



**DİL EĞİTİMİ VE
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ**

**JOURNAL OF LANGUAGE
EDUCATION AND RESEARCH**

e-ISSN: 2149-5602

Periyot / Period: Yılda 3 sayı / Triannual

Başlangıç / Since: 2015

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

Cilt / Vol. : 4 Sayı / Issue : 2 Ağustos / August 2018

Bu sayıdaki makaleler / Articles in this issue

Editörden / From the Editor

sy. / pp.

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

v-vi

Araştırma Makaleleri

- 2 **Sentential Subjects and the Freezing Principle in Turkish**
Türkçede Tümcesel Özneler ve Donma İlkesi 61 - 74
- 3 **Konuşma Kaygı Düzeyi ile Konuşma Başarımı Arasındaki İlişki**
The Relationship Between The Level of Speaking Anxiety and Speaking Performance 75 - 85
- 4 **Türkçe Eğitiminde Karikatür Kullanımı ve Eğitsel Değeri**
Usage and Educational Value of Cartoons in Turkish Education 86 - 100
- 5 **Elektronik Bilişim Ağı'ndaki Ortaokul Türkçe Dersi İçeriklerinin Kullanımı Üzerine Bir Araştırma**
A Research on the Use of Secondary School Turkish Course Contents in Electronic Information Network 101 - 121
- 6 **Why Important is Learning Turkish as a Mother Tongue for Bilingual Students in England?**
İngiltere'deki İki Dilli Öğrencilerde Türkçeyi Anadili Olarak Öğrenmek Neden Önemlidir? 122 - 136
- 7 **İngilizce Öğretimindeki İhtiyacımız Nedir? Bir Olgu Bilim Çalışması**
What Do We Need to Teach English? A Phenomenological Study 137 - 159



**DİL EĞİTİMİ VE
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ**

**JOURNAL OF LANGUAGE
EDUCATION AND RESEARCH**

DİL EĞİTİMİ VE ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

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

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

JOURNAL OF LANGUAGE EDUCATION AND RESEARCH

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

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

YAZAR REHBERİ

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

AUTHOR GUIDELINES

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

Editörler / Editors

Baş Editör / Editor-in-Chief

Gülsün Leyla UZUN, Ankara Üniversitesi

Bölüm Editörleri / Section Editors

(Alfabetik sıra / Listed alphabetically)

Ferit KILIÇKAYA, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Gökhan ÇETİNKAYA, Ömer Halisdemir Üniversitesi

Gülsün Leyla UZUN, Ankara Üniversitesi

Hakan ÜLPER, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Yayın Kurulu / Editorial Board

(Alfabetik sıra / Listed alphabetically)

Ferit KILIÇKAYA, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Gökhan ÇETİNKAYA, Ömer Halisdemir Üniversitesi

Gülsün Leyla UZUN, Ankara Üniversitesi

Hakan ÜLPER, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Gölge SEFEROĞLU, Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Işıl ULUÇAM-WEGMANN, Universität Duisburg-Essen

İlknur KEÇİK, Anadolu Üniversitesi

Jaroslav KRAJKA, Maria Curie-Skłodowska University

Kutlay YAĞMUR, Tilburg University

Mehmet Ali AKINCI, Université de Rouen

Yeon KYOO-SEOK, Hankuk University

Yeşim AKSAN, Mersin Üniversitesi



Baş Editör Yazısı

Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi- Journal of Language Education and Research yine emek yoğun bir süreci tamamlayarak Ağustos 2018 tarihli sayısını sizlere sunuyor. Ağustos 2018 pek çok çalkantının yanı sıra iklim değişikliğinin dünya insanlarını doğayla yüzleşmeye zorunlu kıldığı bir zaman aralığı olarak tarihe geçecek. İnsanların, insana ve doğaya ve dahi doğayı temsil eden tüm varoluşlara hızla yabancılaştığı zorlu bir yolu katederken soluk noktamız hep okumak, yazmak, araştırmak oldu. Akademi ruha bir sığınak liman... Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi- Journal of Language Education and Research'ün Ağustos 2018 sayısı aşağıda ana hatlarıyla tanıtacağım 6 makaleyi içermekte: Bu sayımızı Sinan Çakır'ın *Türkçede Tümcesel Özneler ve Donma İlkesi/ Sentential Subjects and the Freezing Principle in Turkish* başlıklı makalesini okuyarak başlayacaksınız. Araştırmacı, makalesinde dilin taban bileşeni olan sözdizim bileşeni temelli kuramsal bir tartışma sunmaktadır. Çalışmada, İndirgemeci Sözdizimin, önceki iddiası olan “özne koşulu” yerine yeni bir iddia olarak ortaya koyduğu “taşınmış bir öğeden taşıma yapılamayacağı”ni içeren Donma İlkesi üzerinden Türkçedeki tümcesel öznelere odaklanılan bir sav kurularak Tümcesel Özne Kısıtlamasının Türkçe için işlevsel olduğu ve Donma İlkesinin tümcesel öznelerden dışarıya yapılan her türlü dilbilgisi dışı taşımayı başarı ile açıkladığı iddia edilmektedir.

Dergimizin Ağustos 2018 sayısında yer alan ve aşağıda tek tek tanıtacağım sonraki 5 makale ağırlıklı olarak dil öğretimi üzerine yapılmış uygulamalı ve betimsel sonuçlar içeren araştırmalardır: Şaziye Gölpinar, Ergün Hamzadayı ve Nihat Bayat'ın *Konuşma Kaygı Düzeyi ile Konuşma Başarımı Arasındaki İlişki/ The Relationship Between The Level of Speaking Anxiety and Speaking Performance* başlıklı makasında 8. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygı düzeyleri ile konuşma başarımları arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmanın bulguları ve sonuçları okurla paylaşılmaktadır. Araştırmanın öne çıkan sonuçlarından biri, bireylerin konuşma başarımları üzerinde konuşma kaygı düzeylerinin olumsuz yönde açık etkisi taşıyor oluşudur. Alanda çalışan pek çok akademisyenin de kabul edeceği gibi Türkçenin anadili olarak öğretimi ortamlarına, doğrudan konuşma becerisi üzerine odaklanılarak gerek kuramsal gerekse de uygulamalı sonuçlarla katkı sağlamayı amaçlayan araştırma sayısı oldukça azdır. İlginç bir biçimde konuşma becerisi üzerine gelişmiş alanyazın daha çok bir dilin yabancı dil olarak öğretimi ortamlarını hedeflemektedir. Oysa, konuşma becerisi tıpkı yazma becerisi gibi anadili öğretimi için de öne çıkarılması gereken dilin taban becerilerinden biridir. Bu çerçevede, kaygı ile konuşma başarımları arasındaki ilişki üzerine yapılmış bu çalışma, ortaya koyduğu bulgular ile özellikle Türkçenin anadili olarak öğretimi ve konuşma becerisi odaklı sonraki araştırmalar için de yeni sorular oluşturulmasına imkan veren içeriğiyle alanda kendine yer açacaktır.

Ali Göçer ve Okan Akgül *Türkçe Eğitiminde Karikatür Kullanımı ve Eğitsel Değeri/ Usage and Educational Value of Cartoons in Turkish Education* başlıklı makalede eğitim alanında ileri atılımlar yapmış ülkelerde vazgeçilmez bir pedagojik materyal olarak görülen karikatürden Türkçe öğretiminde etkin bir biçimde faydalanılmıyor oluşundan yola çıkarak bir eleştirel tartışma kurmaktadır. Araştırmacılar karikatürün Türkçe öğretimi süreçlerinde nasıl kullanılabileceğini ve bu pedagojik materyalin kullanılmasının, örneğin metin işleme sürecinde sağlayabileceği olanakları örnek bir etkinlik tasarımı da yapılandırarak okurun dikkatine sunmaktadır.

Kaçınılmaz bir biçimde anadili ve yabancı dil öğretimi alanlarında hızla kendine yer açan elektronik bilişim alanındaki ders içerikleri konusu, ilgili alanda giderek daha çok akademik çalışmayı gerektiren bir araştırma konusu haline gelmiştir. Bu alanda iyi tasarlanmış ve ihtiyaç analizleriyle desteklenmiş uygulamalar çok olumlu katkılar sağlayabilmekte iken, plansız ve savruk uygulamalar da tersi sonuçlara doğaldır ki gebedir. Sedat Maden ve Aydın Önal böyle bir başlangıç noktasından yola çıktıkları ve Elektronik Bilişim Ağı'ndaki ortaokul Türkçe dersi içeriklerinde konu dağılımı ve kullanım sıklığı nedir, sorusuna odaklandıkları *Elektronik Bilişim Ağı'ndaki Ortaokul Türkçe Dersi İçeriklerinin Kullanımı Üzerine Bir Araştırma/ A Research on the Use of Secondary School Turkish Course Contents in Electronic Information Network* başlıklı makalede, ortaokul Türkçe dersi çevreninde söz konusu ağda saptadıkları tutarsızlıkları, öğretimsel tasarım eksikliğini ortaya koymakta ve ciddi anlamda destek nitelikli öğretim malzemesi kaynağı oluşturabilecek bu içeriklerin, nasıl modellenmesi gerektiği hakkında kurulabilecek ileri tartışmaları güdüleyen bir araştırmanın sonuçlarını okura sunmaktadır.

Ayşe Çiftci ve Andrew Townsend'in *Why Important is Learning Turkish as a Mother Tongue for Bilingual Students in England?/ İngiltere'deki İki Dilli Öğrenciler İçin Türkçeyi Anadili Olarak Öğrenmek Neden Önemlidir?* başlıklı çalışmaları, İngiltere'nin Nottingham şehrindeki Türk Topluluğu Cumartesi okulundan toplanmış verileri temel alan nitel bir araştırmanın sonuçlarını içermekte. Veriler öğrenciler, öğretmenler ve ebeveynlerin katılımcı olduğu bir süreç izlenerek elde edilmiş. Çalışmanın amacı, iki dilli çevrende iki dilli Türk öğrencilerin, öğretmenlerin ve ebeveynlerin "Türkçeyi anadili olarak öğrenme" konusundaki algılarını betimleyerek ortaya koymak olarak tanımlanıyor. Çalışmanın dikkat çekici bulgularından biri olarak katılımcıların Türkçeyi anadili olarak öğrenme konusundaki algıları üzerinde birlikte yaşanan toplumdaki diğer kişilerin bu konudaki algıları hakkındaki düşüncelerinin bir açı oluşturduğu. Bu bulgu, iki dilli-çok dilli ortamlarda bir dilin anadili olarak öğretimi ile ilgili en belirgin değişkenlerden biri olarak altı çizilmesi gereken ve alandaki ileri çalışmalarla mutlaka ele alınması gereken bir noktaya işaret etmekte.

İngilizce Öğretimindeki İhtiyacımız Nedir? Bir Olgu Bilim Çalışması/ What Do We Need to Teach English? A Phenomenological Study başlıklı çalışmaları Mehmet Altın ve Asuman Seda Saracaloğlu yaptıkları araştırmanın amacını, Türkiye'de İngilizce öğretiminde (ELT) yaşanan sorunların kaynağına inerek bir ihtiyaç analizi ortaya koymak biçiminde dile getirmekte. Başlıkta da belirtildiği gibi bir olgubilim çalışması olarak tasarlanan bu çalışma, özellikle son yıllarda dil öğretimi alanında daha da çok öne çıkan "ihtiyaç analizi" kavramını vurgulayan bir çalışma oluşu ile ilk anda dikkati çekmekte. Dil ve Sosyal Bilimler alanlarında yapılan araştırmaların ve bunların sonuçlarıyla temellenecek uygulamaların toplumsal katmadeğerinin sağlanabilmesi ihtiyaç analizi konusunun öneminin kavranmasıyla koşut olmakta. Araştırmacılar da bu önkabulle yola çıkmakta Türkiye'de İngilizce öğretimi olgusuna yönelik bir ihtiyaç analizinin bulgularını okurla paylaşmakta. Örneğin bunlardan biri, dört temel dil becerisini geliştirmeye yönelik öğretim yöntem ve tekniklerinin katılımcı öğrencilerin ilgisini çekmiyor oluşu. Bir diğer deyişle, Türkiye'de İngilizce öğretiminde uygulanmakta olan dil becerisi geliştirmeye yönelik öğretim yöntem ve tekniklerinin güncellenmesi ihtiyacı artık göz ardı edilemezdir.

15 Ağustos 2018

Gülsün Leylâ Uzun



Sentential Subjects and the Freezing Principle in Turkish

Türkçede Tümcesel Özneler ve Donma İlkesi*

Sinan Çakır**

Geliş / Received: 26.04.2018

Kabul / Accepted: 21.07.2018

ABSTRACT: The Freezing Principle, which claims that nothing can be extracted out of a moved element, was proposed to replace the pre-minimalist subject condition effects. In the present paper, extractions out of sentential subjects have been analyzed to determine the functionality of the Freezing Principle in Turkish. In the analyses of the scrambling and wh-movement structures, it was observed that the Freezing Principle successfully explains the violations that take place in such extractions. As for the relativization structures, the previous studies assert that it is possible to extract elements out of moved phrases in such constructions, which should not be possible under the freezing approach. For such constructions, this paper proposes cyclic movement of the relative clause operator from the lower embedded CP to the upper embedded CP. During this movement, this operator is not extracted out of any moved phrase; therefore, the Freezing Principle is not violated. This paper proposes that the Sentential Subject Constraint holds in Turkish and the Freezing Principle successfully explains all instances of ungrammatical sentential subject extractions.

Keywords: generative syntax, the sentential subject constraint, the freezing principle, Turkish.

ÖZ: İndirgemeci sözdizimde, önceki dönemlerde kabul gören özne koşulu yerine taşınmış bir öğeden taşıma yapılamayacağını savunan Donma İlkesi önerilmektedir. Mevcut çalışmada, Türkçedeki tümcesel öznelerden dışarıya yapılan taşımalara odaklanılmış ve Donma İlkesinin bu dildeki işlevselliği araştırılmıştır. Çalkalama ve Ne-Taşıma yapılarının incelenmesi sonucunda, Donma İlkesinin bu tür taşımalar esnasında oluşan ihlalleri başarı ile açıkladığı sonucuna varılmıştır. Mevcut bağlamda ilgilendirme yapıları ele alındığında, önceki çalışmalar bu tür yapılardan dışarı taşıma yapılmasının mümkün olduğunu savunmaktadır ki bu durum Donma İlkesine tezat oluşturmaktadır. Bu çalışma, bu tür yapılarda, ilgi tümceciği operatörünün en alt içeyerleşik tümceciğin tümleyici öbeğinden bir üst içeyerleşik tümceciğin tümleyici öbeğine döngüsel olarak taşındığını savunmaktadır. Bu taşıma esnasında ise bu operatörün önceden taşınmış herhangi bir öğeden dışarı çıkartılmadığı, dolayısıyla da Donma İlkesinin bu tür yapılarda ihlal edilmediği iddia edilmektedir. Mevcut çalışmada, Tümcesel Özne Kısıtlamasının Türkçe için işlevsel olduğu ve Donma İlkesinin tümcesel öznelerden dışarıya yapılan her türlü dilbilgisi dışı taşımayı başarı ile açıkladığı savunulmaktadır.

Anahtar sözcükler: üretici sözdizim, tümcesel özne kısıtlaması, donma ilkesi, Türkçe.

* This paper was presented orally in “International Symposium on Human and Social Sciences” (April, 7-9, 2018) in Antalya, Turkey.

** Assist. Prof. Dr. Adiyaman University, Department of English Language and Literature, scakir@adiyaman.edu.tr

Introduction

In many languages, it is observed that extractions out of adjuncts and subjects are always worse than extractions out of complements. For instance, in English:

- (1) Who did George claim [that he saw { who } yesterday]?
- (2) *Who did Mary start to cry [after she saw { who } yesterday]?
- (3) *Who did [that Mary get angry with { who }] made us very surprised?

As exemplified above, wh-extraction out of an adjunct (2) or a subject (3) is worse than extraction out of a complement (1) in this language.

To explain the source of this asymmetry, a number of island constraints such as the Adjunct Island Constraint, the Relative Clause Constraint (which were unified under the title of the adjunct condition later) and the Sentential Subject Constraint (which was defined as the subject condition in the following years) were proposed in the literature.

Huang (1982) formulated the Condition on Extraction Domain (CED hereafter) to unify the subject condition and the adjunct condition. According to the CED, extraction out of domain D is possible only if D is properly governed. Since complements are properly governed in the derivation, extractions out of them do not result in ungrammaticality. On the other hand, extractions out of subjects / adjuncts are ruled out by the CED. This government-based locality condition that restricts movement operations could successfully unify the previously defined island constraints such as Adjunct Island Constraint, Relative Clause Constraint and Sentential Subject Constraint under the same title.

Within the Minimalist Program, the notion of ‘proper government’ has been abandoned. Therefore, it was necessary to explain the GB-based CED effects with the minimalist terms. Instead of proposing a unified account for the pre-minimalist CED effects, the adjunct condition and the subject condition have been handled separately.

With regard to the extractions out of adjuncts, it was first Lebeaux (1991) who claimed that syntactic structures are not always built in a completely cyclic, bottom-up fashion, but rather, some syntactic elements—in particular, adjuncts—can be merged *late*, or counter-cyclically. This hypothesis has gained considerable interest in the following years (Nissenbaum, 1998; Sauerland, 1998; Fox & Nissenbaum, 1999; Stepanov, 2001; 2007; Fox, 2002; Boskovic, 2004; Henderson, 2007). For instance, Stepanov (2001; 2007) proposed the Late Adjunction Hypothesis (the LAH, hereafter) to replace the GB-based adjunct condition affects. According to the LAH, adjunction takes place after all substitution, that is, it is operated “post-cyclically”. Cyclic movement out of adjuncts is not possible because adjuncts are not present at that point in derivation. Hence in (2) above, it is not possible to move anything out of the adjunct clause, [after she saw { who } yesterday] as it enters to the derivation post-cyclically.

As for the extractability out of subjects, it is explained through the Freezing Principle, which was based on Ross (1967), Wexler & Culicover (1980) and further discussed within the minimalist framework by Takahashi (1994), Boeckx (2003) and Rizzi (2006; 2010). This principle, which is commonly known as the Criterial Freezing Hypothesis after Rizzi (2006), asserts that movement cannot take place from a moved XP.

According to this principle, an element moved to a position dedicated to some scope-discourse interpretive property, a criterial position, is frozen in place. That is to say, once a phrase moves in the derivation, it is impossible to extract anything out of it as it is frozen after the movement. According to the vP Internal Subject Hypothesis, subjects originate within vP and move to the spec TP position to check the uninterpretable EPP feature that exists in this node. Therefore, it is impossible to extract anything out of them once they move to the spec TP position. This principle successfully explains Sentential Subject Constraint (subject condition) violations within minimalist framework. Thus, in (3) above, nothing can be extracted out of the sentential subject: [that Mary got angry with {who}].

Long distance scrambling and operator movement out of adjunct constructions in Turkish were previously analyzed by Çakır (2018) in accordance with the Late Adjunction Hypothesis (LAH). As he argues, in cooperation with the Phase Impenetrability Condition, the LAH successfully explains all kinds of extractions out of adjunct clauses in Turkish. To examine the other type of pre-minimalist CED effects, the present paper focuses on sentential subjects in Turkish. It aims to analyze the validity of the Freezing Principle in this language.

Sentential Subjects in Turkish

The predicates of sentential subjects in Turkish are either marked with factive nominal –DIK, -AcAk or non-factive nominal –mA just like in the case for complement clauses:

- (4) [Mustafa'nın çantayı kaybetmesi] bizi öfkелendirdi.
 Mustafa-GEN bag-ACC lose-NFN-3.SG us make-angry-PAST
 [That Mustafa lost the bag] made us angry.
- (5) [Kerem'in projeyi bitirdiği] herkes tarafından öğrenildi.
 Kerem-GEN project-ACC complete-FN-3.SG everybody by learn-PASS-PAST
 [That Kerem completed the project] was learnt by everybody.

As exemplified in (4) and (5), while factive nominal markers are used when the matrix verb is in passive voice, non-factive nominal markers are used in active structures.

Wh-operator Movement and Long Distance Scrambling out of Sentential Subjects

In the literature, there have been a few studies that focus on the Sentential Subject Constraint (SSC hereafter) in Turkish. For instance, Arslan (1999), Görgülü (2006) and Çakır (2015; 2016) examined wh-extractions out of sentential subjects and proposed that the SSC holds in Turkish as far as wh-adjuncts are concerned. That is to say, while the operators of wh-adjuncts are subject to the SSC, the movement of argument wh-operators does not yield any ungrammaticality:

- (6) a. [Cem'in kime sinirlenmesi] herkesi üzdü?
 Cem-ACC who-DAT get angry-NFN-3.SG everybody-ACC make-unhappy-PAST
 [Who did that Cem get angry with {who}] made everybody unhappy?

- b. *[Cem'in neden sinirlenmesi] herkesi üzdü?
 Cem-ACC why get angry-NFN-3.SG everybody-ACC make-unhappy-PAST
 [Why did that Cem get angry{*why*}] made everybody unhappy?

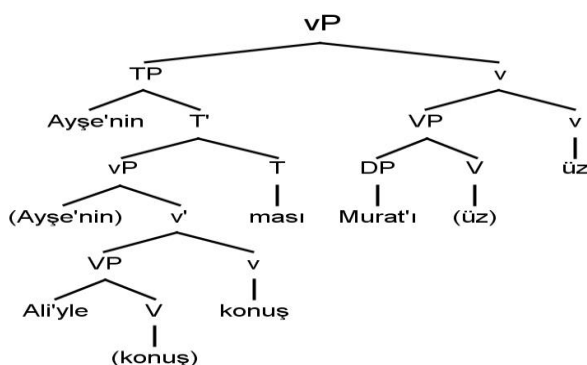
The reason for the argument & adjunct asymmetry observed in (6) is explained as a difference in the merging nodes of the wh-operators in the sentences (Aoun and Li, 1993). That is to say, since the operator of the wh-argument in (6a) is directly generated within the matrix CP position, it is not subject to the SSC. On the other hand, the operator of the wh-adjunct in (6b) originates within the embedded sentential subject, and then moves to the matrix CP. This movement, however, is subject to the SSC.

When long distance scrambling to the sentence initial position is taken into account, it is observed that neither arguments nor adjuncts can scramble out of sentential subjects in Turkish:

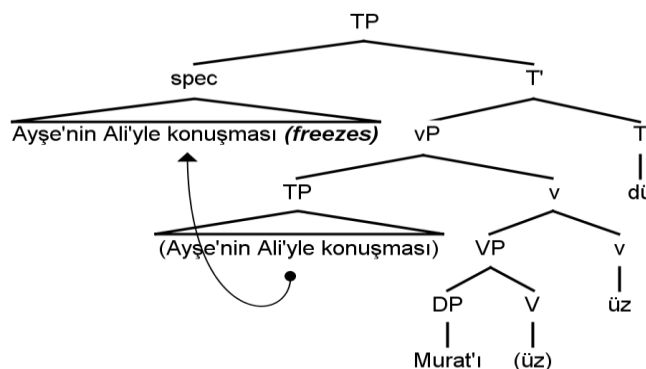
- (7) a. *Ayşe'nin Murat'ı [*{Ayşe'nin}* Ali'yle konuşması] *{Murat'ı}* sinirlendirdi.
 Ayşe-GEN Murat-ACC Ali-with talk-NFN-3.SG annoy-PAST
 [That *{Ayşe}* talked to Ali] annoyed *{Murat}*.
 b. *Kimin Murat'ı [*{kimin}* Ali'yle konuşması] *{Murat'ı}* sinirlendirdi?
 Who-GEN Murat-ACC Ali-with talk-NFN-3.SG annoy-PAST
 [Who did that Ayşe talked to *{who}*] annoyed *{Murat}*?
 (8) a. *Hunharca bizi [Murat'ın Ebru'yu *{hunharca}* öldürmesi] *{bizi}* dehşete düşürdü.
 Bloodthirstily us Murat-GEN Ebru-ACC kill-NFN-3.SG horrify-PAST
 [That Murat killed Ebru *{bloodthirstily}*] horrified *{us}*.
 b. *Nasıl bizi Murat'ın Ebru'yu *{nasıl}* öldürmesi *{bizi}* dehşete düşürdü?
 How us Murat-GEN Ebru-ACC kill-NFN-3.SG horrify-PAST
 How did [that Murat killed Ebru *{how}*] horrified *{us}*?

As exemplified in (7) and (8), it is not possible to scramble anything out of the sentential subjects in Turkish no matter it is a wh- or non-wh phrase. These observations are in line with the assertions of the Freezing Principle. For instance, (7a) is derived in the following stages:

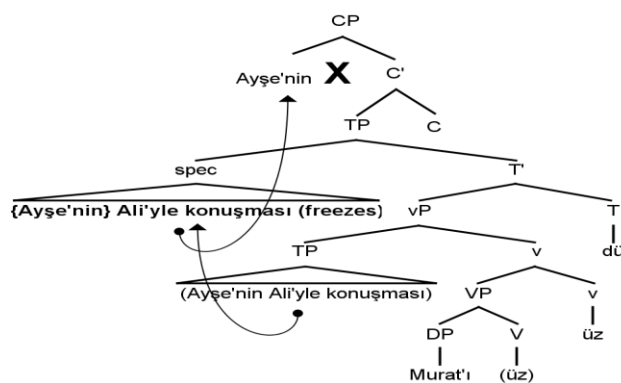
In accordance with the vP Internal Subject Hypothesis, the sentential subject is derived in the spec position of the matrix vP:



In the next step of the derivation, the matrix vP merges with the matrix T'. Then, the whole embedded TP moves to the spec TP position of the matrix clause to check the EPP feature. As it has completed a criterion, the embedded TP freezes at this node:



Then, the matrix TP merges with the matrix C'. At this point of the derivation, the movement of the phrase 'Ayşe'nin' (Ayşe-GEN) to the matrix CP results in ungrammaticality due to the freezing effects:



Hence, as far as the scrambling and wh-movement structures that have been hitherto analyzed are taken into account, it is safe to conclude that the SSC holds in Turkish and the Freezing Principle successfully explains the violations that are observed in such extractions.

Along with long distance scrambling and wh-operator movement structures, the island phenomenon has been discussed in other A' constructions such as relativization as well. For instance, Kornfilt (2003; 2008) examined the functionality of the Sentential Subject Constraint in relativization structures in Turkish. Before proceeding ahead, however, it is necessary to provide some basic information about the relative clause constructions in this language.

Relative Clauses in Turkish

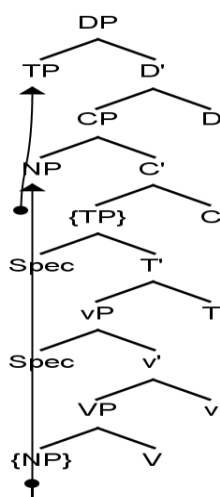
In Turkish, the verbs of relative clause constructions are participles and the modified heads always appear in the right-most head position. There are two relative clause forms in Turkish which in broad terms exhibit a subject/non-subject asymmetry. The verb of the relative clause is either marked with a specific subject participle (-*(y)An*, -*Ir/-Ar*, -*AsI*, -*mAz*, -*mIs*), or with a specific object participle (-*DIK*, -*(y)AcAK*). They are used to relativize the subjects and non-subjects respectively (Çağrı, 2005; Yarbay Duman et. al., 2008). The following sentences exemplify these cases:

- (9) a. Burcu [DP [CP kolyeyi çalan] kadını] tanıyor.
 Burcu necklace-ACC steal-SPAR woman-ACC know-PROG
 Burcu knows [the woman [who stole the necklace]].
- b. Mesut [DP [CP Erman'ın çantayı sakladığı] odayı] biliyor.
 Mesut Erman-GEN bag-ACC hide-OPAR-3SG room-ACC know-PROG
 Mesut knows [the room [in which Erman hid the bag]]

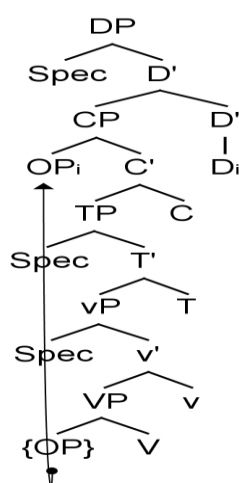
Relative Clause Formation Strategies in Turkish

In the literature, there are two relative clause formation strategies applied to Turkish. The first one is the Operator Movement Approach (Chomsky, 1977) and the other one is the Head Rising Approach (Kayne, 1994).

If we start with the second strategy, it is based on the Linear Correspondence Axiom of Kayne (1994). According to this approach, relative clauses are complement structures and they involve a D head with a CP complement. In head-initial languages such as English, the relativized head moves from its base position to the spec CP position in such constructions. In head-final languages such as Turkish, however, there is an additional movement: the TP moves to the spec DP position:



The other relative clause formation strategy applied to Turkish is the Operator Movement Approach (Chomsky, 1977). According to this approach, the relative clauses are adjunction structures. The relativized head is directly generated in the matrix clause and an overt or null operator moves from its base position to the spec CP position of the relative clause. Since there are no overt operators in Turkish, it is assumed that a null operator moves from its base position to the embedded spec CP in this language:



In the present paper, the operator movement approach is preferred over the head rising approach because, as Meral (2004) also states, relative clauses in Turkish are not complementation structures but adjunction structures. In such constructions, CP adjoins to DP (or NP¹). Besides, as Özçelik (2006: 13) also asserts, the complementation analysis predicts that the head ‘determiner’ takes the whole CP of the RC as its complement, and there is no definite determiner in Turkish that selects the CP as its complement. Therefore,

¹ The presence of a DP projection in Turkish is under discussion. While Arslan (2006) is in favor of the existence of a DP in Turkish, Öztürk (2005) stands against it. In the present study, however, DP / NP terms have been used interchangeably.

the operator movement approach appears to be the better option to explain the relative clause structures in Turkish.

The Movement of the Relative Clause Operator out of Sentential Subjects

Kornfilt (2003; 2008) proposed noteworthy assertions with regard to the SSC & relativization constructions. After analyzing the extractions of the relativized heads (operators¹) out of sentential subjects in Turkish, she concluded that the SSC holds in Turkish in the form of Left-Dislocation Island Constraint. According to her, sentential subjects must be topicalized before relativization process starts. They must move to the spec Topic Phrase before anything extracted out of them. Therefore, whatever is extracted out of them is not subject to the SSC since they are not in the sentential subject position anymore. She further proposes that the marked $-(y)An$ and the unmarked $(-DIK)$ cases behave differently in this topicalization process.

While in the marked case $-(y)An$, the sentential subject can be successfully topicalized, in the unmarked case $(-DIK)$, due to the overt Agr, topicalization is forced to be a left-dislocation structure. She provides the following examples (2008: 13-14):

- (10) a. [[Mimarın e_i rüşver verdiği]_j [e_j bilinen]] adam:
 Architect-GEN bribe-FN-3.SG know-PASS-(y)An man
 The man who that the architect bribed is known
- b. [[Müdürün e_i kovacağı]_j [e_j duyulan]] öğretmen:
 Director-GEN fire-FutN-3.SG hear-PASS-(y)An teacher
 The teacher who that the director was going to fire (him) was heard
- c. *[[Mimarın e_i rüşver verdiği]_j [pro_j bilindiği]] adam:
 Architect-GEN bribe-FN-3.SG-GEN know-PASS-FN-3.SG man
 The man who that the architect bribed is known
- d. *[[Müdürün e_i kovacağı]_j [pro_j duyulduğu]] öğretmen:
 Director-GEN fire-FutN-3.SG-GEN hear-PASS-FN-3.SG teacher
 The teacher who that the director was going to fire (him) was heard

Kornfilt argues that the ill-formedness of the unmarked strategy in (10c) and (10d) represents the Sentential Subject Constraint (now in the form of a Left-Dislocation Constraint). On the other hand, the grammaticality in the marked strategy which is exemplified in (10a) and (10b) cannot be regarded as an indication for the non-functionality of the SSC since the relativized head is extracted out of the Topic Phrase rather than the sentential subject.

When the assertions of Kornfilt (2003; 2008) are assessed with respect to the Freezing Principle, the ill-formedness of the unmarked strategy can be regarded as a freezing problem no matter it is named as the Sentential Subject Constraint or the Left Dislocation Constraint. In such structures, since there is an extraction out of a moved phrase, freezing effects are observed.

¹ The present paper proposes that the relativized heads are base generated in matrix clause. Therefore, what Kornfilt (2003; 2008) asserts by the extraction of the relativized heads is regarded as the extractions of the operators in this paper.

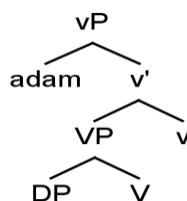
As for the marked strategy, however, the Freezing Principle cannot explain the grammatical extractions in such structures. The elements may not be extracted out of the sentential subjects as Kornfilt (2003; 2008) asserts. Yet, no matter they are extracted out of a TP or TopP, it is for certain that they are extracted out of a moved phrase, which should not be possible according to the Freezing Principle.

The questions that arise at this point are: why is the Freezing Principle violated in the cases such as (10a) and (10b)? Why is it non-functional in such relativization structures though it successfully explains other relativization, scrambling and wh-operator movement structures?

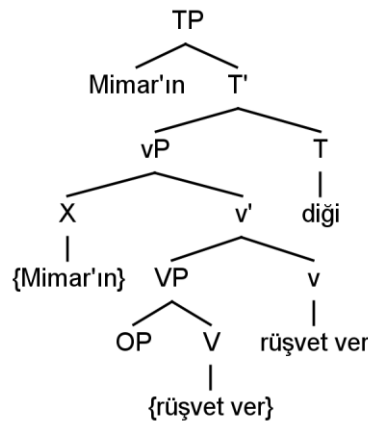
The present paper proposes that the Freezing Principle is, in fact, not violated in such constructions. It is argued here that nothing is extracted out of a moved element in the cases such as (10a) and (10b) given above. This paper proposes that (10a) is derived in the following stages:

- (10a). [[[Mimarın *ei* rüşver verdiği] bilinen] *adamı*]
 Architect-GEN bribe -FN-3.SG know-PASS-(y)An man
 The man who that the architect bribed is known

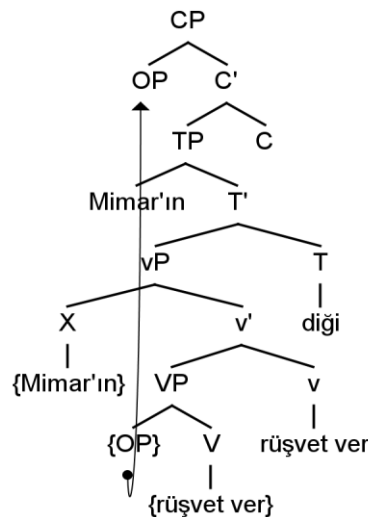
The relativized head originates within the matrix clause, either in the spec vP position (if it is a subject) or in the complement position of the VP (if it is an object). If we take the first option, the derivation looks like as follows:



In accordance with the Late Adjunction Hypothesis, the relative clause, which functions as an adjunct, should be added to the derivation later. As for the derivational stages for this construction, the more deeply embedded TP is derived as:

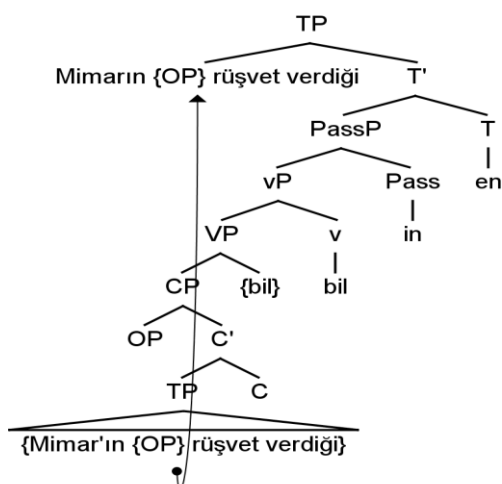


Then, this embedded TP merges with the embedded C' node. At this point of the derivation, the relative clause operator moves to the spec CP position. The reason for this movement is that the clause “[Mimarın rüşvet verdiği] adam] / [The man [who the architect bribed]]” is a grammatical relative clause construction as well. That is to say, it is also possible that the adjunct construction “[Mimarın rüşvet verdiği] / [who the architect bribed]]” can merge with the relativized head that had already been derived in the matrix clause. The relative clause operator does not have to be a part of any larger clause before moving to the spec CP position. Therefore, it moves to the spec CP position before any other movement takes place in the derivation:

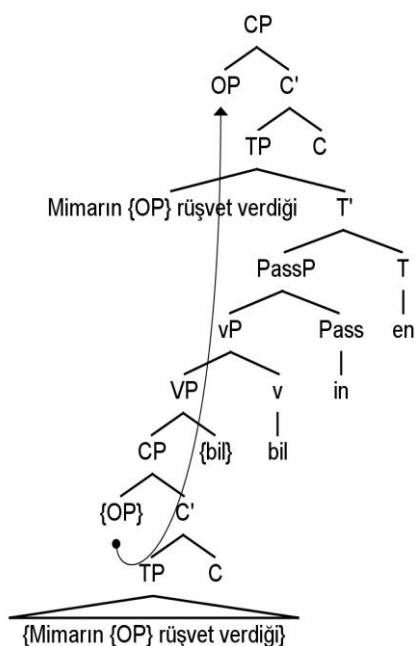


Then, the whole embedded clause merges with the larger embedded clause. At this step of the derivation, it is not the whole deeply embedded CP that moves to the sentential subject position (TP) of the larger clause as an EPP requirement, but only the lower TP.

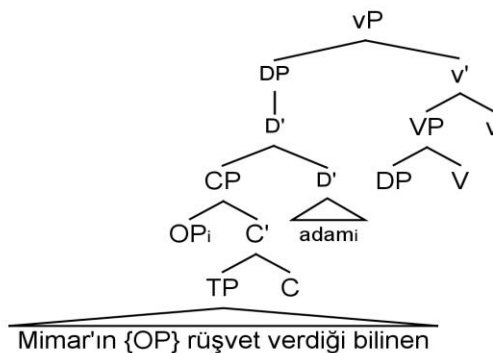
Since spec TP position is not a suitable landing side for the relative clause operator, it does not move to this node:



In the next stage of the derivation, the larger embedded CP merges with the derivation and the relative clause operator moves to the spec position of this phrase:



In the final stage of the derivation, the whole relative clause construction adjoins to the relativized head that had already been derived in the matrix vP:



It should be noted that in any stages of this derivation, nothing is extracted out of a moved element. The operator of the relative clause first moves to the spec position of the deeply embedded CP, and then it moves to the spec position of the upper embedded CP. Since it is not extracted out of any moved phrase, its cyclic movement through the lower embedded CP to the upper embedded CP does not violate the Freezing Principle.

Conclusion

The present paper focuses on the sentential subjects in Turkish to analyze the functionality of the Freezing Principle, which was put forward to replace pre-minimalist subject condition effects. According to this principle, nothing can be extracted out of moved elements such as sentential subjects. After examining some scrambling and wh-movement structures, it is concluded that the SSC holds in Turkish and the Freezing Principle successfully explains the violations that are observed in such extractions.

As for the relativization structures, Kornfilt (2003; 2008) argued that the grammatical extractions out of relative clauses cannot be regarded as an indication for the non-functionality of the SSC since the relativized head is extracted out of the Topic Phrase rather than the sentential subject. This analysis, however, contains problems with regard to the Freezing Principle. No matter they are extracted out of a TP or TopP, it is for certain that they are extracted out of a moved phrase, which should not be possible under the freezing approach. For such constructions, this paper proposes cyclic movement of the relative clause operator from the lower embedded CP to the upper embedded CP. During this movement, this operator is not extracted out of any moved phrase; therefore, the Freezing Principle is not violated in such structures. This paper proposes that the Sentential Subject Constraint holds in Turkish and the Freezing Principle successfully explains all instances of ungrammatical sentential subject extractions.

References

- Aoun, J. & Li, Y. A. (1993). Wh-elements in-situ: syntax or LF? *Linguistic Inquiry*, 24 (2), 199-238.
- Arslan, C. (1999). *Approaches to wh-structures in Turkish*. Unpublished MA thesis, Boğaziçi University, İstanbul, Turkey.

- Arslan, C. (2006). *Case as an uninterpretable feature*. Unpublished Ph.D. dissertation, Bogazici University, İstanbul, Turkey.
- Boeckx, C. (2003). *Islands and chains. Stranding as resumption*. Amsterdam: John Benjamins.
- Boskovic, Z. (2004). Be careful where you float your quantifiers. *Natural Language and Linguistic Theory*, 22(4), 681-742.
- Chomsky, N. (1977). On *wh*-movement. In P. W. Culicover, T. Wasow, & A. Akmajian, (Eds.) *Formal syntax* (pp. 71-132). New York: Academic Press.
- Çağrı, I. M. (2005). *Minimality and Turkish relative clauses*. Unpublished Ph.D. Dissertation, University of Maryland, College Park.
- Çakır, S. (2015). Island constraints in Turkish: A Grammaticality judgment study. In D. Zeyrek, Ç. Sağın Şimşek, U. Ataş ve J. Rehbein (Eds.) *Ankara Papers in Turkish and Turkic Linguistics* (pp. 68-76). Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.
- Çakır, S. (2016). Island constraints and adjunct & argument asymmetry in Turkish. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 27(2). 1-15.
- Çakır, S. (2018). Long distance scrambling and operator movement in Turkish. In review.
- Fox, D. and Nissenbaum, J. (1999). Extraposition and scope: A case for overt QR. In S. Bird, A. Carnie, J. D. Haugen, & P. Norquest (Eds.). *The Proceedings of the 18th West Coast Conference on Formal Linguistics* (pp.132-44). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Fox, D. (2002). Antecedent-contained deletion and the copy theory of movement. *Linguistic Inquiry*, 33(1), 63-96.
- Görgülü, E. (2006). *Variable wh-words in Turkish*. Unpublished MA thesis, Boğaziçi University, İstanbul, Turkey.
- Henderson, B. (2007). Matching and raising unified. *Lingua*, 117, 202-220.
- Huang, C.T. (1982). *Logical relations in Chinese and the theory of grammar*. Unpublished Ph. D. dissertation, MIT, Cambridge, Massachusetts.
- Kayne, R. (1994). *The antisymmetry of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kornfilt, J. (2003). Unmasking the Sentential Subject Constraint in Turkish. In A.S. Özsoy, D. Akar, M. Nakipoğlu Demiralp, E. E. Erguvanlı Taylan & A. Aksu Koç (Eds.). *Studies in Turkish Linguistics* (pp. 95-105). İstanbul: Boğaziçi University Press.
- Kornfilt, J. (2008). Some Observations on Turkish/Turkic RCs. Paper given at Leipzig Spring School on Linguistic Diversity; MPI-EVA Conference, Leipzig.
- Lebeaux, David. (1991). Relative clauses, licensing, and the nature of the derivation. *Syntax and Semantics*, 25, 209-29.
- Meral, H. M. (2004). *Resumptive pronouns in Turkish*. Unpublished MA Thesis, Boğaziçi University, Istanbul, Turkey.
- Nissenbaum, J. (1998). Derived predicates and the interpretation of parasitic gaps. In K. Shahin, S. Blake, and E. S. Kim (eds.). *The Proceedings of the 17th West Coast Conference on Formal Linguistics*. (pp. 507-521). Stanford, CA: CSLI Publications.
- Özçelik, Ö. (2006). *Processing relative clauses in Turkish as a second language*. Unpublished MA thesis, University of Pittsburgh, Pittsburgh, PA.
- Öztürk, B. (2005). *Case, referentiality and phrase structure*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

- Rizzi, L. (2006). On the form of chains: Criterial positions and ECP effects. In L. L. Cheng & N. Corver (Eds.). *Wh Movement: Moving On* (pp. 97-133). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Rizzi, L. (2010). On some properties of criterial freezing. In E. P. Panagiotidis (ed.), *The complementizer phase: Subjects and operators, vol. 1.* (pp. 17-32). Oxford: Oxford University Press,
- Ross, J. R. (1967). *Constraints on variables in syntax*. Unpublished Ph.D. dissertation. MIT: Cambridge.
- Sauerland, U. (1998). *The meaning of chains*. Unpublished Ph.D. dissertation, MIT.
- Stepanov, A. (2001). Late Adjunction and Minimalist Phrase Structure. *Syntax* 4, (2): 94-125.
- Stepanov, A. (2007). The end of CED? Minimalism and extraction domains. *Syntax*, 10 (1), 80-126.
- Takahashi, D. (1994). *Minimality of movement*. Unpublished Ph.D. dissertation. Storrs: University of Connecticut.
- Wexler, K. & Culicover, P. (1980). *Formal principles of language acquisition*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Yarbay Duman, T., Aygen, G. & Roelien, B. (2008). The production of Turkish relative clauses in agrammatism: Verb inflection and constituent order. *Brain and Language*, 105(3), 149-160.



The Relationship Between The Level of Speaking Anxiety and Speaking Performance

Konuşma Kaygı Düzeyi ile Konuşma Başarımı Arasındaki İlişki *

Şaziye GÖLPINAR**

Ergün HAMZADAYI***

Nihat BAYAT****

Geliş / Received: 19.05.2018

Kabul / Accepted: 18.07.2018

ABSTRACT: The aim of this study is to examine the relationship between the level of speaking anxiety and speaking performance of the 8th grade students. The study was designed as a quantitative research in which relational screening model was utilized. Participants are 32 8th graders in a secondary school in Gaziantep during the 2016-2017 educational year. The data of this study was obtained through two separate tools. The data on speaking performance levels was collected through analyzing the video recordings of students giving a prepared speech with speaking assessment form. The data on students' level of anxiety was determined with speaking anxiety scale. One of the results obtained from the study shows that there is a negative significant correlation between students' speaking anxiety levels and speaking performance. Another result found out in this study is that participants' scores for speaking anxiety, speaking performance and speaking pattern which is a sub-dimension of speaking performance do not vary by gender significantly. The third result also shows that models for speaking anxiety scores predicting speaking performance, speaking patterns and linguistic awareness were significant, and that the model for speaking anxiety predicting speaker's psychological state was not significant.

Keywords: speaking anxiety, speaking performance, verbal communication.

ÖZ: Bu araştırmanın amacı, 8. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygı düzeyleri ile konuşma başarımları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen nicel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Katılımcılar 2016-2017 eğitim öğretim yılında Gaziantep'te bulunan bir ortaokulda öğrenimlerini sürdüren ve 8. sınıfa devam eden 32 öğrencidir. Araştırmanın verileri iki farklı araçla elde edilmiştir. Katılımcıların konuşma başarımları düzeylerine ilişkin veriler, yaptıkları hazırlıklı konuşmaların video kayıtlarının konuşma değerlendirme formu aracılığıyla çözümlenmesi sonucunda elde edilirken kaygı düzeylerine ilişkin veriler ise konuşma kaygı ölçeği kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlardan biri bireylerin konuşma kaygı düzeyleri ile konuşma başarımları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğudur. Diğer bir sonuç katılımcıların konuşma kaygısı, konuşma başarımları ve konuşma başarımlarının alt boyutlarından konuşma düzeni puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemesidir. Üçüncü sonuç ise bireylerin konuşma kaygılarının konuşma başarımları, konuşma başarımlarının alt boyutlarından konuşma düzeni ve dil bilinci puanlarını yordamalarına ilişkin kurulan modellerin anlamlı olduğu, konuşma kaygılarının konuşmacı psikolojisi puanlarını yordamasına ilişkin kurulan modelin ise anlamlı olmadığı yönündedir.

Anahtar sözcükler: konuşma kaygısı, konuşma başarımları, sözlü iletişim.

* Bu makalenin kısa bir özeti 16-18 Kasım 2017 tarihlerinde Krakow/POLONYA'da gerçekleştirilen Uluslararası Farkındalık Konferansı'nda sunulmuştur.

** Öğretmen, MEB, saziyegolpinar@gmail.com

*** Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ehamzadayi@myinet.com

**** Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi, nihatabayat@gmail.com

Giriş

Bireyin anlaşılır biçimde kendisini ifade edebilmesinin iş, aile ve sosyal yaşamındaki başarısında önemli bir rolü olduğu söylenebilir. Üzerinde toplumca uzlaşmış sembollerle zihinde kodlanan iletinin sesler aracılığıyla aktarılması olarak tanımlanabilen konuşma, bireyin kendisini ifade etmesinde kullanabileceği en etkili araçtır.

Günlük yaşantımızdaki hazırlıksız konuşmalarda ya da topluluk önünde yapılan konferans veya söyleşilerde olduğu gibi hazırlıklı konuşmalarda da temel amaç bir iletiyi tam anlamıyla karşıdakine aktarabilmektir. Ancak araştırmalar (Akkaya, 2012; Demirel, 2004; Gündüz, 2007; Sallabaş, 2011; Yıldız, 2008) konuşma sürecinde bireylerin kimi zaman iletişimi engelleyecek derecede sorunlar yaşayabildiklerini göstermektedir. Gereksiz yere kullanılan sözcükler, söyleyiş hataları, birbirine karıştırılan sözcükler, çekingenlik, yerel ağızla konuşma, kısa ve yetersiz konuşma, dağınık konuşma, sözcük dağarcığının zayıflığı, zihinsel kurgulama yetersizlikleri, kullanılan dilin kurallarına hâkim olmama, dilbilgisi kurallarını uygulayamama gibi durumlar bu konuşma sorunlarından bazılarıdır (Akkaya, 2012). Konuşma sürecinde beliren bu sorunların kaynağında fizyolojik (ağız, diş, ses tellerindeki bozukluk vb.) ve sosyolojik nedenler (dil katmanlaşması, çevre vb.) olabileceği motivasyon, tutum, kaygı gibi psikolojik nedenler de olabilir.

Bireyin karşıdakine vermek istediği iletiyi tam ve düzgün bir biçimde ifade edebilmesi konuşmanın daha çok bilişsel yönüyle; bu ifade ediş sürecindeki vurgu ve tonlama, el kol hareketleri ve göz teması gibi etmenler ise daha çok konuşmanın fiziksel yönüyle ilgilidir. Konuşma sürecinin bir başka önemli bileşeni ise konuşmaya karşı geliştirilen duyuşsal tepkilerdir. Bireyin konuşmaya olan güdüsü ve tutumu, konuşma becerisine yönelik özyeterlik algısı, konuşma öncesinde ve sırasındaki kaygı düzeyi konuşmanın duyuşsal boyutunu oluşturur. Bu tür duyuşsal etmenlerden kaygının konuşma başarımı açısından önem taşıdığı söylenebilir.

Işık (1996), kaygıyı tehdit edici bir etken karşısında bireyin hissettiği huzursuzluk ve endişe durumu olarak tanımlar. Benzer biçimde Ellis (1994) de kaygının önceden sezilen tehlikeye karşı algılanan güçsüzlük veya çaresizlik duygusu olduğunu belirtir. Jalongo & Hirsh (2010) ise psikologların kaygı hakkındaki görüşlerini şu şekilde özetlemişlerdir:

- Kaygı öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyen bir duygudur.
- Korku mevcut tehditlere veya yakın tehditlere; kaygı, hayal veya uzak tehditlere karşı geliştirilen bir tepkidir.
- Kaygı, benlik saygısını tehdit eden çaresizlik duygusudur.
- Kaygı yoğun olduğunda, çocuklar odaklanma sorunları yaşar.

Ellis (1994) kaygının, kişilik, durum ve olay kaynaklı olmak üzere üç türünden söz eder. Kişilik kaygısı insanın karakteri ve duyuşsal yapısı ile ilgilidir. Durum kaynaklı kaygıda belirli bir duruma karşı geliştirilen olumsuz anlamda duyuşsal tepkiler yer alır.

Olay kaynaklı kaygı ise belirli olaylar karşısında yaşanan güçsüzlük duygusudur. Yaman (2014) ise kaygının durumluk ve sürekli olmak üzere iki türüne vurgu yapar. Durumluk kaygı, “çevre şartlarına bağlı bir streten dolayı ortaya çıkan, çoğunlukla mantıki sebeplere bağlı, başkalarının da nedeni anlaşılabilen ve genellikle her bireyin yaşadığı geçici duruma bağlı bir kaygı biçimi” anlamına gelir (Öner & Le Compte, 1998; akt. Yaman, 2014). Sürekli kaygı ise, “stres yaratan durumun tehlikeli ya da tehdit edici olarak algılanması ve bu tehditlere karşı, durumluk duygusal reaksiyonların frekansının ve yoğunluğunun artması ve süreklilik kazanması” olarak tanımlanır (Özgüven, 2000; akt. Yaman, 2014).

Daha çok durumluk kaygı türü olarak değerlendirilebilecek konuşma kaygısı “topluluk önünde veya karşılıklı gerçekleşen konuşmalarda bireyin konuşmaktan kaçınması veya konuşmanın zorunlu olması durumunda bireyin heyecanlanması, kendini yeterince ifade edememesi, yüzünün kızarması, kalp atışlarının hızlanması” (Keşaplı & Çiftçi, 2017) gibi fiziksel ve zihinsel belirtilerle kendini gösterebilir.

Alanyazına bakıldığında dil becerileri ile kaygı arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmaların ağırlıklı olarak ikinci dil (D2) öğrenen öğrenciler üzerinden gerçekleştirildiği görülmektedir. Araştırmaların sonuçları (Aida, 1994; Elkhafafi, 2005; Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986; Humphries, 2011; MacIntyre, 1999; MacIntyre & Gardner, 1994; Liu & Jackson, 2008; Hewitt & Stephenson, 2012; Kamridah ve diğerleri, 2016) kaygının D2 performansı üzerinde olumsuz bir etkisi olabileceği ve bu etkiye bağlı olarak öğrencilerin normalden daha kötü performans sergileyebildikleri yönündedir. Anadildeki konuşma başarımı ile konuşma kaygısını inceleyen sınırlı sayıda çalışma (Menzel & Carrell, 1994; Baki & Kahveci, 2017) bulunmaktadır. Bu bağlamda konuşma kaygısı ile konuşma başarımı arasındaki ilişkileri sınavan çalışmalara gereksinim duyulduğu söylenebilir. Öte yandan konuşma kaygısı ile konuşma başarımı arasında bir ilişki olup olmadığının belirlenmesinin konuşma becerinin geliştirilmesine yönelik alınması gereken önlemler konusunda uygulayıcılara yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bu açıklamalar doğrultusunda çalışmanın amacı konuşma kaygı düzeyleri ile konuşma başarımları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır.

1. Katılımcıların konuşma kaygısı, konuşma başarımı, konuşma başarımının alt boyutlarını oluşturan konuşma düzeni, dil bilinci ve konuşmacı psikolojisi puanlarına ilişkin betimsel istatistikler nasıldır?
2. Katılımcıların konuşma kaygısı ile konuşma başarımı, konuşma başarımının alt boyutlarını oluşturan konuşma düzeni, dil bilinci ve konuşmacı psikolojisi puanları arasındaki ilişkiler nasıldır?
3. Katılımcıların konuşma kaygısı, konuşma başarısı, konuşma başarısının alt boyutlarını oluşturan konuşma düzeni, dil bilinci ve konuşmacı psikolojisi puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Katılımcıların konuşma kaygısı, konuşma başarımı, konuşma başarımının alt boyutlarını oluşturan konuşma düzeni, dil bilinci ve konuşmacı psikolojisi puanlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen nicel bir araştırmadır. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirleyen araştırma modelleridir (Karasar, 2009).

Çalışma Grubu

Araştırma, 2016-2017 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Gaziantep'te bulunan bir ortaokulda 8. sınıfa devam eden 16 kız, 16 erkek olmak üzere toplam 32 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, öğrencilerin doğal ortamlarını bozmamak adına sınıfta düzeylerine uygun bir konuda yaptıkları yaklaşık beşer dakika süren hazırlıklı konuşmaların video kayıtlarının alınması yoluyla ve konuşma kaygısı ölçeği ile konuşma değerlendirme formu kullanılarak elde edilmiştir.

Araştırmada, hazırlıklı konuşma yaptıktan sonra öğrencilere Demir ve Melanlıoğlu (2014) tarafından geliştirilen “Ortaokul Öğrencileri İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği” uygulanmıştır. 33 maddeden oluşan ve beş faktörlü bir yapı gösteren ölçeğin iç tutarlılığı için Cronbach Alpha katsayısı 0.72 olarak belirtilmiştir.

Hazırlıklı konuşmalar, video kayıtları izlenerek, Likert tipi “Konuşma Değerlendirme Formu”na göre -alanında beş yıl deneyimli bir uzman tarafından değerlendirilmiştir. Sargın (2006) tarafından geliştirilen ve güvenilirlik katsayısı 0.89 olan Konuşma Değerlendirme Formu beşli likert tipindedir. 51 maddeden oluşan ölçeğin alt boyutları ise Konuşma Düzeni, Dil Bilinci (Bilgi ve Dili Kullanma Becerisi) ve Konuşmacının Psikolojik Durumu'dur.

Verilerin Analizi

8. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygı düzeyleri ile konuşma başarımlarını belirlemeyi ve aralarında bir ilişkinin olup olmadığını saptamayı amaçlayan bu araştırmada veriler istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın ilk iki sorusu aritmetik ortalama ve standart sapma dikkate alınarak incelenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan konuşma başarımları ve alt boyutları ile araştırmanın bağımsız değişkeni olan konuşma kaygısı arasındaki ilişkinin düzeyi, yönü ve anlamlılığı Pearson korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Konuşma kaygısının öğrencilerin genel konuşma başarımlarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı ise varsayımlar incelendikten sonra regresyon analizi ile belirlenmiştir.

Bulgular

Katılımcıların konuşma kaygısı, konuşma başarımı, konuşma başarımının alt boyutlarını oluşturan konuşma düzeni, dil bilinci ve konuşmacı psikolojisi puanlarına ilişkin betimsel istatistikler nasıldır?

Tablo 1. Konuşma Kaygısı, Konuşma Başarımı, Konuşma Başarımının Alt Boyutlarını Oluşturan Konuşma Düzeni, Dil Bilinci ve Konuşmacı Psikolojisi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	Konuşma Kaygısı	Konuşma Başarımı Toplam Puanı	Konuşma Başarımı Alt Boyutları		
			Konuşma Düzeni	Dil Bilinci	Konuşmacı Psikolojisi
N	32	32	32	32	32
Ortalama	72,4688	125,5000	56,6250	55,9063	12,9688
Std. Sapma	18,93450	13,42362	8,63881	5,26314	1,33161
Ranj	69,00	69,00	46,00	28,00	5,00
Minimum	42,00	90,00	32,00	43,00	12,00
Maksimum	111,00	159,00	78,00	71,00	17,00

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların konuşma kaygısı puan ortalamalarının 72,4688, konuşma başarımı puan ortalamalarının 125,5000 olduğu görülmektedir. Konuşma başarımı alt boyutlarını oluşturan konuşma düzeni puan ortalamalarının 56,6250, dil bilinci puan ortalamalarının 55,9063 ve konuşmacı psikolojisi puan ortalamalarının 12,9688 olduğu görülmektedir.

Katılımcıların konuşma kaygısı ile konuşma başarımı, konuşma başarımının alt boyutlarını oluşturan konuşma düzeni, dil bilinci ve konuşmacı psikolojisi puanları arasındaki ilişkiler nasıldır?

Bu araştırma sorusuna yanıt aramak için Spearman korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.

Tablo 2. Konuşma Kaygısı ile Konuşma Başarımı, Konuşma Başarımının Alt Boyutlarını Oluşturan Konuşma Düzeni, Dil Bilinci ve Konuşmacı Psikolojisi Puanları Arasındaki İlişkiler

	Konuşma Kaygısı	Konuşma Başarımı	Konuşma Başarımı Alt Boyutu Konuşma Düzeni	Konuşma Başarımı Alt Boyutu Dil Bilinci	Konuşma Başarımı Alt Boyutu Konuşmacı Psikolojisi
Konuşma Kaygısı	1				
Konuşma Başarımı	-,441*	1			
Konuşma Başarımı Alt Boyutu Konuşma Düzeni	-,454**	,933**	1		
Konuşma Başarımı Alt Boyutu Dil Bilinci	-,241	,678**	,448*	1	
Konuşma Başarımı Alt Boyutu Konuşmacı Psikolojisi	-,231	,269	,074	,421*	1

** 0.01 düzeyinde anlamlı

*0.05 düzeyinde anlamlı

Öğrencilerin, konuşma kaygısı puanı ile konuşma başarımları puanları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Öğrencilerin, konuşma kaygısı puanı ile konuşma başarımlarının alt boyutlarından “Konuşma Düzeni” arasında orta düzeyde negatif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin konuşma kaygısı puanı ile belirtilen diğer alt boyutların puan değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki belirlenmemiştir.

Katılımcıların konuşma kaygısı, konuşma başarımları, konuşma başarımlarının alt boyutlarını oluşturan konuşma düzeni, dil bilinci ve konuşmacı psikolojisi puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Bu araştırma sorusuna yanıt aramak için Mann Whitney U testi yapılmıştır.

Tablo 3. Konuşma Kaygısı, Konuşma Başarımları, Konuşma Başarımlarının Alt Boyutlarını Oluşturan Konuşma Düzeni, Dil Bilinci ve Konuşmacı Psikolojisi Puanlarının Cinsiyete Göre Farkı

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	U	p
Konuşma Kaygısı	Erkek	16	19,47	80,500	,073
	Kadın	16	13,53		
	Toplam	32			
Konuşma Başarımları	Erkek	16	14,63	98,000	,270
	Kadın	16	18,38		
	Toplam	32			
Konuşma Başarımları Alt Boyutu Konuşma Düzeni	Erkek	16	15,47	111,500	,539
	Kadın	16	17,53		
	Toplam	32			
Konuşma Başarımları Alt Boyutu Dil Bilinci	Erkek	16	12,81	69,000	,026
	Kadın	16	20,19		
	Toplam	32			
Konuşma Başarımları Alt Boyutu Konuşmacı Psikolojisi	Erkek	16	12,50	64,000	,015
	Kadın	16	20,50		
	Toplam	32			

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların konuşma kaygısı, konuşma başarımları ve konuşma başarımlarının alt boyutlarından konuşma düzeni puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir, ($p>0.05$). Konuşma başarımlarının alt boyutlarından dil bilinci ve konuşmacı psikolojisi puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir, ($p<0.05$). Kadınların dil bilinci ve konuşmacı psikolojisi puanları erkeklerden anlamlı düzeyde yüksektir.

Katılımcıların konuşma kaygıları konuşma başarımları, konuşma başarımlarının alt boyutlarından konuşma düzeni, dil bilinci ve konuşmacı psikolojisi puanlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

Bu araştırma sorusuna yanıt aramak için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 4. Model özeti ve ANOVA sonuçları

	Kareler toplamı	sd	R	R ²	F	p
Konuşma Başarımları Regresyon	1293,460	1	,481	,232	9,040	,005

	Artık	4292,540	30				
	Toplam	5586,000	31				
Konuşma Başarımı Alt Boyutu	Regresyon	526,668	1	,477	,228	8,842	,006
Konuşma düzeni	Artık	1786,832	30				
	Toplam	2313,500	31				
Konuşma Başarımı Alt Boyutu Dil bilinci	Regresyon	140,497	1	,404	,164	5,869	,022
	Artık	718,221	30				
	Toplam	858,719	31				
Konuşma Başarımı Alt Boyutu Konuşmacı psikolojisi	Regresyon	1,351	1	,157	,025	,756	,392
	Artık	53,618	30				
	Toplam	54,969	31				

Yordayıcı değişken olan konuşma kaygısı puanı ile yordanan değişkenler olan konuşma başarımı, konuşma düzeni ve dil bilinci puanları arasındaki ilişkiler orta düzeydedir. Konuşmacı psikolojisi ile konuşma kaygısı arasındaki ilişki ise düşük düzeydedir. Analiz sonuçları incelendiğinde, bireylerin konuşma kaygılarının konuşma başarımı, konuşma düzeni ve dil bilinci puanlarını yordamalarına ilişkin kurulan modellerin anlamlı olduğu ($p < 0.05$), konuşma kaygılarının konuşmacı psikolojisi puanlarını yordamasına ilişkin kurulan modelin ise anlamlı olmadığı görülmektedir ($p > 0.05$).

Tablo 5. Regresyon Modeli

	Değişken	Katsayı	Std. Hata	β	t	p
Konuşma Başarımı	Sabit	150,223	8,490		17,694	,000
		-,341	,113	-,481	-3,007	,005
Konuşma Başarımı Alt Boyutu Konuşma düzeni	Sabit	72,401	5,478		13,217	,000
		-,218	,073	-,477	-2,974	,006
Konuşma Başarımı Alt Boyutu Dil bilinci	Sabit	64,054	3,473		18,444	,000
		-,112	,046	-,404	-2,423	,022
Konuşma Başarımı Alt Boyutu Konuşmacı psikolojisi	Sabit	13,768	,949		14,509	,000
		Konuşma Kaygısı	-,011	,013	-,157	-,869

Tablo 5’de sunulan, regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçlarına göre bireylerin konuşma kaygıları konuşma başarımı, konuşma başarımının alt boyutlarından konuşma düzeni ve dil bilinci puanlarının anlamlı bir yordayıcısıdır, konuşmacı psikolojisi puanları üzerinde ise anlamlı bir yordayıcı değildir.

Analiz sonuçlarına göre regresyon eşitlikleri;

$$\text{Konuşma başarımı} = 150,223 - 0,341 \text{ Konuşma Kaygısı}$$

$$\text{Konuşma düzeni} = 72,401 - 0,218 \text{ Konuşma Kaygısı}$$

$$\text{Dil bilinci} = 64,054 - 0,112 \text{ Konuşma Kaygısı}$$

Model incelendiğinde konuşma kaygısı puanlarındaki 1 birimlik artış, konuşma başarımı puanlarında 0,341 puanlık azalışa neden olmaktadır. Konuşma kaygısı puanlarındaki 1 birimlik artış konuşma düzeni puanlarında 0,218 puanlık azalışa neden olmaktadır. Konuşma kaygısı puanlarındaki 1 birimlik artış dil bilinci puanlarında 0,112 puanlık azalışa neden olmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan biri bireylerin konuşma kaygı düzeyleri ile konuşma başarımları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğudur. Öğrencilerin, konuşma kaygısı puanı ile konuşma başarımının alt boyutlarından “Konuşma Düzeni” arasında orta düzeyde negatif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin konuşma kaygısı puanı ile belirtilen diğer alt boyutların puan değerleri arasında düşük düzeyde negatif yönlü bir ilişki olsa da bu düzey istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu çalışmada elde edilen konuşma kaygısıyla konuşma başarımı arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu yönündeki sonuç Menzel & Carrell (1994) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Menzel & Carrell (1994) konuşma başarımının kalitesi ile toplam hazırlık süresi, görsel bir yardım hazırlamak için harcanan zaman, provalar, sessizce prova zamanı, yüksek sesli prova yapılması, kütüphanenin dışında araştırma yapılması gibi değişkenler arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler; konuşma kaygısı ile performans kalitesi arasında ise negatif yönlü ilişkiler olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öte yandan ikinci dil öğrenen (D2) öğrenciler üzerinde yapılan çalışmalarda (Gaibani ve Elmenfi, 2014; Gaibani, 2014; Kamridah ve diğerleri, 2016) da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin, Kamridah ve diğerleri (2016), yaptıkları çalışmanın sonucunda kaygı ve konuşma performansı düzeyi arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu bulgulamışlardır. Çalışmada, katılımcıların düşük düzeyde kaygı içinde olmalarının bile konuşma başarımını negatif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç katılımcıların konuşma kaygısı ve konuşma başarımı puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemesidir. Bu çalışmada ulaşılan konuşma kaygısının cinsiyete göre farklılık göstermediği yönündeki sonuç Kumar, Kaur & Thakur (2017) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Kumar, Kaur & Thakur (2017) araştırmalarında topluluk önünde konuşma kaygısının cinsiyet ve yaş bakımından anlamlı farklılık göstermediğini, farklı sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin konuşma kaygılarının ise anlamlı farklılık gösterdiğini bulgulamışlardır. Benzer bir biçimde Özkan & Kınay (2015) ve Gaibani & Elmenfi (2014) de çalışmalarında erkek ya da kadın olmanın konuşma kaygısı oluşturmada bir etkisinin olmadığını belirlemişlerdir. Konuşma dışındaki temel dil beceri alanlarına bakıldığında da cinsiyetin kaygı üzerindeki rolüne ilişkin elde edilen bulgular bu sonuçlarla koşutluk içerisindedir. Örneğin, Ko (2010) & Elkhafaifi (2005) tarafından yapılan çalışmada cinsiyetin dinleme kaygısı üzerinde bir etkisinin olmadığını

belirtmişlerdir. Altunkaya (2017) da Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrenciler üzerinde yapmış olduğu çalışmada cinsiyet ile dinleme ve okuma kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan regresyon analizi sonuçları yordayıcı değişken konuşma kaygısı puanı ile yordanan değişkenler konuşma başarımı, konuşma başarımının alt boyutlarından konuşma düzeni ve dil bilinci puanları arasındaki ilişkilerin orta düzeyde olduğu; konuşma başarımının alt boyutlarından konuşmacı psikolojisi ile konuşma kaygısı arasındaki ilişkinin ise düşük düzeyde olduğu göstermektedir. Analiz sonuçları bireylerin konuşma kaygılarının konuşma başarımı, konuşma başarımının alt boyutlarından konuşma düzeni ve dil bilinci puanlarını yordamalarına ilişkin kurulan modellerin anlamlı olduğu, konuşma kaygılarının konuşmacı psikolojisi puanlarını yordamasına ilişkin kurulan modelin ise anlamlı olmadığı görülmüştür. Buna göre bireylerin konuşma kaygıları konuşma başarımı, konuşma başarımı alt boyutlarından konuşma düzeni ve dil bilinci puanlarının anlamlı bir yordayıcısıdır, konuşmacı psikolojisi puanları üzerinde ise anlamlı bir yordayıcı değildir. Regresyon modeli sonuçları katılımcıların konuşma kaygısı puanlarındaki 1 birimlik artışın, konuşma başarımı puanlarında 0,341 puanlık azalışa neden olduğunu ortaya koymuştur. Konuşma kaygısı puanlarındaki 1 birimlik artış konuşma düzeni puanlarında 0,218 puanlık azalışa; konuşma kaygısı puanlarındaki 1 birimlik artış dil bilinci puanlarında 0,112 puanlık azalışa neden olmuştur. Bu sonuç Baki ve Kahveci (2017) tarafından Türkçe öğretmeni adayları üzerinde yapılan çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Baki & Kahveci (2017) etkili konuşma becerisinin, konuşma kaygısı tarafından olumsuz yönde ve anlamlı düzeyde yordandığını; etkili konuşma değişkeninin %5'lik kısmının konuşma kaygısı tarafından açıklandığı saptamışlardır.

Bu çalışma konuşma kaygısı puanlarındaki artışın konuşma düzeni ve dil bilinci puanlarında azalışa neden olduğunu ortaya koymaktadır. Konuşma başarımı alt boyutlarından konuşma düzeni; “Konunun bölümlerini kısaca tanıtıyor mu?”, “Konuşurken konu dışına çıkıyor mu?”, “Ana düşüncüyü yansıtabiliyor mu?”, “Ana düşüncüyü yardımcı düşüncelerle destekliyor mu?”, “Sonuç bölümü oluşturulmuş mu?”, “Konuşmayı etkileyici bir ifadeyle bitiriyor mu?”, “Konuşmayı özetliyor mu?” gibi davranışları kapsamaktadır. Konuşma başarımı alt boyutlarından dil bilinci ise “Sesleri doğru çıkarabilir mi?”, “Konuşma akışını bozan gereksiz sesler çıkarıyor mu?”, “Konuşma hızını dinleyenlerin anlayabileceği bir şekilde ayarlayabiliyor mu?”, “Anlamlı cümleler oluşturabiliyor mu?”, “Kelime ve kelime gruplarının anlamını vurgulayacak şekilde uygun yerlerde duruyor mu?” gibi davranışları kapsamaktadır. Bu davranışların niteliği dikkate alındığında konuşma kaygısındaki artışın konuşmacının hem zihinsel koordinasyonunu hem konuşmasının fizyolojik yönünü bozduğu söylenebilir.

Araştırmada konuşma kaygısının, konuşmacı psikolojisi puanları üzerinde ise anlamlı bir yordayıcı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Konuşma başarımı alt boyutlarından konuşmacının psikolojik durumu, “Duruşuyla kendine güveni ifade ediyor mu?”, “Dinleyenlerin tavırlarından etkileniyor mu?”, “Gereksiz hareketler yapıyor mu?”, “Sesi titriyor mu?” gibi davranışları kapsamaktadır. Konuşma kaygısının konuşmacı psikolojisi puanları üzerinde yordayıcı olmaması, konuşmacı psikolojisinin dışarıdan gözlemlenemeyen bir nitelik taşımasından kaynaklanabilir.

Bu çalışma konuşma kaygısının konuşma başarımını olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Ancak konuşma kaygısının çeşitli yöntemlerle azaltılabileceğini vurgulayan çalışmalar bulunmaktadır. Aykaç & Çetinkaya (2013)'nın yaratıcı drama etkinliklerinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerisine etkisi konusunda yaptığı çalışmanın sonuçları bu yöntemin katılımcıların hem konuşma becerilerini hem konuşma sürelerini artırdığı yönündedir. Bu durum yaratıcı drama yönteminin kişinin konuşma kaygısını azalttığını ve özgüvenini geliştirdiği biçiminde yorumlanabilir. Nash, Crimmins & Oprescu (2016) topluluk karşısında konuşma kaygısının deneyimle azaltılabileceğini vurgulamışlardır. Nitekim Özkan & Kınay (2015) tarafından yapılan çalışma incelendiğinde öğretmen adaylarının konuşma kaygıları arasında daha önce resmi bir törende konuşma yapıp yapmama durumuna göre anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Öte yandan Lihui (2016) tarafından yapılan çalışmada konuşma eğitimiyle psikoterapi uygulamalarının çocukların konuşma kaygılarını azalttığı sonucuna varılmıştır.

Kaynakça

- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *Modern Language Journal*, 78, 155-168.
- Akkaya, A. (2012). Öğretmen adaylarının konuşma sorunlarına ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 405-420.
- Altunkaya, H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme ve okuma kaygıları. *Education Sciences (NWSAES)*, 12(3), 107-121.
- Aykaç M. & Çetinkaya, G. (2013). Yaratıcı drama etkinliklerinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 671-682.
- Baki, Y. & Kahveci, G. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının etkili konuşma becerileri üzerindeki etkisi: bir yapısal eşitlik modellemesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(4), 47-70.
- Demirel, Ö. (2004). *Türkçe öğretimi*. (6. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Elkhafafi, H. (2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. *Modern Language Journal*, 89(2), 206-220.
- Elkhafafi, H. (2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. *The Modern Language Journal*, 89, 206-220.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*, Oxford University Press.
- Gaibani, A. A. (2014). Determining the role of English language competence in influencing the public speaking anxiety of international post graduate students at the University of Utara, Malaysia. *International Journal of Learning and Development*, 4(2), 111-119.
- Gaibani, A. & Elmenfi, F. (2014). The role of gender in influencing public speaking anxiety. *British Journal of English Linguistics*, 2(3), 7-13.
- Gündüz, O. (2007). Konuşma eğitimi. Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (s. 93-147). Ankara: Pegem Akademi.
- Hewitt, E. & Stephenson, J. (2012). Foreign language anxiety and oral exam performance: A replication of Phillips's MLJ Study. *The Modern Language Journal*, 96, 170-189.
- Horwitz E. K., Horwitz. M. & Cope J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.

- Humphries, R. (2011). Language anxiety in international students. *Griffith Working Papers in Pragmatics and Intercultural Communication* 4, 1/2 (2011), 65- 77.
- Işık, E. (1996). *Nevrozlar*. Ankara: Kent Matbaası.
- Jalongo, M. R. & Hirsh, R. A. (2010). Understanding reading anxiety: New insights from neuroscience. *Early Childhood Education Journal*, 37(6), 431-435.
- Kamridah, H., Yassi, A. H., Arafah, B. & Imran, N. (2016). Correlation between Level of Anxiety and Public Speaking Performance through Systematic Learning Approach in Foreign Language. *International Journal of Science and Research (IJSR)*, 5(9), 1658-1663.
- Keşaplı, G. & Çiftçi, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 54(1), 463-484.
- Ko, Y. A. (2010). *The effects of pedagogical agents on listening anxiety and listening comprehension in an English as a foreign Language context*. Doctoral Dissertation. Utah State University.
- Kumar, P., Kaur, J. & Thakur, N. (2017). Public speaking anxiety in relation to different demographic factors. *International Journal of Indian Psychology*, 4(4).
- Lihui, C. (2016). Reducing public speaking anxiety via combining psychotherapies with speech instruction. *Journal of Cross-Cultural Communication*, 12, 22-26.
- Liu, M. & Jackson, J. (2008). An exploration of Chinese EFL learners' unwillingness to communicate and foreign language anxiety. *Modern Language Journal*, 92, 71-86.
- MacIntyre, P. D. (1999). Language anxiety: a review of the research for language teachers. In D. J. Young (Ed.) *Affect in foreign language and second language learning: a practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*. Boston: McGraw-Hill.
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44, 283-305. doi: 10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x
- Menzel, K. E. & Carrell, L. J. (1994). The relationship between preparation and performance in public speaking. *Communication Education*, 43(1), 17-26.
- Nash, G., Crimmins, G. & Opreşcu, F. (2016). If first-year students are afraid of public speaking assessments what can teachers do to alleviate such anxiety? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(4), 586-600.
- Özkan, E. & Kınay, İ. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi (Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 4(3), 1290-1301.
- Sallabaş, E. (2011). *Aktif öğrenme yönteminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yaman, H. (2014). Ortaokul öğrencilerinin genel kaygı düzeyleri, yazma kaygıları ve Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1111-1122.
- Yıldız, C. (2008). "Konuşma öğretimi". (Ed.: C. Yıldız), *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık, s. 155-178.



Usage and Educational Value of Cartoons in Turkish Education Türkçe Eğitiminde Karikatür Kullanımı ve Eğitsel Değeri *

Ali GÖÇER **

Okan AKGÜL ***

Geliş / Received: 04.02.2018

Kabul / Accepted: 20.06.2018

ABSTRACT: One of the important factors determining the efficiency in language education is the design of the educational environment and the use of materials in this frame. In this study, 'cartoons' which have functional values in Turkish teaching but not utilized as much as necessary are considered. The study first deals with the characteristics of the cartoon as a pedagogical material in educational settings, its types and the importance of using it in education and the literary works on cartoon are mentioned. In addition is emphasized the status of the cartoon placement in Turkish Teaching Programme published in 2005 and following years. At the end of the study, given place course activity including cartoon studies to illustrate its usefulness as a pedagogical material enriching Turkish education text processing process of cartoon.

Keywords: Turkish education, language skills, text processing process design, use of material, cartoon.

ÖZ: Dil eğitiminde verimliliği belirleyen önemli unsurlardan biri de eğitim ortamı tasarımı ve bu çerçevede materyal kullanımıdır. Bu çalışmada Türkçe öğretiminde işlevsel değere sahip olan ancak gerektiği kadar yararlanılmayan "karikatür" ele alınmaktadır. Çalışmada ilk olarak eğitim ortamlarında pedagojik bir materyal olarak karikatürün özellikleri, türleri ve eğitimde kullanılmasının önemi üzerinde durulmakta ve alanyazında karikatürle ilgili ulaşılabilen çalışmalara değinilmektedir. Ayrıca 2005 ve sonraki yıllarda yayımlanan Türkçe öğretimi programlarında karikatüre yer verilme durumu üzerinde de durulmaktadır. Çalışma sonunda ise karikatürün Türkçe eğitimi metin işleme sürecini çeşitlendirmede eğitim materyali olarak kullanılabilirliğini örneklemek amacıyla karikatür çalışmalarını içeren ders işleyiş etkinliğine yer verilmiştir.

Anahtar sözcükler: Türkçe eğitimi, dil becerileri, metin işleme süreci tasarımı, materyal kullanımı, karikatür.

* Bu çalışma, 19-21 Ekim 2017 tarihlerinde Ankara TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi'nde düzenlenen EYFOR-8: Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu'nda sunulan sözlü bildiri genişletilerek oluşturulmuştur.

** Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, gocerali@gmail.com

*** Türkçe Öğretmeni, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi, okan.akgl@gmail.com

Giriş

Günümüz dünyasında her alanda çok hızlı bir değişim ve dönüşüm gözlemlenmektedir. Bu değişim ve dönüşümün bir sonucu olarak bireylerin maruz kaldığı uyaranlar ve onlarda bıraktığı etki, farklı beklentileri doğurmaktadır. Eğitimciler, farklı bireysel özelliklere sahip öğrencilerine sahip oldukları eğilim ve yetenekler doğrultusunda eğitim verebilmek için eğitim ortamlarını öğrencilerine ilginç gelecek şekilde tasarlamalıdır. Bu bağlamda dil öğreticilerinin öğrencilerin dil yeteneklerini ortaya çıkarmak ve dil becerilerini etkili bir şekilde kullanabilmelerini sağlamak için, derslerinde farklı uyaran içeriğine sahip karikatürlerden yararlanmaları önem taşımaktadır.

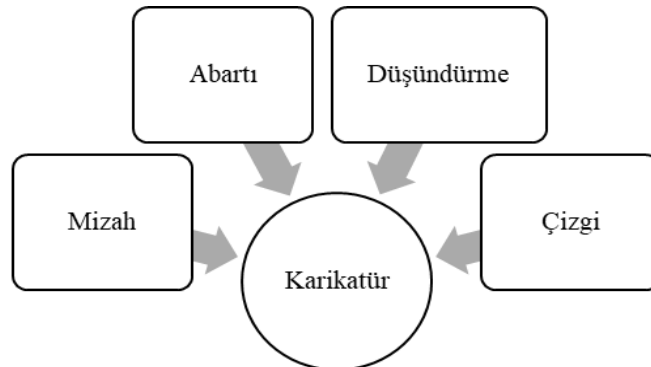
Günümüzde görsel kullanımı teknolojik araçlar ile tüm yaşamımızı kuşatmaya başlamıştır. Artık internet üzerinde karşılaştığımız neredeyse tüm içerikler görsel ve yazıyı birlikte sunmaktadır. Bunun sonucu olarak da görsel okur-yazarlık çok küçük yaşlardan itibaren eğitimin bir parçası olmak durumundadır (Koç, Yıldız ve Coşkun, 2015: 694).

Dil eğitimi etkinliklerinin çok uyaranlı bir ortamda gerçekleştirilmesi öğrenme ve öğretme sürecinin hedefler doğrultusunda ilerlemesine katkı sağlar. Öğrenme sürecinin çok uyaranlı bir ortamda yürütülmesinde materyal kullanmanın belirleyici bir etkisi vardır. Dil eğitiminde kullanılması yarar getirecek materyaller arasında karikatürlerin önemli bir işlevi olduğu düşünülmektedir.

Görsel kullanılarak yapılan öğretimlerde öğrencilerin derse olan ilgisinin ve katılımının yüksek olduğu, konuları daha iyi kavradıkları gözlemlenmektedir (Örs, 2007: 26). Bu doğrultuda Türkçe öğretiminde çeşitli görsel araç gereçlerden faydalanılmalıdır. Karikatürler de bu ders işleme sürecinde yararlanılabilecek en etkili görsel unsurlardan biridir.

Güncel Türkçe Sözlük'te: "İnsan ve toplumla ilgili her tür olayı konu alarak abartılı bir biçimde veren, düşündürücü ve güldürücü resim." (TDK, 2005) olarak tanımlanan ve köken olarak İtalyanca olan karikatür kelimesi, dilimize Fransızcadan (caricature) girmiştir. Karikatürün çeşitli araştırmacılar tarafından da farklı şekillerde tanımlanmıştır; karikatür, çizgi ile mizah yapma sanatı (Özer, 2007: 19); birey ve toplumdaki olumsuzlukların, çelişkilerin, yanlışlıkların, kötülüklerin eleştirel bir gözle abartılı çizgilerle anlatılmasıdır (Uslu, 2007: 15).

Verilen genel tanımlardan hareketle karikatürde şu dört öge dikkat çekmektedir: Mizah, abartı, düşündürme ve çizgi.



Şekil 1. Karikatürün Öğeleri (Özer 1998: 106-107'den yararlanılarak geliştirilmiştir.)

Bu dört öge her zaman bir arada yer almayabilir. Bazı karikatürler çizgi ile mizahi bir arada bulundururken bazıları da çizgi ile düşündürme ögesini bir arada bulundurmaktadır. Ancak ideal olan güldürürken düşündüren ve iyi bir çizgi ile oluşturulmuş karikatürdür (Özer, 1998: 107).

Karikatürler içerdikleri anlam bakımından dört farklı başlıkta sınıflandırılabilirler;

1. Editöryal karikatür (Siyasi karikatür): Esprisi gazete ya da dergi yöneticilerince oluşturulan karikatürlerdir (Şenyapılı, 2003: 107). Editöryal karikatür, karikatüristin siyasal görüşünü yansıtır.
2. Mizahi karikatür: Sadece güldürme amacı olan karikatürlerdir.
3. Sanat karikatürü (humoristik desen): Güldürme amacı ikinci planda olan, daha çok düşündürmeye yönelik çizilen karikatürlerdir (Özer, 1998: 47).
4. Açıklayıcı karikatürler: Bu tür karikatürler öğrenme materyalleri ya da reklamlar ile bağlantılı olarak kullanılan, onlara ilişkin önemli noktaları açıklayan yapıdadır. Eğitsel bir metni ya da reklamı güçlendirmek için gerekli olan süreçlerin görsel temsillerini sağlarlar (Uğurel & Moralı, 2006: 35). Son yıllarda eğitimde sıklıkla kullanılan kavram karikatürleri bu başlık altında ele alınabilir.

Türkçe öğretiminde mizahi karikatürler ve açıklayıcı karikatürlerin bir arada kullanılması öğrencilerin eğlenirken öğrenmeleri açısından daha uygun olacaktır.

Karikatürler uygulanış şekillerine göre de farklı adlar almaktadır. Bir yazının yanında o yazıyı destekleyici desen olarak vinyet, birçok kareden oluşan bant karikatür, verilmek istenen mesajın tek aşamada verildiği tek kare (Özer, 2007: 20) uygulanış şekillerine göre karikatürlerin aldığı adlardır.

Uslu (2007: 15)'ya göre eğitimde karikatürün bir araç olarak kullanılmasının önemi ve sağlayacağı katkılar şu şekilde sıralanabilir:

- Çocuklar sürekli eğlence arayışı içindedirler bu nedenle mizahi yönü ağır basan karikatür kullanımı çocukların ilgisinin derse yönlendirilmesini sağlayacaktır.
- Çocukların ilgi süreleri kısıtlıdır ama dersin karikatürlerle işlenmesi onların sıkılmasını engelleyecek ve daha uzun süre odaklanmalarını sağlayacaktır.
- Öğrencilerin inceledikleri karikatürden anladıklarını sözlü ve yazılı olarak ifade etmesini istemek sözlü iletişim ve yazma becerilerinin gelişmesini sağlayacaktır.
- Görsel bir uyarı olan karikatür öğrenmelerin daha kalıcı olmasını sağlayacaktır.
- Karikatürler mizahın eleştirel yönünü kullandıkları için çocukların toplumsal olaylara bakış açısını geliştirir ve bilinçlenmelerini sağlar.
- Çocukların görsel bir sanat olan karikatüre ilgileri artacak ve estetik duyguları gelişecektir.
- Karikatüre ilgi duyan ve yeteneği olan çocukların keşfedilmesini yardımcı olacaktır.

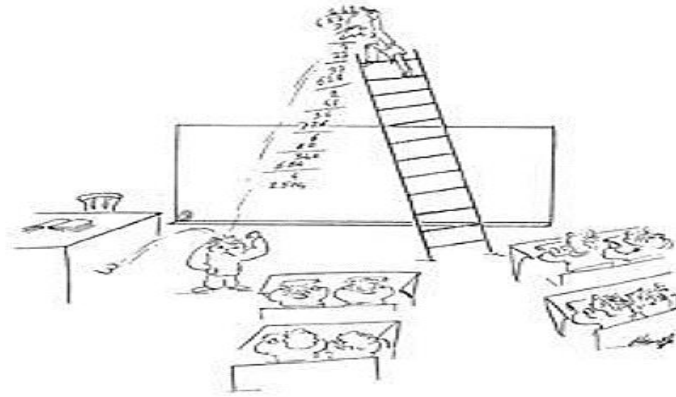
Karikatürün Algılanması

Karikatür kullanarak yapılan eğitimde öğrencinin etkin olabilmesi için karikatürde verilen mesajı algılayabilmesi gerekir. Öğretmen bunun için yönlendirici bir rol üstlenmeli ve gerektiği yerde yönelteceği sorularla öğrencilerin karikatürde verilen mesajı doğru algılamalarını sağlamalıdır.

Karikatürde verilen mesajın algılanabilmesi farklı etmenlerden etkilenir. Öğrencinin yaşı, ilgi düzeyi, bulunduğu coğrafya vb. bu etmenlerin başında gelir. Verilen mesajı bir öğrencinin erken diğerinin geç alması karikatürle yapılan eğitiminin amacına ulaşmasını engeller (Efe, 2005: 19). Bu noktada öğretmen önce karikatürü yorumlama yollarını öğrenciye anlatmalıdır.

Öğretmen anlatılacak konu ile ilgili karikatürleri önceden bulup çözümlenmeli ve bulunduğu karikatürlerden yeri geldiğinde kullanabileceği bir arşiv oluşturmalıdır. Derste kullanılacak olan bu karikatürler işlenecek metin ya da parçalara uygun olmalı, kolay yorumlanabilmeli ve öğrenci düzeyine uygun olmalıdır (Efe, 2005: 20).

Karikatürü algılama ilk olarak karikatürün görülmesi ile başlar. Daha sonra zihnimizde ikinci bir süreç başlar. İlk aşamada yapılan karikatürün düz okumasıdır. Burada öğrenci karikatürün çizgi, mizah, abartı öğelerini inceler, çıkarımlar yapmaya çalışır. İkinci aşamada ise düşündürme öğesinin farkına vararak verilen mesajı anlamaya çalışır ve karikatür diliyle okuma yapar (Efe, 2005: 16). Aşağıda çizer Hasan Efe tarafından yapılan karikatür diliyle ve düz okuma yorumlaması örneği yer almaktadır.



Karikatür 1. Hasan Efe

Yukarıdaki karikatür öğretmenin tahtada problem çözmekte olduğunu gösteriyor. İşlemin uzamasıyla çözüm tahta dışına çıkıyor. Öğretmen de merdivenle bu çözümü sürdürüyor. Bu çözüm sırasında rakamlardan biri ayakta bulunan bir öğrencinin başına düşüyor. Diğer öğrenciler de dersi dikkat ve şaşkınlıkla izliyor. Bu düz okumadır. Karikatür diliyle okuyacak olursak; çözümü zor olan problemler hem öğretmeni hem de öğrenciyi zorlar. O zaman öğretmen sınıfa girmeden önce derste anlatacaklarını önceden hazırlamalı, öğrencilerinin karşısına planlı ve programlı bir şekilde çıkmalı. Karmaşık ve zor olan konular öğrencilerin başına adeta bir taş gibi düşer, onların düşünmesini engeller (Efe, 2005: 17).

Türkçe Eğitiminde Karikatür Konulu Akademik Çalışmalar ve Sonuçları

Üstün (2007), “Ortaöğretim Üçüncü Sınıfta Türk Dili ve Edebiyatı Dersinde Karikatür Kullanımının Yazılı Anlatım Öğretimine Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinde

karikatürlerin yazılı anlatım öğretimine olan etkisi ile öğrencilerin kompozisyon dersi hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Karikatürlerin yazılı anlatım öğretimine olan etkisini belirlemek için yirmişer kişilik deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Kontrol grubuna yazması için verilen “Televizyonun insanlar üzerindeki etkisi hakkında neler düşünüyorsunuz?” konusu, hiçbir araç-gereçle desteklenmemiş; deney grubunda ise aynı konu karikatürlerle desteklenmiştir. Sonuç olarak karikatürlerle yapılan yazılı anlatım derslerinin öğretim üzerinde daha olumlu bir etki yarattığı yargısına ulaşılmıştır.

“Deyim ve Atasözlerinin Öğretiminde Karikatürün Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinde deyim ve atasözlerinin öğretiminde karikatürün etkisini araştıran Mürsel (2009), çalışmasında kontrol gruplu deneysel yöntemde deney grubu ile kontrol grubu başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıktığını ifade etmiştir.

Akkaya (2011), “Karikatürle Dil Bilgisi Öğretimi” başlıklı doktora çalışmasında, Türkçe dersi dil bilgisi öğrenme alanında karikatür kullanılmasının akademik başarıya, derse karşı tutuma ve öğrenilenin kalıcılığına etkisi incelenmektedir. Bu amaçla, 6. sınıf dil bilgisi amaçlarından “Kelimenin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama” kazanımlarına yönelik ön bilgileri hatırlatıcı karikatürler ve kavram karikatürleri hazırlamış ve öğrencilere uygulamıştır. Çalışmanın sonunda, karikatür destekli öğretimin dil bilgisi öğretiminde oluşabilecek kavram yanlışlarını gidermede, akademik başarıyı ve derse karşı tutumu artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

“Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karikatür Kullanımı” başlıklı çalışmalarında Melanlıoğlu, Tayşi & Özdemir (2012), karikatürden yabancılara Türkçe öğretiminde nasıl yararlanılabileceğine dair bir bakış açısı sunmayı amaçlamışlardır.

“İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretiminde Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerilerinin Gelişmesinde Karikatürün Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezi hazırlayan Dönmez (2013), farklı dil becerilerine yönelik karikatürleri çeşitli kaynaklardan derleyerek öğretme sürecinde kullanmış ve bu materyallerin öğrenme sürecine katkısını araştırmıştır. Araştırmada kontrol gruplu deneysel yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda deneysel gruptaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere oranla okuduğunu anlama ve yazma beceri alanlarında daha başarılı oldukları sonucuna varmıştır.

Varışoğlu, Şeref, Gedik & Yılmaz (2014), “Deyim ve Atasözlerinin Öğretilmesinde Görsel Bir Araç Olarak Karikatürlerin Başarıya Etkisi” adlı çalışmalarında deyim ve atasözlerinin anlamlarını kavramada karikatür kullanımının başarıya olan etkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma sonucunda karikatürlerle öğretim tekniğinin atasözleri ve deyimlerin öğretiminde mevcut öğretim programı yaklaşımlarına göre daha etkili olduğu sonucuna varmışlardır.

Şeref & Yılmaz (2015), “Yemenli Öğrencilerin Türkçe Yazma ve Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesinde Karikatür Kullanımına Yönelik Bir Uygulama” adlı çalışmalarında karikatürün Yemenli öğrencilerin yazma ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir araç olup olmadığı tespit etmeye çalışmışlardır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden betimsel yöntemle yapılmıştır ve araştırmanın sonucunda karikatürün Yemenli öğrencilerin yazma ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir araç olduğu tespit edilmiştir.

Çer (2017) üç bölümden oluşan “Karikatürlerle Türkçe Öğretimi” adlı kitabının ilk bölümünde karikatürle ilgili kuramsal bilgilere yer verdikten sonra ikinci bölümde etkinlik örneklerine yer vermiştir. Son bölümde ise eğitim durumu içerisinde karikatürün nasıl kullanılacağını örneklendirmiştir.

Görüldüğü gibi karikatürlere yönelik yapılan sınırlı sayıdaki araştırmalarda olumlu bulgu ve sonuçlara ulaşılmasına rağmen bu yöndeki çalışmalar yeterli sayıda değildir. Oysa farklı eğitim alanlarında özellikle de fen bilgisi eğitiminde sıkça kullanılan karikatürün (kavram karikatürü) bir eğitim aracı olarak Türkçe derslerinde kullanılması oldukça uygun olacaktır. Ortaya konan bu çalışma ile alandaki bu eksikliğin aşılmasına katkı sağlamak amaçlanmıştır.

Türkçe Öğretim Programı ve Karikatür

Karikatüre ilk olarak 2005 yılındaki İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. sınıflar) Öğretim Programı ile yer verilmeye başlandı. Programda karikatür kazanım olarak olmasa da etkinlik örneği olarak yer alıyordu:

Yorumlama: Herhangi bir fotoğraf, resim, gazete ve dergilerdeki insanların yüz ifadeleri veya düzeye uygun bir karikatür hakkında konuşulur.

Balon Doldurma: Öğrenciler gruplara ayrılarak her gruba üzerinde karikatürler bulunan çalışma kâğıdı dağıtılır. Her grup kendine düşen karikatürdeki boşlukları doldurur (MEB, 2006).

2015 yılındaki Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programında ise doğrudan karikatür kavramına yer verilmemiş, “Gerektiğinde anlatımı zenginleştirmek için çizim, grafik, görseller ve diğer çoklu medya öğelerini kullanır.” ve “Konuşmasını/sunumunu, bilgiyi daha net aktarabilmek için uygun durumlarda grafikler, görseller ve benzeri çoklu medya araçları ile destekler.” denilerek konuşma ve yazma becerilerinde anlatımı zenginleştirmek için karikatürün de kullanılabilceği belirtilmiştir.

2018 yılında değişen Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar) ile de ders ortamında kullanılabilcek etkili görsel araç-gereçlerden birisi olan karikatür, kendine 5. sınıftan itibaren ‘Görsellerle ilgili soruları cevaplar’ kazanımının altında yer bulmuştur. Hatta 5. sınıf okuma kültürü teması içinde ‘Karikatür’ adlı bir konuya da yer verilerek öğrencilere karikatür sanatı tanıtılmaya çalışılmıştır.

Uygulanmaya konulan 2018 Türkçe Öğretim Programında karikatürle ilgili belirlenen kazanımlar ve ilişkilendirilebilen beceri alanları tablo halinde şöyle gösterilebilir:

Tablo 1. Türkçe Öğretim Programında Yer Alan Karikatürle İlgili Kazanımlar ve İlişkilendirilebilen Beceriler

Sınıf Düzeyi	Kazanım ve Açıklamaları	Dilsel Beceri Alanları	Bilişsel/Duyuşsal/ Devinimsel Beceri Alanı
5	Görsellerle ilgili soruları cevaplar. Resim ve karikatürleri yorumlayarak görüşlerini bildirmeleri sağlanır.	Okuma-anlama, konuşma, yazma	Bilişsel: kavrama, sentez, yaratma... Duyuşsal: değer verme...
6	Görsellerle ilgili soruları cevaplar. Öğrencilerin haber fotoğrafları ve karikatürleri yorumlayarak	Okuma-anlama, konuşma, yazma	Bilişsel: kavrama, analiz, sentez, değerlendirme, yaratma...

	görüşlerini bildirmeleri sağlanır.		Duyuşsal: tepkide bulunma, değer verme...
7	Görsellerle ilgili soruları cevaplar. Duvar yazısı ve karikatürlerin incelenmesi ve bunlarla ilgili görüş bildirilmesi sağlanır.	Okuma-anlama, konuşma, yazma	Bilişsel: kavrama, sentez, yorumlama, yaratma... Duyuşsal: değer verme...
8	Görsellerle ilgili soruları cevaplar. Çizgi roman ve karikatürleri yorumlayarak görüşlerini bildirmeleri sağlanır.	Okuma-anlama, konuşma, yazma	Bilişsel: kavrama, sentez, değerlendirme, yaratma... Duyuşsal: değer verme...

Çalışmanın Amacı

Yapılan alanyazın taraması sonucunda Türkçe eğitimi alanında karikatür konulu ve karikatürlerin pedagojik bir materyal olarak kullanımının eğitsel değerini ortaya koyan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu gözlemlenmektedir. Bu nedenle bu çalışmanın yapılmasının yararlı olacağı düşünülmüştür. Bu çerçevede çalışmanın amacı, Türkçe eğitiminde karikatür kullanımının önemi üzerinde durularak karikatürün Türkçe eğitimi açısından eğitsel değerini vurgulamak amaçlanmaktadır. Bu amaçla öğrenme süreçlerinde gerçekleştirilecek Türkçe eğitimi etkinliklerinde karikatür kullanımının eğitsel değeri üzerinde durulmuştur.

Yöntem

Bu çalışma alanyazın taramasına dayalı olarak hazırlanan bir derleme çalışmasıdır. Çalışmanın içeriği ve kuramsal çerçevesi alanyazın taraması ile oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu çalışma kapsamında alanyazında yer alan kitap, kitap bölümü, bildiri, makale, yüksek lisans ve doktora tezleri gibi akademik çalışmaların taranarak incelenmesi ve değerlendirilmesi yapılmıştır. Bu bağlamda konu yelpazesi içerisinde olduğu düşünülen çalışmalar incelenip değerlendirilerek konunun alanyazında yer alma durumu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ayrıca, dil eğitimi ve öğretiminde karikatür kullanılmasının işlevi ve pedagojik değeri üzerinde durularak bu malzemenin kullanımının yaygınlık kazanması hedeflenmiştir. Özellikle öğrencilerin öğrenme ve öğretme süreci içerisinde dikkatlerinin açık tutulması; dildeki konu, kural ve yapıların işlevlerinin sezdirilmesinde karikatür kullanılmasının önemine işaret edilmiştir.

Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecinde Karikatürün Kullanımı

Hazırlık Aşaması

1. Genel Hazırlık

Öğretmen derste işlenecek konu ile ilgili karikatürleri önceden bulup hazırlamalı ve ilk olarak kendisi karikatürde verilen mesajı çözüp yorumlamalıdır. Ayrıca kullanılacak olan karikatürler konu edilen metin ya da parçalara uygun olmalıdır (Efe, 2005: 20). Hatta öğretmenin yeri geldiğinde derste kullanabileceği karikatürlerden oluşan bir dosyası olmalıdır.

2. Ön Hazırlık

Derse girdikten sonra metnin işleyişine yönelik olarak öğrencilerin dikkatini çekme, hedeflerden haberdar etme ve öğrencileri metne güdüleme amacıyla karikatürlerden faydalanılır. Bu aşamada soru cevap tekniği etkin bir şekilde kullanılır.

3. Zihinsel Hazırlık

Bu bölümde işlenecek metnin içeriğine uygun bir veya birden fazla karikatür sınıf ortamına getirilir. Öğrencilerden karikatürü inceleyerek akıllarına gelen kelimeleri söylemeleri istenir ve metnin anahtar kelimeleri oluşturulmuş olur. Oluşturulan bu anahtar kelimeler kullanılarak öğrencilerin metnin içeriğine ilişkin yorum yapmaları sağlanır.

Dinleme-Anlama



Karikatür 2. Hicabi Demirci

Dinleme, konuşan kişinin vermek istediği mesajı pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir (Demirel, 1999: 34). Dinleme süreci konuşmacının ses tonu, dinleyicinin eğitim düzeyi, metindeki bilinmeyen kelimelerin çok olması gibi etmenlerden olumsuz etkilenebilir. Bu nedenle dinlenen metnin içeriğine uygun karikatürle desteklenen dinleme eğitimi daha verimli olacaktır. Öğrenci, dinlediği metnin bir kısmını anlamlandıramasa dahi karikatür sayesinde anlamadaki eksikliklerini tamamlayacaktır (Melanlıoğlu, Tayşi & Özdemir, 2012: 247).

Dinleme eğitiminde Doğan (2011), dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası olmak üzere üç süreçten bahsetmektedir. Karikatürü özellikle de bu süreçlerden dinleme öncesi ve dinleme sırasında etkili bir şekilde kullanabiliriz. Örneğin; sağlıklı yaşam-obeziye konulu bir metin işlenirken yukarıda verilen karikatür dinleme öncesi etkinliği olarak kullanılabilir. Bu sayede öğrencilerin ilgi ve dikkatleri dinlenecek metne yoğunlaştırılmış olur. Ayrıca karikatürde ne anlatılmak istendiği sorularak sınıf ortamında

dinleme etkinliği öncesi tartışma ortamı oluşturulur ve metnin içeriği tahmin edilmeye çalışılır.

Dinleme sırasında ise metin dinlenirken konu ile ilgili karikatür gösterilerek öğrencilerin eksik anlamaları giderilmeye çalışılır ve öğrencilerin duydukları bilgileri karikatür sayesinde zihinlerinde görselleştirmeleri sağlanarak öğrenme süreci kolaylaştırılmış olur. Dinleme sonrasında da öğrencilerden dinledikleri metni karikatürize etmeleri istenerek konunun daha anlaşılır ve kalıcı hale gelmesi sağlanabilir.

Okuma / Anlama

Okuma, bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri bütünleştirerek yeni anlamlar ürettiği aktif bir süreçtir. Anlam üretme işlemi ise okuyucunun ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, becerileri ve genel kültürü etkili olmaktadır (Güneş, 2017: 132). Karikatürlerle desteklenen bir okuma eğitimi de okuyucunun derse olan ilgisini ve güdülenmesini artıracaktır. Özellikle bir yazıyı destekleyici desen olarak (vinyet) kullanılan karikatürler okunan metnin zihinde canlandırılmasına kolaylık sağlayacaktır.

Eğitim, bireyin davranışlarında, yaşantısından yararlanarak olumlu değişimler meydana getirme sürecidir. Bir başka deyişle bireye olumlu davranışlar kazandırma sürecidir. Karikatür de birey ve toplumdaki olumsuzlukların, çelişkilerin yanlışlıkların, kötülüklerin eleştirel bir gözle abartılı çizgilerle anlatılması olarak tanımlanabilir. Karikatürcü, tıpkı öğretmen gibi iyiyi, güzeli doğruyu göstermeyi ve öğretmeyi hedefler.

Eğitim insanın tüm yaşamı boyunca devam

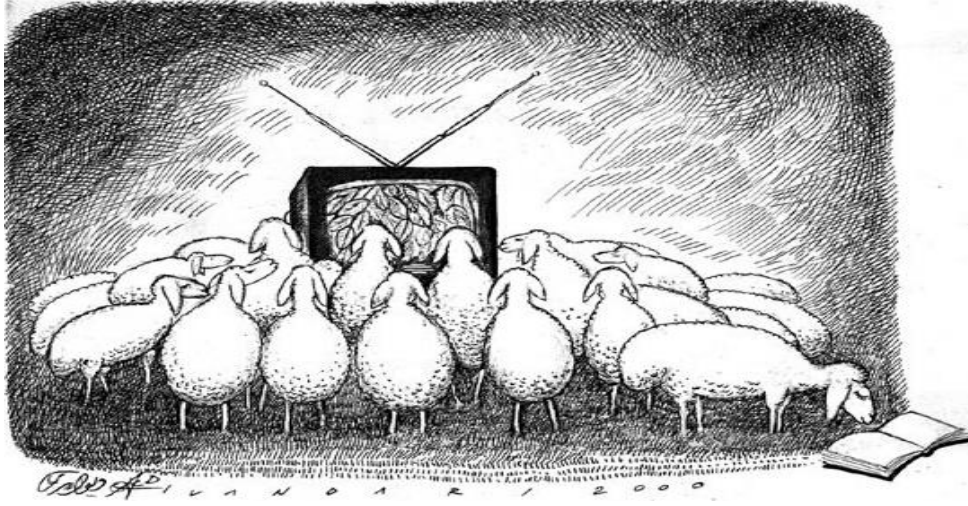


eden bir olgudur. Eğitimin amacına ulaşmasında bir çok unsurun yanı sıra kullanılan araç ve gereçler büyük önem taşır. Yeterince anlaşılammış olsa da karikatür sanatı eğitim sürecinde çok önemli bir yere sahiptir.

Eğitim sisteminde karikatürün bir araç olarak kullanılmasının gerekliliği ve önemi, karikatür sanatının bazı özelliklerinden ve eğitim bilimlerinin çeşitli bulgularından yola çıkarak şu şekilde açıklanabilir:

Karikatür 3. Hakkı Uslu

Aşağıda verilen karikatür (Karikatür 4) kitap okumanın önemini anlatan bir metnin görseli olarak kullanılabilir. Verilen bu karikatür sayesinde öğrenci okunacak metne güdülenmiştir. Ders esnasında dikkati dağılsa bile karikatürü hatırlayıp konunun ne olduğunu kafasında belirler ve tekrar derse katılabilir. Aynı zamanda okuma metninin karikatürle desteklenmesi öğrenmenin kalıcı olmasını da sağlayacaktır. Öğrenciler verilen konuyu ilerde unutsalar bile karikatürü anımsadıklarında, konu zihinlerinde kolaylıkla belirecektir (Efe, 2005: 47).



Karikatür 4. Ali Divandari

Kendini İfade Etme: Konuşma

İnsanların çevresiyle iletişim kurmasının en etkili yolu olan konuşma, genel olarak duygu ve düşüncelerin sözlü olarak aktarılmasıdır. Bu yolla görüş, düşünce, duygu ve sorunlar başkalarına aktarılarak paylaşılmaktadır (Güneş, 2017:108). Konuşma eğitiminde amaç öğrencinin hazırlıklı veya hazırlıksız bir kişi veya topluluk karşısında duygu ve düşüncelerini ifade edebilmesini sağlayarak sosyalleşmesine katkıda bulunmaktadır (Temizyürek, Erdem & Temizkan, 2017: 221).

Türkçe öğretimi içerisinde öğrencilerin duygu, düşünce, gözlem, hayal, izlenim ve tasarıları sözlü olarak yerli yerince ifade edebilmelerini sağlayacak etkinliklere yer verilmelidir. Bu çerçevede öğrencilerin işlenen metnin herhangi bir boyutuyla ilgili olarak farklı konuşma biçimlerini özümsemelerini sağlayacak etkinlikler gerçekleştirilebilir (Göçer, 2017: 128).

Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla aşağıda verilen karikatür kullanılabilir.



Karikatür 5. Behiç Ak

Karikatür ile eğitimde öğrenci aktiftir, öğretmen sadece yönlendirici konumundadır. Öğrenciler verilen karikatürü görsel okuma yaparak inceledikten sonra sorularla yönlendirmeler yaparak karikatürde verilmek istenen mesajı doğru şekilde almalarını sağlayabiliriz. Örneğin;

- Adam niçin şemsiye taşıyor?
- Karikatürde hangi yağış türü görülmekte?
- Çocuk ve babasının üzerindeki kıyafetler bu yağış türü için uygun mu? Ya da;
- Karikatürdeki tuhaflık nedir ve sizce sebebi neler olabilir?
- Karikatürde hangi iklim/iklimlere ait unsurlar görülmektedir?

Sorulara verilen cevaplar sınıf içinde birçok farklı düşüncenin ortaya çıkmasını sağlayacaktır. Bu da göstermektedir ki karikatür ile eğitim, sistemli bir hale geldiğinde öğrencilerin gelişimine pek çok katkı sağlayacaktır (Efe, 2005: 30).

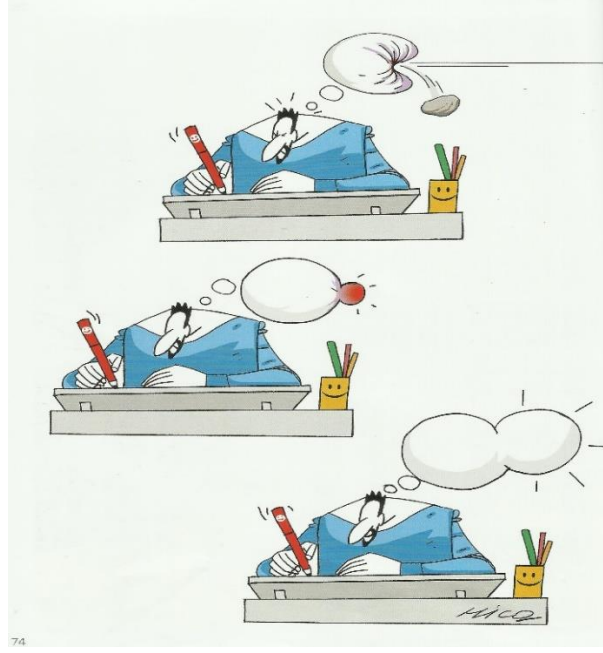
Kendini İfade Etme: Yazma

Yazma kişinin duygularını, düşüncelerini, hayal ettiklerini, tasarladıklarını, yaşadıklarını kaleme alması, kâğıda aktarmasıdır (Göçer, 2018: 27). Türkçe öğretiminde öğrencilere yazma becerisini kazandırmakla, öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade etmelerini, düşüncelerini aktararak somutlaştırmalarını ve iletişim becerilerini geliştirmelerini amaçlarız. Bu amaçlara ulaşabilmek için kullanılan yazma etkinlikleri önem arz etmektedir. Karikatürlerle desteklenen bir yazma etkinliği hedeflenen kazanımlara ulaşmayı kolaylaştıracaktır. İçerisinde mizah unsurunu barındıran karikatür öğrencileri rahatlatarak duygu ve düşüncelerini daha iyi ifade etmelerini sağlayacaktır.

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için yukarıdaki karikatür (karikatür 5) kullanılabilir. Öğrencilere,

“Yukarıdaki karikatürü dikkatle inceledikten sonra düşünceleriniz kompozisyon olarak yazınız” dediğimizde konu sınırsızdır, öğrenci kendi bildikleri ile karikatürü sınırlandırıp anlamlandırmaya çalışacaktır.

Eğer biz bir sınırlama yapmak istiyorsak da “İklim değişikliği hakkında neler biliyorsunuz? İklim değişikliğinin etkilerini azaltmak için neler yapılabilir? Duygu, düşünce ve tasarılarınızı yazınız.” diyebiliriz. Bu durumda da öğrenciyi karikatürden çıkaracağı mesaj konusunda yönlendirmiş oluruz. Öğrenci düşüncelerini ifade ederken de istediği yazı türünü (öykü, şiir, deneme vb.) seçerek kendini rahat hisseder ve kendini geliştirme fırsatı bulur. Eğer burada kullandığımız karikatür değil de resim olsaydı öğrenci düşünce geliştiremezdi sadece gördüklerini anlatırdı (Efe, 2005: 25).



Karikatür 6. Hicabi Demirci

Karikatür 6'da olduğu gibi yazma etkinliğinde bant karikatür de kullanabiliriz. Bu durumda öğrenci birden fazla kare arasında bağlantı kurarak bir öykü oluşturabilir (Efe, 2005: 25).

Dil Bilgisi

Temel dil becerilerin öğretiminin yanı sıra dil bilgisi konularının öğretiminde de karikatürden faydalanılabilir. Özellikle öğrencilerin öğrenmekte zorlandıkları dil bilgisi konuları belirlenip onların öğretimine yönelik hazırlanacak etkinliklere karikatür eklenebilir. Böylece soyut olan dil bilgisi konuları somutlaştırılarak öğrenmelerin kalıcılığı sağlanmış olur (Melanloğlu ve diğerleri, 2012: 251).

Dil bilgisi öğretiminde, amacı bir kavram, durum ya da olay hakkında tartışma başlatmak ve beraberinde araştırmaya sevk etmek olan kavram karikatürlerin kullanılması daha uygun olacaktır (Uğurel & Moralı, 2006: 37). Öğrenciler arasında oluşabilecek tartışma ortamı öğrencilerin konuya aktif bir şekilde katılımını sağlayacaktır. Çünkü öğrenci öğrenmeye öğretmeni ile yön vererek öğrenme sorumluluğunu üstlenmiştir. Tartışmanın sonunda ise öğrenci kavram karikatüründe yer alan bilgiyi kendi zihninde yapılandırmış olacaktır (Akkaya, 2011: 62).

Karikatürün dil bilgisi öğretiminde kullanılmasının sebeplerini Akkaya (2011) şu maddelerle açıklamaktadır:

1. Karikatürden anlam kurma, öğrencinin ön bilgilerini harekete geçirerek karikatürdeki anlamı keşfetmesiyle sağlanır. Öğrencilerin dil bilgisi öğretiminde de ön bilgileriyle dil bilgisi kurallarını keşfetmesi, karikatürle dil bilgisi öğretiminin aynı yöntemle gerçekleştiğini gösterir.
2. Dil bilgisi derslerinde öğrenme ortamlarının beceri kazandıracak nitelikte tasarlanması gerekir. Karikatür gibi zengin öğrenme araçlarının, aktif öğrenme tekniklerinin kullanıldığı, dilin zengin imkânlarının gülmecelerle öğrencilere

tanıtıldığı öğrenme ortamlarında okuma, yazma, konuşma ve dinleme / izleme becerileri öğrencilere etkin bir şekilde kazandırılabilir.

3. Aktif öğrenmenin gerçekleşebilmesi için derslere ilginin ve katılımın artması gerekir. Fakat dil bilgisi konularının fazla ilgi çekici olmadığı ve dil bilgisi derslerine fazla katılımın olmadığı görülmektedir. Dil bilgisi kurallarının karikatür gibi gülmecenin olduğu etkinliklerle desteklenmesi, dil bilgisi öğretimini ilgi çekici bir hâle dönüştürebilir.
4. Öğrenciler, dil bilgisi öğretiminde kullanılan terimleri karıştırabilmektedir. Dil bilgisi öğretiminde kavram karikatürlerinin kullanılması, öğrencilerde oluşan terim karışıklığının giderilmesini sağlayabilir.
5. Dil bilgisi öğretiminin ezbere dayalı bir anlayışla yapılması, öğrenilenin kalıcı olmasını engellemektedir. Bu durum, dil bilgisi öğretiminin en önemli sorunlarından biridir. Karikatür gibi dilin etkin bir şekilde kullanıldığı araçlar, dil bilgisi öğretimini ezbere dayalı bir anlayıştan uzaklaştırarak öğrenilenin kalıcı olmasını sağlayabilir.

Aşağıda verilen ‘sözcük yapısı-ek ve kök’ konusu ile ilgili karikatür, kavram karikatürlerinin Türkçe dersi dil bilgisi alanına uygulanmasına örnek gösterilebilir:



Karikatür 7. (Akkaya, 2011: 70)

Sonuç ve Öneriler

Türkçe eğitiminde görsel kullanılarak yapılan eğitimin etkililiği, görsel okuma ve görsel sunu başlıkları altında üzerinde durulan bir konu olmuştur ancak etkili bir görsel uyaran olmasına rağmen karikatürler yeterince kullanılmamıştır. Yapılan çalışmaların da Türkçe eğitiminde sadece belirli beceri alanlarını kapsadığı görülmektedir. Oysa karikatürler yukarıda örneklendirildiği gibi dinleme, okuma, konuşma, yazma ve dil bilgisi beceri alanlarında da etkili bir şekilde kullanılabilir.

Yapılan bu çalışma sonucunda şu öneriler getirilebilir:

1. Karikatürle ilgili yapılan araştırmalar daha çok fen ve sosyal bilgiler öğretimi alanında yoğunlaşmış, Türkçe eğitiminde kullanılabilirliği üzerine yeterince çalışma yapılmamıştır. Bu nedenle Türkçe eğitiminde karikatürün pedagojik bir malzeme olarak kullanılabilirliğini örneklendiren çalışmaların sayısı artırılabilir.
2. Mevcut çalışmalarda ise belirli bir beceri (özellikle de yazma becerisi ve dil bilgisi konuları) üzerine yoğunlaşıldığı görülmektedir. Bu doğrultuda karikatürün Türkçe eğitimindeki diğer beceri alanlarında da kullanımını örneklendiren çalışmalar yapılmalıdır.
3. Konu ile ilgili alanyazın taramasına baktığımızda Türkçe eğitime yönelik karikatürlerin sınırlı sayıda olduğunu görmekteyiz. Bu durum karikatürlere ulaşma ve onlardan yararlanma olasılığını azaltmaktadır. Dolayısıyla Türkçe eğitime yönelik karikatür örnekleri geliştirilmelidir.
4. Mevcut Türkçe ders kitapları yeterli seviyede karikatür içermemektedir. Yenilenen Türkçe öğretim programı doğrultusunda ders kitaplarında karikatüre ve karikatür kullanılarak gerçekleştirilen etkinliklere daha fazla yer verilmelidir.
5. Öğretmen adaylarına, karikatürü ders içi etkinliklerde daha verimli kullanılmalarını sağlamak adına eğitimler verilmelidir.
6. Ders içi etkinliklerde kullanılacak karikatürlerde öğrencilerin yaş seviyesi ve ilgileri göz önünde bulundurulmalıdır.

Kaynakça

- Akkaya, A. (2011). *Karikatürlerle dil bilgisi öğretimi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Çer, E. (2017). *Karikatürlerle Türkçe öğretimi*, Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Demirci, G. (2013). *Eğitimde mizah ve karikatür kullanımının öğrenci başarısı ve motivasyonuna etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demirci, H. (2017). *Çizginin çizgisi: Karikatürün serüveni*. Ankara: Desen Yayınları.
- Doğan, Y. (2011). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dönmez, F. A. (2013). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin gelişmesinde karikatürün etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Efe, H. (2005). *Karikatür ve eğitim*. İzmir: Etki Yayıncılık.
- Göçer, A. (2017). *Türkçe özel öğretim yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Göçer, A. (2018). *Yazma eğitimi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güneş, F. (2017). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Koç, K., Yıldız, S. & Coşkun, R. (2015). Çocuklar resimli çocuk kitaplarındaki resimleri nasıl yorumluyor? Behiç Ak'ın "Uyurgezer Fil" kitabı ile yapılan görsel okuma üzerine bir

- araştırma. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(4), 687-706.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6,7,8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Yayınevi.
- MEB (2015). *İlköğretim Türkçe dersi (1 - 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Yayınevi.
- MEB (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1 - 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Yayınevi.
- Melanlıoğlu, D., Tayşi Karakuş E. & Özdemir, B. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karikatür kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 241-256.
- Mürsel, G. C. (2009). *Deyim ve atasözlerinin öğretiminde karikatürün etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Örs, F. (2007). Eğitim ve karikatür. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 84, 26-28.
- Özer, A. (2007). Karikatür ve eğitim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 84, 19-25.
- Özer, A. (1998). *Kuramsal ve uygulamalı karikatür*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Şenyapılı, Ö. (2003). *Neyi, neden, nasıl anlatıyor karikatür? kim, niye çiziyor?*. Ankara: ODTÜ Yayıncılık.
- Şeref İ. & Yılmaz İ. (2015). Yemenli öğrencilerin Türkçe yazma ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde karikatür kullanımına yönelik bir uygulama. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7), 835-860.
- TDK (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Temizyürek F., Erdem İ. & Temizkan M. (2017). *Konuşma eğitimi: Sözlü anlatım*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Uslu, H. (2007). Eğitimde karikatür. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 84, 15-18.
- Uğurel, I. & Moralı, S. (2006). Karikatürler ve matematik öğretiminde kullanımı. *Milli Eğitim Dergisi*, 170, 32-46.
- Üstün, Ö. (2007). *Ortaöğretim üçüncü sınıfta Türk Dili ve Edebiyatı dersinde karikatür kullanımının yazılı anlatım öğretimine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Varişoğlu, B., Şeref, İ., Gedik, M. & Yılmaz, İ. (2014). Deyim ve atasözlerinin öğretilmesinde görsel bir araç olarak karikatürlerin başarıya etkisi. *Karadeniz Araştırmaları*, 41, 226-242.



A Research on the Use of Secondary School Turkish Course Contents in Electronic Information Network

Elektronik Bilişim Ağı'ndaki Ortaokul Türkçe Dersi İçeriklerinin Kullanımı Üzerine Bir Araştırma

Sedat MADEN*

Aydın ÖNAL**

Geliş / Received: 27.02.2018

Kabul / Accepted: 20.07.2018

ABSTRACT: In the survey, it is aim to determine the subject distribution and frequency of content that related to secondary school Turkish lesson in Electronics Informatics Network. In this study, a qualitative research model was adopted and the contents included in the EBA system were examined by document analysis technique. Total 3.893 content uploaded from 2012 to November 2017 in the video, audio, books, magazine and document titles that carry the “middle school Turkish” label in EBA consistutes the sample of the survey. It is revealed the use by taking the rate of learning domain viewing, favour and that being, interpreted in analysis of the data obtained. It is determined that the maximum content is loaded in the document module and then the voice comes out in the result of survey. It is seen that the content is mostly about course back, exam preparation and study paper. Besides there is a lot of content that is not relevant on EBA although it has been loaded for secondary school Turkish lesson; thus the modules are used unconsciously.

Keywords: EBA, Fatih project, content, Turkish lesson.

ÖZ: Araştırmada, Elektronik Bilişim Ağı'ndaki ortaokul Türkçe dersi içeriklerinin konu dağılımı ve kullanım sıklığının tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Veri toplama aşamasında doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini EBA içerik modülünde “ortaokul Türkçe” etiketi taşıyan video, görsel, ses, kitap, dergi, doküman başlıklarındaki 2012 yılından 2017 Kasım ayına kadar yüklenen toplam 3.893 içerik oluşturmaktadır. İncelenen toplam 3.893 içerikten 2.184 tanesinin ortaokul Türkçe dersi ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Türkçe dersi ile ilgili ürünler üzerinde tür, konu, izlenilme, beğenilme, yorumlanma ölçüt alınarak sıklık belirlemesi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, en fazla içeriğin doküman modülüne yüklendiği, ardından sesin geldiği belirlenmiştir. İçeriklerin genel olarak, ders tekrarı, sınav hazırlığı ve çalışma kâğıdı özelliği taşıdığı görülmüştür. Bunun yanında EBA üzerinde ortaokul Türkçe dersi için yüklendiği hâlde ilgili olmayan birçok içeriğin bulunduğu, dolayısıyla modüllerin bilinçsizce kullanıldığı ve eğitim portalının bu hâliyle yeterince etkili olamayacağı ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Anahtar Kelimeler: EBA, Fatih projesi, içerik, Türkçe dersi.

* Doç. Dr. Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sedat.maden@giresun.edu.tr

** Öğretmen, Giresun 15 Temmuz Şehitler İmam Hatip Ortaokulu, aydnonall@hotmail.com

Giriş

Günümüzde yaşamın her alanı teknoloji ile iç içe ve kuşatılmış durumdadır. Teknolojik gelişmeler; iş hayatını, insanların yaşam tarzlarını, devletlerin politikalarını, eğitim ve öğretim sürecini vb. unsurları çok yoğun bir şekilde etkilemektedir. Özellikle de teknolojik gelişmeler sonucu ortaya çıkan bilgisayar ve internet teknolojisinin kullanımı dünyadaki tüm ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de artış göstermektedir. Türkiye İstatistik Kurumu’nun 2016 Nisan ayında yapmış olduğu araştırmada yaklaşık on hanenin sekizi internet erişim imkânına sahip ve Türkiye genelinde internet erişim imkânına sahip hanelerin oranının %76,3 olduğu belirlenmiştir (TÜİK, 2016). Bu denli hayatımızı kuşatan bilgisayar ve internet teknolojisi ister istemez eğitim-öğretime bakışı değiştirip klasik öğrenme anlayışından farklı, internet tabanlı ve fiziki mekândan bağımsız öğrenme anlayışını beraberinde getirmiştir.

Bilgisayar ve internet tabanlı teknolojilerin eğitim ortamlarında kullanımı öğrenme-öğretme sürecine yeni boyutlar kazandırmaktadır. Nitekim bilgisayar ve internet teknolojisi öğretim programlarında dönüşümlere yol açmış, öğretim sürecinde yararlanılacak araçları ve yöntemleri etkilemiştir. Zira bilgisayar ve ilişkili teknolojileri öğrenme-öğretme sürecini zengin uyaranlarla donatarak içeriğin öğrenen özelliklerine uygun biçimde ama zevk alarak ve anlamlı biçimde sunulmasını sağlamaktadır. Söz konusu teknolojilerin “öğretmene öğrenme işinde yardım ettiği; öğrencilerin özel durumları için onlara kılavuzluk yaptığı ve mesleki bilgi ve becerilerini yenilemesi için zaman kazandırdığı, öğrencilerin başarısını artırarak kendi başarı grafiğini yükseltmesine olanak verdiği ve öğretmenin toplum içindeki yerinin güçlenmesine katkı getirdiği” de belirtilmelidir (Alpar ve diğerleri, 2007:20). Diğer taraftan bilgisayar ve internet teknolojileri birey ile bilgi arasındaki etkileşimi medya aracılığıyla şekillendirerek formal eğitim ortamları ile birlikte informal öğrenme ortamlarını da etkilemektedir (Maden ve diğerleri 2017). Bilgi edinme, haberleşme, eğlenme, alışveriş, iş vb. amaçlarla insanlar yukarıda açıklanan teknolojilerin ürettiği medya kaynaklarını etkin biçimde kullanmaktadır. Bu nedenle eğitim ortamlarında bilgiye teknoloji aracılığıyla ulaşma ve buna dair alışkanlıklar önem kazanmaktadır.

Bilgisayar teknolojindeki gelişmeler ışığında meydana gelen internet teknolojisinin eğitimin hizmetine sunulması internet tabanlı eğitim kavramını doğurmuştur. İnternet (web) tabanlı eğitim, zaman ve yer kısıtlaması olmadan her yerde ve her mekânda eğitim imkânı sunmaktadır (Brown, 2002; Hwang ve Chang, 2011; Lee ve Baylor, 2006). Bu kısıtlamaların ortadan kalkmasıyla bilgi, artık herkesin erişebileceği açık erişim hâlini almıştır. Açık erişim ise kamuya açık ve internet aracılığıyla istenilen bilgiye ücretsiz olarak erişilebilmesi ve bu bilgilerin çeşitli amaçlarla (arama, okuma, indirme, bağlantı verme, dinleme, veri madenciliği, vb.) parasal ve teknik engeller olmaksızın kullanılabilmesidir. Çeşitli eğitim portalları, uzaktan eğitim siteleri, eğitim videolarının paylaşıldığı çevrimiçi ortamlar, devlet kurumlarının ve üniversitelerin sağlamış olduğu internet üzerinden erişilebilecek eğitim amaçlı çevrimiçi internet siteleri vb. eğitimde açık erişimi sağlayan unsurların başında gelmektedir. Birbirinden farklı coğrafi, ekonomik ve kültürel özelliklere sahip “dünya ülkeleri sosyal ve teknolojik değişimlere paralel olarak eğitim sistemlerini sürekli yenileyerek gelişmelere uyum sağlamak için reformlar

yapmaktadırlar” (Öz, 2011:22). Bu doğrultuda farklı coğrafyalarda birçok ülke, bu teknolojik gelişmeler doğrultusunda internet (web) tabanlı eğitim platformları oluşturmuştur: ABD-Khan Academy, Portekiz-Skool.pt, Finlandiya-Edu.fi, Malezya-Frog VLE, Avustralya-Scoutle, Arjantin-Educ.ar vb. Bu projelerin temel amacı da kırsal kesimde eğitim gören öğrenciler için bölgesel farklılıkları gidermektir. Hatta son 10 yılda bu tür açık eğitim kaynaklarında büyük gelişmeler sağlanmıştır (Rao ve diğerleri, 2017). Bu bağlamda Türkiye de, söz konusu teknolojik gelişmeleri eğitime yansıtmak ve bununla ilgili politikalar geliştirmek amacıyla Dyned, Morpa Kampüs ve Vitamin gibi eğitim kaynaklarının yanında Cumhuriyet tarihinin en büyük bütçeli eğitim projesi olan Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketini (FATİH) geliştirmiştir.

Yaklaşık on hanenin sekizinin internet erişim imkânına sahip olduğu Türkiye’de başlatılan bu proje; *Vizyon 2023* içinde yer alan “e-Dönüşüm Türkiye Projesi” kapsamında üretilen ve Türkiye’nin bilgi toplumu olma sürecindeki eylemlerini tanımlayan Bilgi Toplumu Stratejisi Belgesi, Kalkınma Planları, Millî Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı ve Bilişim Teknolojileri Politika Raporunda yer alan hedefler doğrultusunda hazırlanmış bir projedir” (Akıncı ve diğerleri, 2012:3). FATİH Projesi, eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğini sağlamak ve okullarımızdaki teknolojiyi iyileştirmek amacıyla bilişim teknolojileri araçlarının öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla duyu organına hitap edilecek şekilde, derslerde etkin kullanımı için başlatılmıştır.

FATİH projesi ile öğrencilerin okulda veya herhangi bir bağımsız ortamda ders notlarına, görev ve ödevlere ulaşabilmeleri ayrıca öğrenme süreci ile ilgili akranları ve öğretmenleri ile paylaşımda bulunabilmeleri amacıyla aşağıdaki teknolojilerin sağlanması öngörülmüştür:

Tablo 1. FATİH Projesinin Somut Göstergeleri

Her Okul İçin	Her Derslik için	Her Öğretmen İçin	Her Öğrenci İçin
Bir adet çok fonksiyonlu yazıcı	Etkileşimli tahta	Tablet bilgisayar	Tablet bilgisayar
Alt yapı	Kablolu/kablosuz internet bağlantısı	EBA portal	EBA portal
Yüksek hızlı erişim	Sınıf yönetimi	EBA market	EBA market
		E-posta hesabı	Bulut hesabı
		İçerik geliştirme stüdyosu	Dijital kimlik
		Bulut hesabı	Ödev paylaşımı
		Öğrenim yönetim sistemi(LMS)	E-posta hesabı
		Ders notları paylaşımı	Bireysel öğrenim materyalleri

(MEB, 2017)

FATİH projesinin bugün itibarıyla eğitim ortamlarına en çok yansıyan somut göstergeleri etkileşimli (akıllı) tahta, tablet bilgisayar ve Elektronik Bilişim Ağı (EBA)’dır.

FATİH projesinin temele aldığı erişilebilirlik, verimlilik, eşitlik, ölçülebilirlik ve kalite esasları (MEB, 2017) çağın eğitimde yakaladığı dönüşümü (multimedya, e-öğrenme,

akıllı sınıf vb.) hedef olarak benimsediğini de göstermektedir. Projenin vizyon ve misyonunda, ülkenin eğitim sistemindeki aksaklık ve eksiklikleri teknolojinin yardımıyla gidermek, eğitim çıktılarına bilimsel bir ölçütle değerlendirerek kaliteyi artırmak dikkat çeken diğer önemli hususlardır. FATİH projesinin ile kurulan elektronik kaynak ve alt yapıyı etkin kullanmak ve yönetebilmek için projenin ana bileşenlerinden biri olarak, sınıf düzeyi ve dersler için ayrı ayrı güvenilir ve doğru e-çerik sağlayan Eğitim Bilişim Ağı 2012 yılında hizmete geçirilmiştir. MEB, EBA'nın kurulma amacını, “okulda, evde, kısacası ihtiyaç duyulan her yerde bilgi teknolojileri araçlarını kullanarak etkili materyal kullanımını destekleyip teknolojinin eğitime entegrasyonunu sağlamak” şeklinde açıklamıştır (EBA, 2017).

EBA öğrenmeyi ve öğretme sürecini sınıfın ve okulun sınırları dışına çıkarmakta, zaman ve mekân bağımlılığını böylece ortadan kaldırmaktadır. Ayrıca, öğrencilere öğrenmede ve öğretmenlere başarılı bir eğitim vermede önemli üstünlükler sağlamaktadır. EBA'da “bulunan e-çerikler farklı öğrenme stillerine (sözel, görsel, sayısal, sosyal, bireysel, işitsel öğrenme) sahip öğrencileri de kapsamaktadır. Böylece öğretmen merkezli eğitimden öğrenci merkezli eğitime geçilmesi daha da kolaylaşacaktır. Bu da ezberci zihniyetten uzak, nitelikli kaynakları süzüp araştıran, yorumlayan ve bilgiden bilgi üretebilen bireylerin yetiştiği bir ülkenin temellerinin atılmasına yardımcı olacaktır. EBA'nın sosyal ağ yapısı öğretmenleri de ortak bir paydada buluşturarak eğitime el birliğiyle yön vermelerini sağlamaktadır. Ayrıca öğretmenlerimiz, mesleki gelişimlerine katkı sunmak amacıyla düzenlenen eğitimler sayesinde yeni bakış açıları kazanmaktadır” (EBA, 2017).

2015 yılı istatistiklerine göre EBA 1 milyon 340 bin 168 kullanıcı sayısına sahip iken 2016 yılında bu oran büyük bir artışla 13 milyon 68 bin 449'a yükselmiştir. Bu rekor artışla EBA dijital eğitim içeriği sunan bir internet sitesi olarak Türkiye'de ilk sıraya, dünyada ise 9. sıraya yerleşmiştir. Ayrıca 2016 yılı kullanıcı sayısı ile, k12 düzeyinde dünyanın en büyük eğitim portalı hâlini almıştır (MEB, 2017). EBA'nın dünyanın en büyük eğitim portalı olması elbette önemlidir. Daha da önemli olan husus, bu portal üzerinden sunulan içeriğin kalitesi ve hedef kitle tarafından kullanılabilmesidir. Ancak EBA'daki içerikler yetersiz ve güncel değil ise zamanla portal işlevini yitirecektir. Bu nedenle portal üzerindeki içeriklerin güncel, eğitim-öğretim kazanımlarına ve ihtiyaçlarına hitap edecek nitelikte bireysel farklılıklara uygun biçimde hazırlanması gerekmektedir.

FATİH projesinin önemli bileşenlerinden olan EBA ile ilgili alanyazında çeşitli araştırmalara rastlanmaktadır. Söz gelimi, Aktay & Keskin (2016:43) EBA'yı özellikleri ve sunduğu hizmetler bakımından inceledikleri çalışmalarında; içerik ve özelliklerin kategorik verilmesi, bölümlerin yazı, resim, ses ve video gibi farklı türdeki bilgi kaynakları barındırması, sanatsal, kültürel ve bilimsel alanlarda farklı yarışmalar sunması, depolama alanına sahip olması, kurs tercihi, ders programı, kurslar ve e-sınavlara ulaşılabilmesi ve blog üzerinde kullanıcıların anı, yazı, projeler ile düşünce ve görüşlerini paylaşabilmesi öne çıkan tespitler arasındadır. Timur, Yılmaz & İşseven (2017:51) konu ile ilgili çalışmalarında, ortaokul öğrencilerinin EBA ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Örneklemedeki öğrencilerin tamamının EBA'dan haberdar olduğu ve haftada 3-4 gün postaldan yararlandıkları ve konu tekrarı, oyun oynama, test çözme,

verilen ödevi yapma amacıyla kullandıkları ortaya konulmuştur. Bununla birlikte Türker & Güven'in (2016:244) araştırmasında, örneklemedeki lise öğretmenlerinin yarısından fazlasının EBA'dan yararlanmadığı ve kullananların ise pekiştirme ya da görselleştirme amacıyla derslerinde EBA'yı kullandığı tespit edilmiştir. Ateş, Çerçi & Derman (2015:112) tarafından yapılan çalışmada ise, EBA'da yer alan Türkçe dersi videolarında öğrenme-öğretme stratejilerinden sadece sunuş yoluyla öğretim yönteminden yararlandığını ve diğer öğrenme-öğretme stratejilerinden yararlanılmadığını tespit ettiği, ayrıca içeriklerin yetersiz olduğu belirlenmiştir.

EBA, FATİH projesinin asıl amacı olan eğitimde fırsat eşitliğini sağlamada etkin rol oynamaktadır. Çünkü herkesin ulaşabileceği yararlanabileceği bir platform niteliği taşır. Aynı zamanda gerek EBA editörleri tarafından içerik yüklemesi yapılabileceği gibi diğer bir paydaş/kullanıcı olan öğretmenlerin de sisteme içerik yüklemesi mümkündür. Ayrıca proje kapsamında, EBA'nın daha etkin olabilmesi için oluşturulan eğitsel tartışma alanlarında öğretmenlerin fikirlerini belirtmesine imkân sağlanmaktadır. Eğitim sistemimiz açısından büyük değer taşıyan FATİH projesi ve EBA uygulaması Türkçe öğretimi açısından da büyük önem arz etmektedir. Nitekim Sever (2003) de Türkçe öğretiminde geleneksel usul ve araçlarla birlikte teknolojik imkânların da en iyi şekilde kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Dolayısıyla EBA gibi teknolojilerle, Türkçe öğretiminde dil becerilerinin etkin ve doğru biçimde kullanılabilmesi, çoklu ortam özellikleri ile geliştirilmesi ve öğretmenlerin yazılı, görsel ve işitsel materyallerle Türkçe derslerini destekleyebilmesi sağlanabilir.

EBA ile ilgili alanyazında tarandığında, bir eğitim portalı olarak EBA içeriğinin güncellenmesi ve eğitsel kazanımlara göre düzenlenmesi gerektiğine dair sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Söz gelimi, Altın ve Kalelioğlu (2015:104) çalışmalarında, içeriklerin sık sık güncellenmesi gerektiğini ve site içerisindeki materyal sayısının yeterli olmadığını tespit etmiştir. Kurt ve arkadaşları (2013:19) ise, öğretmenlerin özellikle içerik konusunda sıkıntı yaşadıklarını ve hazırda olan içeriğin ihtiyaçlarını karşılamada yeterli olmadığını ifade ettiklerini belirtmiştir. Bazı (2016:208) ise donanımda karşılaşılan birtakım sıkıntıların çözümünden ziyade dijital olarak sunulan içerik konusunda sıkıntıların çözülmesinin öncelik arz etmekte olduğunu ifade etmiştir. Bu tür tespitlerin yanında ders ve alanlara göre EBA üzerindeki içeriklerin nicelik ve nitelik açısından analizini içeren çalışmaların az olduğu buna karşın öğretmen ve öğrenci görüşlerini taramaya yönelik çalışmaların fazla olduğu belirlenmiştir. Aynı şekilde Türkçe dersi ile ilgili EBA üzerindeki içeriklerin nicelik ve nitelik açısından değerlendirildiği çalışmanın olmaması, sadece görüş almaya yönelik çalışmaların yapılmış olması da yukarıda izah edilen hassasiyetlerin tam olarak fark edilmediğine yorulabilir. EBA gibi yurt dışındaki portalların eğitim üzerindeki etkileri de araştırmalara konu olmaktadır. Söz gelimi, Kelly ve Rutherford'nin (2017) Khan Academy ile ilgili deneysel çalışmalarında portalın akademik başarı üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Aynı şekilde Isabel Ramirez-Ochoa & Javier Vizcarra-Brito (2016) da araştırmasında portalın başarı üzerinde etkili olduğunu teyit etmiştir. Gonzalez Lopez Ledesma (2016) ise Educ.ar portalının dil ve edebiyat öğretiminde özellikle yazma çalışmalarına yönelik etkili materyaller içerdiği ve kullanımının faydalı olacağını belirtmiştir. Hew & Kadir (2016) de Malezya'da uygulanan

VLE portalının etkililiğini araştırdıkları çalışmada, öğretmen-uzman görüşleri ve deneysel işlemler aracılığıyla bir ölçek geliştirmişlerdir. Araştırma sonucunda, portalın öğrenme üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Ancak portaldaki ürünlerin teorik ve uygulamadan kaynaklanan ihtiyaçlara göre seçilmesine dikkat çekmişlerdir.

EBA platformunda “içerik” kısmında bulunan “görsel, video, dokümanlar, dergiler, ses ve kitap” gibi başlıklar altında bulunan Türkçe dersi ile ilgili öğretim materyallerinin kaliteli olması ve farklı duylara hitap etmesi kaydıyla beklenen faydayı sağlayacağı da unutulmamalıdır. Türkçe öğretiminin yapıldığı sınıflarda, geleneksel sınıflardaki tek tip materyal sınırlılığında ziyade hem işitsel hem görsel hem de öğrencinin aktif katılımını sağlayan öğrenciyi merkeze alan öğretim materyallerinin bulunması gerekir. Bu şekilde okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerine yönelik konular somutlaştırılabilir. Dolayısıyla, söz konusu içerikler EBA sistemine yüklenmeden önce titiz bir şekilde editörler tarafından incelenmeli, ardından Türkçe öğretimi açısından nitelikli ve seviyeye uygun içerikler sistemi kullanan milyonlarca öğrenciyeye ve öğretmene sunulmalıdır.

Bahsedilen gerekçelerden hareketle çalışmada; Türkçe dersi ile ilgili EBA’daki içeriklerin konu dağılımı ve izlenme, beğenilme, yorumlanma oranları aracılığıyla kullanım sıklıklarının ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, EBA içerik modülündeki “görsel, video, dokümanlar, dergiler, ses ve kitap” başlıkları altındaki ortaokul Türkçe dersine yönelik içerikler tasnif edilmiş ve çeşitli açılardan (adet, tür, konu, izlenme, beğenilme, yorumlanma) değerlendirilmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırmalarda veriler teker teker okunur, kod ve kategorilere ayrılır ve bu şekilde araştırma sonuçlarının sunulması sağlanır (Merriam, 1998;58). Ayrıca bu desende, araştırılacak konu ya da konular doğal ortamlarında gerçekçi ve bütüncül biçimde anlamlandırılmaya ve yorumlanmaya çalışılır (Ekiz, 2009:31).

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evreni, EBA’daki video, görsel, doküman, dergi, ses ve kitap başlıkları altındaki toplam 3.893 içerikten oluşmakta olup, evreni temsil edecek örneklemi ise; içerik modülündeki ortaokul Türkçe dersi ile ilgili “video, görsel, ses, kitap, dergi, doküman” başlıklarındaki 2,183 içerik oluşturmaktadır. Ortaokul Türkçe dersi ile ilgili içeriklerin tespiti için EBA üzerindeki modüller taranmış, araştırma amacı doğrultusunda etiketlenen içerikler ayırt edilerek örneklem belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin toplanmasında doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Bu doğrultuda, EBA’da bulunan ortaokul Türkçe dersi ile ilgili 2012 yılından 5 Kasım 2017 tarihine kadar yüklenmiş içerikler incelenip araştırma amacı doğrultusunda sınıflandırılmıştır. Araştırmanın örnekleme ile ilgili tespit edilen içerik dosyalarına internet üzerinden erişilmiştir.

Elde edilen veriler üzerinde yapılan ön inceleme sonucunda Türkçe etiketini taşıyıp, Türkçe dersi ile ilgili olmayan içeriklerin de bulunduğu tespit edilmiş ve veri analizi sürecinde bunlar birbirinden ayrılmıştır. Bunun için içeriklerin öğrenme alanları, ders kitabındaki tema, metin ve etkinliklerle olan ilgisi gibi özellikleri araştırmacılar tarafından dikkate alınmıştır. Ayrıca, ilişkili olmayan ürünler için bir alan eğitimi uzmanından ve iki Türkçe öğretmeninden görüş alınmıştır. Bu işlemler sonucunda verilerin analizinde, EBA üzerinde içeriklerin kullanımına, tercih edilmesine yönelik var olan sınıflandırmalar (izlenme, beğenilme ve yorum bilgisi) dikkate alınmıştır. Ancak, örnekleme yer alan içerik miktarı (“Görsel” ve “Kitap” başlıkları hariç) çok fazla olduğu için, bulgular kısmında kolay yorumlanabilme ve sonuca ulaşabilme adına en çok izlenen 30 ve en az izlenen 5 materyale yer verilmiştir. Verilere ilişkin frekans analizi bu sınıflandırmaya uygun olarak tablolar hâlinde sunulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde, EBA içerik modülündeki Türkçe dersi ile ilgili ürünler adı, türü, konusu, izlenme, beğenilme ve yorumlanma açısından analiz edilerek tablolar hâlinde gösterilmiştir.

Türkçe Dersine İlişkin EBA İçeriklerine Dair Genel Bulgular

EBA üzerinde yer alan Türkçe dersi ile etiketlenirilmiş olan tüm içerik incelenmiş, bunlardan Türkçe dersi ile ilgili olanlar ayırt edilmiştir. İçerik modülündeki alt başlıklara göre portal üzerindeki içeriğin durumu aşağıda sunulmuştur:

Tablo 2. EBA'daki Türkçe Öğretimi ile İlgili İçeriğe Dair Oranlar

İçerik	Kanal Adı/Etiket	Türkçe Dersi ile	Türkçe Dersi	X-Y Oranı
		Etiketlenmiş	ile ilgili İçerik	
		Toplam İçerik	(Y)	%
		(X)	(Y)	%
		f	f	%
Video	Ortaokul Türkçe	216	216	%100
Görsel	Türkçe	339	33	%9,7
Ses	Atasözü Bulmacası	834	674	%80,81
	Bir Kitabımız Var			
	Bu Kitabı Okudunuz Mu?			
	Dersler			
	Destanlar-Efsaneler			
	Dilimiz Türkçemiz			
	Hikâye Antolojisi			
	Mevlâna'dan Dersler			
	Okuma Mutluluğu			
	Özlü Sözler			
	Türk Şiir Antolojisi			
	Türkçe			
	Türkçe 6			
Türkçe 7				
Türkçe 8				
Kitap	Türkçe (Ortaokul)	17	17	%100
Dergi	Sevgi Bir Kuş	842	174	%20,66
	Edebiyat			
	Okul Dergileri			

Doküman	Türkçe	1.645	1.070	%65
Toplam	22	3.893	2.184	%56,10

EBA üzerinde Türkçe dersi ile ilişkilendirilerek etiketlenmiş olan içeriklerin sadece % 56,1'inin doğrudan Türkçe dersine yönelik olduğu görülmüştür. Geriye kalan içeriğin ise Türkçe dersi kapsamında olmadığı ve öğretim amacının dışında yüklenmiş olduğu söylenebilir. Özellikle görsel, dergi hatta doküman içeriklerinin Türkçe dersi ile ilgisinin düşük oranda olması dikkat çeken bulgular arasındadır.

Video Modülündeki İçeriklere Dair Bulgular

EBA video modülü altında toplam 216 videonun yayımlandığı tespit edilmiştir. Bu videoların hepsi Türkçe dersi ile ilgilidir.

Tablo 3. En Çok İzlenen Videolara İlişkin Sayısal Veriler

Sıra No	Video Adı	Tür	Konusu	İzlenme <i>f</i>	Beğ. <i>f</i>	Yorum <i>f</i>
1	Sorgulama	Canlandırma	Emin olmadan kimseyi sorgulamama	48.654	531	21
2	Yapılarına Göre Fiiller	Ders	Basit ve Türemiş Fiiller	39.109	79	5
3	Sözcükte Anlam	Ders	Terim ve Deyimler	33.380	110	11
4	Cümlelerin Temel Öğeleri	Ders	Özne - Yüklem	30.668	49	6
5	Sözcükte Anlam	Ders	Eş, Karşıt Anımlı ve Eş Sesli Sözcükler	25.244	15	1
6	Sözcükte Anlam	Ders	Gerçek, Yan, Mecaz Anlam	23.019	55	1
7	Fiilde Çatı	Ders	Fiilde Çatı	22.754	63	8
8	Birleşik Zamanlı Fiiller - Ek Fiilin Cümleye Kattığı Anlam	Ders	Birleşik Zaman- Ek Fiil	21.206	46	0
9	Kurallı Birleşik Fiiller	Ders	Kurallı Birleşik Fiiller	20.929	56	0
10	Sözcükte Anlam	Ders	Nitel, Nicel, Yakın Anımlı Sözcükler	20.084	25	0
11	Atasözleri ve Deyimler	Ders	Atasözleri ve Deyimler	19.453	174	1
12	Okudukça İlerliyorum	Canlandırma	Bilgi edinmek için okuma	17.276	182	10
13	Şımarık Şehzadeler	Canlandırma	Dinlediklerinde sebep-sonuç ilişkisi kurma ve mantıksal çıkarımda bulunma	16.087	187	9
14	Parçada Anlam	Ders	Ana - Yardımcı Düşünce	15.030	19	2
15	Çocuk Gözüyle	Canlandırma	Büyüklerin dikkatinden kaçan bazı olayların, çocukların dikkatini çekebileceği anlatılmıştır.	14.870	143	11
16	Zamirler	Ders	Zamirler	14.100	216	2
17	Yardımcı Fiille Kurulan Birleşik Fiiller - Anlamca Kaynaşmış Birleşik Fiiller	Ders	Yardımcı Fiille Kurulan Birleşik Fiiller - Anlamca Kaynaşmış Birleşik Fiiller	14.097	21	4

18	Olay Yazıları	Ders	Öykü, Roman	13.994	44	2
19	Anlamlarına Göre Fiiller	Ders	Anlamlarına Göre Fiiller	13.877	42	0
20	Cümlelerin Yardımcı Öğeleri	Ders	Dolaylı Tümleç - Zarf Tümleci	13.394	23	0
21	Günlüğüm	Canlandırma	Yazının bir ifade aracı olması, yazılı anlatım alışkanlığı	12.979	141	9
22	Düşünceyi Geliştirme Yolları	Ders	Düşünceyi Geliştirme Yolları	11.360	49	4
23	Cümle Dışı Unsur - Ara Söz - Cümle Vurgusu	Ders	Cümle Dışı Unsur - Ara Söz - Cümle Vurgusu	11.313	113	0
24	Kuşlar Perisi	Canlandırma	Dinlediklerinden/izlediklerinden sonuç çıkarma, duygusal ve abartılı sözleri ayırt etme	11.207	131	5
25	Şiir Türleri	Ders	Şiir Türleri	10.696	32	0
26	Anlam Özelliklerine Göre Cümleler (Öznel Anlatım, Nesnel Anlatım, Neden - Sonuç Cümlesi, Amaç - Sonuç Cümlesi, Koşul Cümlesi)	Ders	Anlam Özelliklerine Göre Cümleler	10.645	14	0
27	Düzyazı Türleri	Ders	Makale - Fıkra	10.338	13	0
28	Sözcükte Anlam	Ders	Yansıma Sözcükler - İkilemeler	10.334	25	2
29	Fiiller	Ders	Fiiller (İş, Oluş, Durum)	10.188	154	0
30	Kadın Balıkçı	Canlandırma	Başlıkla içerik arasında ilişki kurma Dinlediği/izlediği konuya uygun farklı konu başlıkları bulma	10.088	123	2

Tablo 3 incelendiğinde ilk sıralarda çeşitli konularda canlandırmalar içeren 7 farklı videonun olduğu tespit edilmiştir. Bunlardan “Sorgulama” adlı video gerek izlenme ($f=48.654$) gerek beğenilme ($f=531$) gerekse yorum ($f=21$) sayısı bakımından birinci sıradadır. Video ile ilgili yapılan yorumlar incelendiğinde; 13 kullanıcının olumlu, 8'nin olumsuz veya video ile alakası olmayan yönde görüş belirttiği görülmüştür. Bu da öğrencilere verilmek istenen değer ve mesajların iyi bir içerik ve kurguya sahip videolarla verilebileceğini göstermektedir.

Elde edilen bulgulara göre, 7. ve 8. sınıf dil bilgisi ve anlam bilgisi konu anlatımlarının bulunduğu ders videolarının ağırlıklı olduğu görülmektedir. Bu durum, sınavlara yönelik konuları içeren videoların izlenilmesi ile ilgili bir tercihin olduğunu göstermektedir.

En çok izlenen 30 video içinde, fiiller konusu ile ilgili izlenen video sayısının 7 ve en çok izlenen “Yapılarına Göre Fiiller” adlı ikinci videonun bunlardan biri olması dikkat çekmektedir. Buna ek olarak, fiil gibi dil bilgisi konularında öğretimde başarıyı sağlamak için videoların etkili olduğu ve tercih edildiği görülmektedir.

Anlam bilgisi ile ilgili olarak, sözcükte anlam, cümlede anlam ve paragrafta anlam konularına yönelik toplam 9 videonun bulunduğu belirlenmiştir. Anlam bilgisi konularının sınavlarda ne kadar önemli olduğu bilinmemektedir. EBA üzerindeki Türkçe dersi ile ilgili videoların içerikleri ve kullanımında bu gerekliliğin etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 4. En Az İzlenen Videolara İlişkin Sayısal Veriler

Sıra No	Video adı	Tür	Konusu	İzlenme <i>f</i>	Beğenme <i>f</i>	Yorum <i>f</i>
211	Geyve Doğanstepe YBO 6.ve 7.sınıflar Lapbook Çalışmaları-6	Tanıtım	Haber Kipleri	56	0	0
212	Yapısal Anlatım Bozuklukları-I	Ders	Yapısal Anlatım Bozuklukları	50	0	0
213	Sayıların Yazımı	Ders	Sayıların Yazımı	41	2	0
214	Yapısal Anlatım Bozuklukları-II	Ders	Yapısal Anlatım Bozuklukları	36	0	0
215	Gerçek ve Mecaz Anlamlı Sözcükler	Ders	Gerçek ve Mecaz Anlamlı Sözcükler	35	1	0

EBA üzerindeki en az izlenen 5 videoya bakıldığında haber kipleri konusuna yönelik 1 video ile birlikte anlatım bozukluğu konusu ile ilgili 2 video dikkat çekmektedir. En az izlenen videolar izlenip incelendiğinde diğerlerine göre içeriğin sunumu, görsellik ve ses gibi niteliklerinin zayıf olduğu görülmüştür. Bu videoların az kullanılmasında içerik ve biçim özelliklerinin ayrıca derse ilişkin kazanımlarla ilişkisinin etkili olduğu söylenebilir.

Videolarla ilgili olarak en çok ve en az izlenen videolara yapılan yorum ve beğeni sayısı genel anlamda izlenme oranına bağlı olarak değişmektedir. 48.654 ile en fazla izlenme oranına sahip olan “Sorgulama” adlı video, 531 beğeni ve 21 yorum ile en fazla beğenilen ve yorum yapılan videodur. En az izlenen ($f=35$) “Gerçek ve Mecaz Anlamlı Sözcükler” videosu 1 beğeni ve 0 yorum alması bu durumu teyit etmektedir.

Görsel Modülündeki İçeriklere Dair Bulgular

EBA “Görsel” modülü altında toplam 339 içeriğin olduğu tespit edilmiştir. “Görsel” başlığı altındaki içeriklerin sadece 33’ünün Türkçe dersi ile ilgili olduğu, geriye kalan görsellerin ise ilgili olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 5. Görsellere İlişkin Sayısal Veriler

Sıra No	Resmin Adı	Tür	Konusu	İzlenme <i>f</i>	Beğenme <i>f</i>	Yorum <i>f</i>
1	Cümlelerin Öğeleri	Etkinlik Ürünü	Cümlelerin Öğeleri	444	4	0
2	Okuma Saati	Etkinlik Ürünü	Okuma Saati	181	9	0
3	Hikâyeden Etkinlik	Etkinlik Ürünü	Hikâyeden Etkinlik	179	2	0
4	Edat ve Bağlaç Panosu	Etkinlik Ürünü	Edat ve Bağlaç	150	3	0
5	Gerçek Anlam-Mecaz Anlam	Etkinlik Ürünü	Gerçek-Mecaz Anlam	117	2	0
6	Fiilimsi Proje Ödevi	Etkinlik Ürünü	Fiilimsi	84	2	0
7	Eş Anlamlı Kelimeler	Etkinlik Ürünü	Eş Anlamlı Kelimeler	81	16	0
8	Zıt Anlamlı Kelimeler	Etkinlik Ürünü	Zıt Anlamlı Kelimeler	62	16	0
9	Noktalama	Etkinlik Ürünü	Noktalama İşaretleri	50	0	0
10	Eş Anlamlı-Zıt Anlamlı Kelimeler	Etkinlik Ürünü	Eş Anlamlı-Zıt Anlamlı Kelimeler	47	1	0
11	Hikâyeden Etkinlik	Etkinlik	Hikâyeden Etkinlik	47	2	0

		Ürünü				
12	Türkçe Panomuz	Etkinlik Ürünü	Eş Anlamlı-Zıt Anlamlı Kelimeler	45	0	0
13	Sesteş Kelimeler etkinliği	Etkinlik Ürünü	Sesteş Kelimeler Etkinliği	39	0	0
14	Noktalama İşaretleri Afişleri	Basılı Afişler	Noktalama İşaretleri	28	0	0
15	Gaziantep Yöresinde Unutulmaya Yüz Tutmuş Kelimeler	Etkinlik Ürünü	Gaziantep Yöresinde Unutulmaya Yüz Tutmuş Kelimeler	28	0	0
16	Noktalama İşaretleri	Basılı Afişler	Noktalama İşaretleri	27	0	0
17	Eş Anlamlı Kelimeler	Etkinlik Ürünü	Eş Anlamlı Kelimeler	23	0	0
18	Zıt Anlamlı Kelimeler	Etkinlik Ürünü	Zıt Anlamlı Kelimeler	23	0	0
19	Eş sesli Kelimeler	Etkinlik Ürünü	Eş sesli Kelimeler	22	0	0
20	Noktalama İşaretleri	Basılı Afişler	Noktalama İşaretleri	22	0	0
21	Tamlamalar	Etkinlik Ürünü	Tamlamalar	22	0	0
22	Noktalama İşaretleri İle İlgili Görsel	Etkinlik Ürünü	Noktalama İşaretleri	20	1	0
23	Damlaya Damlaya Göl Olur	Etkinlik Ürünü	Atasözleri	19	0	0
24	Dost Başa Düşman Ayağa Bakar	Etkinlik Ürünü	Atasözleri	18	0	0
25	Noktalama İşaretleri	Basılı Afişler	Noktalama İşaretleri	15	0	0
26	Atasözleri Birlikten Kuvvet Doğar	Etkinlik Ürünü	Atasözleri	14	0	0
27	Noktalama İşaretleri Afişleri	Basılı Afişler	Noktalama İşaretleri	12	0	0
28	Noktalama İşaretleri	Etkinlik Ürünü	Noktalama İşaretleri	11	0	0
29	Noktalama İşaretlerini Tanıtma Afişleri	Basılı Afişler	Noktalama İşaretleri	11	0	0
30	Noktalama İşaretleri	Basılı Afişler	Noktalama İşaretleri	10	0	0
31	Noktalama İşaretleri	Basılı Afişler	Noktalama İşaretleri	8	0	0
32	Noktalama İşaretleri	Basılı Afişler	Noktalama İşaretleri	5	0	0
33	Noktalama İşaretleri	Basılı Afişler	Noktalama İşaretleri	5	0	0

Tablo 5 incelendiğinde 33 adet görselin 13'ü noktalama işaretleri konusuna yöneliktir. Noktalama işaretleri ile ilgili 13 görselin ise, 10'unun afiş çalışması şeklinde hazırlanmış ürünler olduğu belirlenmiştir. Geriye kalan 3 görsel ise, öğrenciler tarafından hazırlanmış etkinlik ürünleridir.

Bulgulara göre en fazla ($f=444$) izlenen görsel "Cümlenin Öğeleri" adlı öğrenci etkinliğidir. Aynı şekilde, basılı afiş olarak hazırlanmış görsellerin izlenme oranlarının öğrencilerin kendi yaptıkları etkinlik ürünlerinden daha fazla olduğu ve bu durumun genel bir tercih oluşturduğu ulaşılan diğer bulgular arasındadır. Bu bulgu, öğrencilerin hazırladıkları görsellerin daha fazla izlendiğini göstermektedir. Diğer taraftan izlenen görseller için beğenme ve yorum yapma oranının çok düşük olduğu da bir başka önemli bulgudur.

Ortaokul Türkçe dersi ile ilgili olmayan 306 görsel ürün incelendiğinde, bunların öğretmenler tarafından sisteme yüklenmiş olan etkinlikler sırasında çekilmiş toplu fotoğraflar ile spor müsabakalarıyla ilgili fotoğraflardan oluştuğu belirlenmiştir.

Ses Modülündeki İçeriklere Dair Bulgular

EBA “Ses” modülü altında toplam 834 ses içeriğinin paylaşıldığı ve bu ses ürünlerinden 674’ünün Türkçe ile ilgili olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 6. En Çok İzlenen Ses Dosyalarına İlişkin Sayısal Veriler

Sıra No	Sesin Adı	Konusu	İzlenme f	Beğenme f	Yorum f
1	Simyacı	6.Sınıf Türkçe Dersi Dinleme Metni	82.650	1.047	93
2	Etme - (Mevlana Celâlettin Rumi)	Şiir	41.680	465	39
3	Balkondaki Muhabbet Kuşu	Ortaokul 7.Sınıf Türkçe Dersi Dinleme Metni	35.201	125	11
4	Momo	6.Sınıf Türkçe Dersi Dinleme Metni	34.075	427	12
5	Atatürk'ün Türk Folkloruna İlgisi	6.Sınıf Türkçe Dersi Dinleme Metni	29.648	255	11
6	Bir Kavak Ve İnsanlar	7.Sınıf Türkçe Dersi Dinleme Metni	27.176	113	8
7	Kuyruklu A (@) İşaretinin Öyküsü	6.Sınıf Türkçe Dersi Dinleme Metni	26.903	31	0
8	Kuğular	6.Sınıf Türkçe Dersi Dinleme Metni	25.796	228	19
9	Yiğitlerimiz Cephane Bekliyor	7.Sınıf Türkçe Dersi Dinleme Metni	20.542	83	12
10	Anne	6.Sınıf Türkçe Dersi Dinleme Metni	19.612	424	48
11	David Copperfield	David Copperfield adlı eserden alıntılar ve yazarı Charles Dickens'in hayatı	18.856	242	15
12	Konuğa İkrâm	5.Sınıf Türkçe Dersi Dinleme Metni	18.554	19	3
13	Gel Gör Beni Aşk Neyledi - Yunus Emre	Şiir	18.197	496	5
14	Türkçe Kitabı Dinleme Metinleri -Şeftalinin Bedeli	Türkçe Kitabı Dinleme Metinleri	17.378	3	0
15	Yüksek Yüksek Tepelere	7.Sınıf Türkçe Dersi Dinleme Metni	17.305	146	10
16	Arkadaşım Sarmaşık	5.Sınıf Türkçe Dersi Dinleme Metni	16.252	35	3
17	La Fontaine Masalları	La Fontaine Masalları adlı eserden alıntılar ve yazarı Jean De La Fontaine'nin Hayatı	15.903	234	12
18	Ebru Sanatı	6.Sınıf Türkçe Dersi Dinleme Metni	15.684	65	4
19	Türkçe Kitabı Dinleme Metinleri -Yıldızlar-	Türkçe Kitabı Dinleme Metinleri 2016-2018	14.328	5	0
20	Andersen Masalları	Andersen Masalları adlı eserden alıntılar ve yazarı Hans Christian Andersen'in Hayatı	13.433	222	22
21	Isparta ve Güller	5.Sınıf Türkçe Dersi Dinleme Metni	13.171	13	0
22	Uzun Çoraplı Kız	Uzun Çoraplı Kız adlı eserden alıntılar ve yazarı Astrid Lindgren'in Hayatı	13.002	213	43
23	Yıldızlara Uzanan Asansör	5.Sınıf Türkçe Dersi Dinleme Metni	12.740	19	2

24	Türkçe Kitabı Dinleme Metinleri -Anadolu'nun Gülen Yüzü-	Türkçe Kitabı Dinleme Metinleri 2016-2021	12.596	2	0
25	Atasözü Bulmacası 10	Atasözlerini, sözlü açıklamalarla bulma	11.726	156	19
26	Yaşlı Kadın İle Meşe Ağacı	5.Sınıf Türkçe Dersi Dinleme Metni	11.610	31	2
27	Emine Teyzenin Çilek Reçeli	7.Sınıf Türkçe Dersi Dinleme Metni	11.068	62	3
28	Şol Cennetin İrmakları (Yunus Emre)	Şiir	11.020	361	16
29	Türkçe Kitabı Dinleme Metinleri -Denizde Yüzerken Nelere Dikkat Edilmelidir?-	Türkçe Kitabı Dinleme Metinleri 2016-2020	10.935	5	0
30	Milli Kültür	7.Sınıf Türkçe Dersi Dinleme Metni	10.686	39	0

Tablo 6'da görüldüğü üzere EBA üzerindeki en çok izlenen 30 ses içeriğinin 23'ü dinleme metinlerinden oluşmaktadır. Dinleme metinleri ise çeşitli yıllarda yayımlanmış ve kullanılmış olan Türkçe ders kitaplarındaki dinleme metinleridir. Türkçe derslerindeki öğrenme-öğretme sürecinde dinleme metinlerinin sadece öğretmen kılavuz kitabında yer aldığı, öğrencilere de ses kaydı veya öğretmenin okuması ile dinletildiği düşünüldüğünde, bu sonuç uygulama ile örtüşmektedir. Ayrıca, öğrencilerin ders dışında da metinleri dinlediği hesaba katıldığında, dinleme metinlerine dair ses içeriklerinin fazla kullanılmasına dair bulgu daha iyi anlaşılmaktadır.

“Simyacı” adlı dinleme metni en fazla izlenme ($f=82.650$), beğenilme ($f=1.047$) ve yorumlama ($f=93$) oranlarına sahiptir. Yapılan yorumların 88'i olumlu ve 5'i olumsuz veya Simyacı dinleme metni ile alakası olmayan yönde görüş içermektedir. Ses dışındaki içerik modüllerindeki (görsel, video, dokümanlar, dergiler ve kitap) içerikler için bu kadar yüksek bir izlenme ve beğenilme oranıyla karşılaşılmamıştır. “Simyacı” dinleme metni bu oranlarla tüm içerikler içinde ilk sırayı almıştır.

Dinleme metinlerinin yanı sıra Mevlana'ya ait “Etme” adlı şiir 41.680 izlenme oranı ile ikinci sırada gelmektedir. Bu bulgu söz konusu şahsiyet ve eserine yönelik ilgi ve verilen değer ile açıklanabilir.

Tüm bunlarla birlikte, Simyacı, Momo, Andersen Masalları ve La Fontaine Masalları gibi Batı edebiyatı eserlerinin yanı sıra Yunus Emre ve Mevlana gibi Türk edebiyat ve tasavvuf dünyasından simaların eserlerinin de yüksek izlenme, beğenilme ve yorum yapılma oranlarına sahip olduğu görülmektedir. Söz konusu ürünlerin hem Türk edebiyatında hem de dünya edebiyatında tanınan eserler ve şahsiyetler olduğu düşünüldüğünde içeriğin niteliği ve hedef kitlenin beklentilerine cevap verme durumunun EBA üzerindeki yararlanılma tercihini etkilediği söylenebilir.

Tablo 7. En Az İzlenen Ses Dosyalarına İlişkin Sayısal Veriler

Sıra No	Sesin Adı	Konusu	İzlenme f	Beğenme f	Yorum f
670	Marmara'da Gezmeli	Karışık Ses Dosyası	18	0	0
671	Kitap ve Deniz 2	Karışık Ses Dosyası	18	0	0
672	Baharın Getirdiği Olaylar	Karışık Ses Dosyası	18	0	0

673	Piknikler ve Cümleler	Karışık Ses Dosyası	17	0	0
674	Özge'nin Yeni Dergisi	Karışık Ses Dosyası	13	0	0

EBA üzerindeki en az izlenen ses dosyaları incelendiğinde; bu ürünlerin kullanıcılar tarafından oluşturulmuş veya özgün bir metne ilişkin ses dosyalarını içerdiği tespit edilmiştir. İzlenme oranına bağlı olarak söz konusu içeriklerin beğeni ve yorum da almadığı görülmektedir. Bu eserlerin tanınmış yazar ve şairlerin eserlerinden daha az izlenilmesi EBA kullanıcısı olarak öğrenci, öğretmen ve velilerin edebî ve eğitsel açıdan özellikleri bilinen ürünleri tercih ettiğine işaret etmektedir. Dolayısıyla EBA kullanıcılarının bilişim ağı üzerindeki ses dosyalarından yararlanırken belirli ölçütlere göre hareket ettiği söylenebilir.

Kitap Modülündeki İçeriklere Dair Bulgular

EBA “Kitap” modülü altında toplam 17 kitap içeriğinin mevcut olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 8. Kitap İçeriğine İlişkin Sayısal Veriler

Sıra No	Kitabın Adı	Konusu	İzlenme <i>f</i>	Beğenme <i>f</i>	Yorum <i>f</i>
1	Türkçe 6 2017-2018	Öğretmen Kılavuz Kitabı	16.125	26	0
2	Türkçe 5 (Dinleme Metinleri) 2017-2018	Ders Kitabı	15.201	195	0
3	Türkçe 7 2017-2018	Öğretmen Kılavuz Kitabı	9.853	8	0
4	Türkçe 5 2017-2018	Ders Kitabı	9.292	85	0
5	Türkçe 6 2017-2018	Öğretmen Kılavuz Kitabı	8.111	8	0
6	Türkçe 6 2017-2018	Öğrenci Çalışma Kitabı	7.956	107	0
7	Türkçe 8 2017-2018	Öğretmen Kılavuz Kitabı	6.616	5	0
8	Türkçe 6 2017-2018	Ders Kitabı	6.324	75	0
9	Türkçe 7 2017-2018	Ders Kitabı	5.294	32	0
10	Türkçe 7 2017-2018	Öğrenci Çalışma Kitabı	5.279	31	0
11	Türkçe 6 2017-2018	Ders Kitabı	4.318	17	0
12	Türkçe 8 2017-2018	Ders Kitabı	3.326	9	0
13	Türkçe 8 2017-2018	Ders Kitabı	3.285	15	0
14	Türkçe 6 2017-2018	Öğrenci Çalışma Kitabı	3.159	18	0
15	Türkçe 8 2017-2018	Ders Kitabı	2.859	0	0
16	Türkçe 8 2017-2018	Ders Kitabı	1.958	5	0
17	Türkçe 8 2017-2018	Öğrenci Çalışma Kitabı	1.481	3	0

EBA üzerindeki kitap modülünde yer alan kitapların öğretmen kılavuz, ders ve çalışma kitaplarından oluştuğu görülmektedir. Tablo 7’yi incelediğimizde, izlenme bakımından ($f=16.125$) ilk sırayı “Türkçe 6 2017-2018” adlı öğretmen kılavuz kitabı almaktadır. Bu bulgudan hareketle, EBA içerik kısmından kitap ürünlerini daha çok öğretmenlerin kullandığı sonucuna ulaşılabilir. Diğer kitapların da izlenme sayıları oldukça yüksektir. Bu doğrultuda, “Kitap” başlığı altındaki içerikler arasına hikâyeye, roman ve sınava hazırlık setleri gibi içerikler yüklenildiğinde yararlanılma ve tercih edilme oranlarının yüksek olabileceği söylenebilir.

Dergi Modülündeki İçeriklere Dair Bulgular

EBA “Dergi” modülü altında toplam 842 derginin yayınlandığı, bu dergilerin 174’ünün Türkçe dersi ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Ortaokul Türkçe dersi ile ilgili olan dergilerin 169 tanesi Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı okulların hazırlanmış olduğu dergilerdir. 5 tanesi ise Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı’nın çocuklar için hazırlanmış olduğu “Sevgi Bir Kuş” adlı dergilerden oluşmaktadır.

Tablo 9. En Çok İzlenen Dergilere İlişkin Sayısal Veriler

Sıra No	Derginin Adı	İzlenme <i>f</i>	Beğenme <i>f</i>	Yorum <i>f</i>
1	Teneffüs 8.Sınıflar Bülteni	16.296	635	0
2	Meşale - Kılıçlı Ahmet Akyürek Okulu	9.123	383	15
3	Elma Ağacı	8.796	288	14
4	Zeytin	7.322	273	10
5	Şelale 3 (Korkuteli Cumhuriyet O.O.) Ocak 2016	5.069	175	35
6	Kıvılcım-2	4.906	155	28
7	Atatürk Çocukları	4.901	122	1
8	Diriliş Sergentepe	4.566	229	28
9	Kıvılcım	4.528	200	12
10	Baş tacı	3.813	124	25
11	Sevgi Bir Kuş-1	3.146	151	0
12	Cemre -Kepsut Oktay Koçman Ortaokulu	3.108	161	0
13	Zekice 2	3.077	214	20
14	Teneffüs - Mahmut Şevket Paşa Ortaokulu	2.574	72	0
15	Sevgi Bir Kuş-5	2.454	78	0
16	Kitap Kurdu	2.262	67	9
17	Teneffüs-3	2.052	38	7
18	Çevreci Atasözleri Ve Deyimler	2.006	63	15
19	Serüven - Mustafa Necati İlköğretim Kurumları	1.956	68	4
20	Renkli Dünya	1.933	52	0
21	Asırlık Çınar Dumlupınar	1.782	48	2
22	Asırlık Çınar Dumlupınar	1.767	6	2
23	Sevgi Çiçekleri	1.744	79	55
24	Uçurtma-Halil Türkkkan İmam Hatip Ortaokulu	1.511	23	18
25	Kitap Kurdu-3	1.493	43	3
26	Rengârenk	1.434	41	1
27	Gökkuşağı-Tahsin Banguoğlu İ.O.	1.330	22	3
28	Mustafa Kemalın Sesi	1.276	47	0
29	Elma Ağacı	1.230	20	3
30	Tarım Çocuk	1.162	41	0

EBA üzerindeki dergiler incelendiğinde, en çok izlenen ve beğenilen dergilerin MEB’e bağlı okullarda hazırlandığı ve öğrenci ürünlerini (şiirler, kompozisyonlar, kısa hikâyeler ve röportajlar vb.) içerdiği görülmektedir. Bu doğrultuda Tablo 9’a göre “Teneffüs 8.Sınıflar Bülteni” adlı dergi izlenilme ($f=16.296$) beğenilme oranı ($f=635$) bakımından ilk sıradadır. Bu derginin içeriği değerlendirildiğinde, öğrenci çalışmalarının derginin kapsamını oluşturduğu görülmektedir. Diğer taraftan en çok izlenen, beğenilen ve yorumlanan dergilerin öğrenci ürünlerini içeren ve okullar tarafından yayınlanan dergiler olduğu belirlenmiştir.

Tablo 10. En Az İzlenen Dergilere İlişkin Sayısal Veriler

Sıra No	Derginin Adı	İzlenme <i>f</i>	Beğenme <i>f</i>	Yorum <i>f</i>
170	Tuğ	18	0	0
171	Fatih İmam Hatip Ortaokulu	16	0	0
172	Portakal 2	12	0	0
173	Tuzla Zübeyde Hanım İlkokulu İz Dergisi	8	0	0
174	Portakal 1	8	0	0

EBA üzerindeki en az izlenme oranına sahip 5 dergi değerlendirildiğinde; bu dergilerde öğrenci ürünlerinin az olduğu buna karşın öğretmen ürününün fazla olduğu belirlenmiştir. İzlenme oranında bağlı olarak söz konusu içeriklerin beğeni ve yorum da almadığı görülmektedir. Ayrıca bu dergilerde yoğun biçimde tanıtım broşürlerinin yer aldığı da ulaşılan diğer bulgulardandır.

Doküman Modülündeki İçeriklere Dair Bulgular

EBA “Doküman” modülü altında toplam 1645 doküman içeriğinin bulunduğu, bu dokümanların 1070’inin Türkçe dersi ile ilgili olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 11. En Çok İzlenen Dokümanlara İlişkin Sayısal Veriler

Sıra No	Dokümanın Adı	Türü	İzlenme <i>f</i>	Beğenme <i>f</i>	Yorum <i>f</i>
1	Test	Test	10.079	39	0
2	MEB Kitabı Etkinlikleri (2. TEOG Sınavına Yönelik)	Çalışma Kâğıdı	4.094	20	0
3	Test	Test	4.093	12	0
4	MEB Kitabı Etkinlikleri (2. TEOG Sınavı İçin)	Çalışma Kâğıdı	4.023	15	0
5	Yazım Kuralları	Çalışma Kâğıdı	3.791	42	0
6	Türkçe Etkinlik	Çalışma Kâğıdı	3.273	22	0
7	MEB Kitabı Etkinlikleri (2. TEOG Sınavı İçin)	Çalışma Kâğıdı	3.070	8	0
8	Ev Ödevi	Çalışma Kâğıdı	2.965	4	0
9	7. Sınıflar Türkçe Dersi Fiiller Etkinliği	Çalışma Kâğıdı	2.910	6	0
10	Türkçe Dersi Etkinlik Kâğıdı	Çalışma Kâğıdı	2.792	14	0
11	Söz Sanatları	Çalışma Kâğıdı	2.716	10	0
12	6.Sınıf Türkçe Kazanım Test	Test	2.673	20	0
13	İsim Tamlaması	Çalışma Kâğıdı	2.494	4	0
14	İsim Tamlamaları	Sunu	2.459	35	0
15	Zamirler Test	Test	2.271	24	0
16	5 Sınıflar	Test	2.209	9	0
17	Öykü Tamamlama Etkinliği	Çalışma Kâğıdı	2.130	0	0
18	Türkçe 5.Sınıf Sınav	Yazılı	2.047	12	0
19	5.Sınıf Türkçe Testi	Test	2.037	14	0
20	Yazarlık ve Yazma Becerileri	Yazılı	1.983	2	0
21	Türkçe 1 - Dinleme Metinleri	Çalışma Kâğıdı	1.981	0	0
22	Türkçe 8.Sınıf Test	Test	1.942	9	0
23	7.Sınıf Türkçe Yazılısı	Yazılı	1.939	10	0
24	Türkçe	Çalışma Kâğıdı	1.894	15	0

25	6. Sınıf Türkçe Yazılı	Yazılı	1.884	3	0
26	Türkçe 5.Sınıf Yazılısı	Yazılı	1.825	7	0
27	Filimsi	Çalışma Kâğıdı	1.784	4	0
28	Ek Fiil	Çalışma Kâğıdı	1.759	3	0
29	5.Sınıf Türkçe Grafik Yorumlama Etkinliği	Çalışma Kâğıdı	1.685	11	0
30	TEOG Deneme Sınavı	Deneme Sınavı	1.628	6	0

EBA üzerinde, en çok izlenen 30 dokümana bakıldığında 16 dokümanın çalışma kâğıdı olduğu, 7 dokümanın test, 5 dokümanın yazılı, 1 dokümanın deneme sınavı ve son olarak 1 dokümanın da sunu olduğu tespit edilmiştir. “TEST” adlı doküman, 10.079 izlenme oranı ile 1. sıradadır. Ayrıca “MEB Kitabı Etkinlikleri (2. TEOG Sınavına Yönelik)” adlı doküman 4.094 izlenme oranı ile 2. sıradadır. Bu bulgu, öğrencilerin ders konularını pekiştirmek ve merkezi sınavlara hazırlık yapmak amacıyla ilk olarak çalışma kâğıdına ve ikinci sırada ise testlere yöneldiğini göstermektedir.

EBA üzerinde Türkçe dersi ile ilgili dokümanların 5, 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla her sınıf seviyesinde EBA üzerinden dokümanların kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 12. En Az İzlenen Dokümanlara İlişkin Sayısal Veriler

Sıra No	Dokümanın Adı	Türü	İzlenme <i>f</i>	Beğenme <i>f</i>	Yorum <i>f</i>
1066	7.Sınıf 2014 DPY	Deneme Sınavı	9	0	0
1067	Eş Anımlı Kelimeler	Çalışma Kâğıdı	6	0	0
1068	Türkçe Deyim-Kavram Eşleştirme	Çalışma Kâğıdı	6	0	0
1069	Bu Kimin Kızı?	Çalışma Kâğıdı	5	0	0
1070	Annem, Okuduğunu Anlama Çalışması	Çalışma Kâğıdı	5	0	0

EBA üzerindeki en az izlenen 5 doküman incelendiğinde; bu dokümanların 4 adet çalışma kâğıdı ve 1 adet de deneme sınavından ibaret olduğu görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

EBA üzerindeki ortaokul Türkçe dersi ile ilgili içeriğin konu dağılımının tespiti ve mevcut içeriklere ilişkin kullanım sıklığını belirlemeyi amaçlayan araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

EBA “Video” modülüne yüklenmiş toplam 216 içeriğin yayınlandığı belirlenmiştir. 2012 yılından 2017 yılına kadar, 5 yıllık süreye rağmen, çok az video yüklendiği görülmektedir. Nitekim yüklenen videolarda 7. ve 8. sınıf konularının ağırlıkta olduğu sınıflara dağılımın eşit derecede olmadığı dikkat çekmektedir. Ateş, Çerçi ve Derman (2015, s. 110) tarafından yapılan çalışmada da, EBA’da yer alan videoların sınıflara dağılımının eşit olmadığı, videoların süre bakımından yetersiz kalabildiği, izlenilme miktarının düşük olduğu ve bazı videoların sınıf düzeylerine uygun olmadığı gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Bunun yanında ulaşılan bulgulara göre; EBA üzerinde Türkçe dersi ile ilgili en fazla kullanılan videonun canlandırma içeren “Sorgulama” adlı ürün olduğu, en

az izlenen videonun ise haber kipleri ve anlatım bozuklukları konuları ile ilgili olduğu belirlenmiştir.

EBA “Görsel” modülüne yüklenmiş 339 görselin 33’ünün Türkçe dersi ile ilgili olması, görsel modülüne yüklenen içeriğin çoğunun amaca uygun olmadığını göstermektedir. Diğer bir ifade ile Türkçe dersi için yüklenen görsellerin çok büyük bir kısmının ($f=303$) yanlış seçildiği ve yüklendiği söylenebilir. Nitekim Güvendi (2014, s. 26) de, EBA’ya eklenecek görsellerin, öncelikle görselin yapısında konu başlıklarına göre değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bunun yanında ulaşılan bulgulara göre; EBA üzerindeki Türkçe dersi ile ilgili görsellerden en fazla kullanılanı “Cümlelerin Öğeleri” adlı öğrenci etkinliğidir. Ayrıca noktalama işaretleri ile ilgili görsellerin de çok fazla tercih edildiği diğer bulgular arasındadır.

EBA “Ses” modülüne yüklenmiş 834 ses dosyasının 674’ünün Türkçe dersi ile ilgili olması, ses modülüne Türkçe dersi için genel olarak doğru içeriklerin yüklendiğini göstermektedir. Bunun yanında ulaşılan bulgulara göre; EBA üzerindeki Türkçe dersi ile ilgili ses dosyalarından en fazla “Simyacı” adlı dinleme metninin kullanıldığı; izlenme ($f=82.650$), beğenilme ($f=1.047$) ve yorumlama ($f=93$) oranları ile EBA üzerinde Türkçe dersi ile ilgili en fazla izlenen içerik olduğu tespit edilmiştir.

EBA “Kitap” modülüne yüklenmiş içerik incelendiğinde, 2012’den 2017 Kasım ayına kadar Türkçe dersi ile ilgili sadece 17 kitabın yüklendiği tespit edilmiştir. Aradan geçen 5 yıla rağmen bu kadar az içerik yüklenmesi bu modülün yeterince kullanılmadığını göstermektedir. Yüklenen kitaplar da sadece kılavuz kitap, öğrenci ders ve çalışma kitabından oluşmaktadır. Bu bağlamda Bilici (2011)’nin FATİH projesi kapsamında, sınırlı sayıda e-içeriğin yer aldığını ve eğitsel e-içerik konusunda öğretmenlere destek verilmesi gerektiğini vurgulaması yerinde bir tespittir. Bunun yanında ulaşılan bulgulara göre EBA üzerindeki Türkçe dersi ile ilgili kitaplardan en fazla öğretmen kılavuz kitaplarından yararlanıldığı, ancak öğrencilere yönelik ders kitaplarının da yüksek oranda izlendiği görülmüştür.

EBA “Dergi” modülünde yer alan 842 derginin 174’ünün Türkçe dersi ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Türkçe dersi ile ilgili olmayan 668 dergi içerik bakımından incelendiğinde sınıf fotoğrafları, öğrenci ve öğretmen fotoğrafları, okul tanıtımı, yapılan etkinlikler sırasında çekilmiş fotoğrafların olduğu ve her ne kadar dergi adıyla çıkarılmış olmalarına rağmen tanıtım broşürü niteliğinden öteye geçemeyen bir nitelikte oldukları belirlenmiştir. Bunun yanında ulaşılan bulgulara göre; EBA üzerindeki Türkçe dersi ile ilgili dergilerden en fazla öğrencilerin hazırladığı ürünlerin kullanıldığı ve bu dergilerin şiir, kompozisyon, kısa hikâye ve röportaj gibi materyalleri içerdiği tespit edilmiştir. Buna karşın öğretmen ürünlerini içeren dergilerin düşük oranda tercih edildiği de diğer bulgular arasındadır.

EBA “Doküman” modülüne yüklenmiş olan 1645 derginin 1070’i Türkçe dersi ile ilgilidir. Doküman modülüne Türkçe dersi ile ilgili yüklenmiş olan 1645 içeriğin miktarı ve önemli bir kısmının doğrudan amaca hizmet etmesi bu modülün aktif biçimde kullanıldığını göstermektedir. Türkçe dersi ile ilgili olmayan 575 dokümanın ise, ilk okuma ve yazma etkinliklerini içeren harf, sözcük ve okuma alanlarına yönelik çalışma kâğıtlarından oluştuğu belirlenmiştir. Bunun yanında ulaşılan bulgulara göre; EBA

üzerindeki Türkçe dersi ile ilgili dokümanlardan en fazla tercih edilen dokümanın bir test olduğu tespit edilmiştir, ayrıca çalışma kâğıtlarından da yüksek oranda izlenildiği görülmüştür.

EBA içerik modülünde sayısal olarak dokümanların diğer başlıklara göre daha fazla yer tuttuğu ulaşılan önemli bulgulardandır. Dokümanların da çalışma kâğıdı ve test ağırlıklı olması okuldaki yazılılara ve MEB'in yaptığı genel sınavlara hazırlık amacıyla EBA'nın yoğun olarak kullanıldığına işaret etmektedir. Nitekim Tüysüz ve Çümen (2016, s. 281) de, EBA'nın öğrenciler için konuları pekiştirmede, sınavlara hazırlık ve konu tekrarı yapmada faydalı bir site olduğunu belirtmiştir. Ancak, İskender (2016, s. 1063) EBA'da yer alan e-içeriklerin bir bölümünün eğitim platformunun kendi amacının dışında, "sınıf seviyelerine uygun, güvenilir ve doğru" olmaktan belli noktalarda uzak olduğunu ifade ederek uygulamada birtakım tedbirlerin gerektiğine işaret etmiştir.

Araştırma sonucunda EBA üzerindeki Türkçe dersi ile ilgili içerik miktarı ortaya konulmuş ve içeriğin izlenme, beğenilme ve yorumlanma durumu sıklık açısından analiz edilerek, portal üzerinde hangi tür içeriğin daha çok kullanıldığı belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca ulaşılan bulgular, EBA üzerindeki Türkçe dersi ile ilgili içeriğin konu dağılım durumunu da ortaya koymaktadır. EBA üzerinde Türkçe dersi için yüklendiği hâlde Türkçe dersi ile ilgili olmayan birçok içeriğin olması, ses, video, görsel gibi modüllerin bilinçsizce kullanıldığını ve eğitim portalının bu hâliyle yeterince etkili olamayacağını göstermektedir. Bu nedenle, EBA üzerindeki Türkçe dersi ile ilgili içeriklerin taranması, etkililiğinin ortaya konulması ve eksikliklerin belirlenmesi, çözüm yollarının ortaya konulması yerinde olacaktır.

Ulaşılan bulgulardan yola çıkarak, EBA'nın amacına uygun biçimde kullanılması için içeriklerin dengeli dağılması, yüklenecek içeriğin editörlerce kontrolünün sağlanması ve içerik oluşturma ilkelerinin (biçim, tür, içerik, seviye, süre, güncellik ve hedef kitle özellikleri vb.) belirlenmesi öncelik arz etmektedir. Bunlara ek olarak Türkçe dersine yönelik faydayı artırmak için ise, dil becerileri ile ilgili kazanımlara uygunluk, dil becerileri arasındaki ilişkinin önemsinmesi, alışkanlık kazandırma, günlük iletişime aktarım gibi ilkeler içerik oluşturmada dikkate alınmalıdır. Türkçe dersi ile ilgili EBA'ya yüklenen içeriklerin öncelikle Türkçe dersi öğretim programıyla uyumlu olması beklenmelidir. Türkçe öğretim programına uygun olmayan başka bir deyişle programdaki bilgi ve becerileri kazandırmaktan uzak olan içeriklerin fayda getirmeyeceği açıktır.

Kaynakça

- Akıncı, A., Kurtoğlu, M. & Seferoğlu, S. S. (2012). Bir teknoloji politikası olarak Fatih projesinin başarılı olması için yapılması gerekenler: Bir durum analizi çalışması. *Akademik Bilişim Konferansları*, 1-3 Şubat 2012, Uşak. <http://ab.org.tr/ab12/kabul.html> adresinden 07 Aralık 2017 tarihinde erişildi.
- Aktay, S. & Keskin, T. (2016). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) incelemesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 27-44.
- Alpar, D., Batdal, G. & Avcı, Y. (2007). Öğrenci merkezli eğitimde eğitim teknolojileri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 19-31.
- Altın, H.M. ve Kalelioğlu, F. (2015). Fatih projesi ile ilgili öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Başkent University Journal of Education*, 2(1), 89-105.

- Ateş, M., Çerçi, A. & Derman, S. (2015). Eğitim Bilişim Ağında yer alan Türkçe dersi videoları üzerine bir inceleme. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 105-117.
- Bazı, F. Ç. (2016). Teknik, donanım ve içerik yönüyle Fatih projesinin değerlendirilmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 7(15), 196-209.
- Bilici, A. (2011). Öğretmenlerin bilişim teknolojileri cihazlarının eğitsel bağlamda kullanımına ve eğitimde Fatih Projesine yönelik görüşleri: Sincan İl Genel Meclisi İ.Ö.O.. *5th International Computer & Technologies Symposium*. Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Brown, J. L. M. (2012). Online learning: A comparison of web-based and land-based courses. *Quarterly Review of Distance Education*, 13(1), 39-42.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elektronik Bilişim Ağı (EBA) (2017). *EBA hakkında*. <http://www.eba.gov.tr/hakkimizda> adresinden 03.12.2017 tarihinde alınmıştır.
- Gonzalez Lopez Ledesma, A. E. (2016). The learning objects of the Educ.ar Portal: The inclusion of digital technologies in language and literature teaching materials. *ALABE-Revista De Investigacion Sobre Lectura Y Escritura*, 13, 1-20.
- Güvendi, G. M. (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlere sunmuş olduğu çevrimiçi eğitim ve paylaşım sitelerinin öğretmenlerce kullanım sıklığının belirlenmesi: Eğitim Bilişim Ağı (EBA) örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Hew, T. S. & Kadir, S. L. S. A. (2016). Understanding cloud-based VLE from the SDT and CET perspectives: Development and validation of a measurement instrument. *Computers & Education*, 101, 132-149.
- Hwang, G. J. & Chang, H. F. (2011). A formative assessment-based mobile learning approach to improving the learning attitudes and achievements of students. *Computers & Education*, 56, 1023-1031.
- İskender, H. (2016). Eğitim Bilişim Ağı'nda bulunan 7. sınıf Türkçe dersi videolarının ilköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programıyla uyumu. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(24), 1043-1068.
- Kelly, D. & Rutherford, T. (2017). Khan Academy as supplemental instruction: A controlled study of a computer-based mathematics intervention. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(4) SI, 70-77.
- Kurt, A., Kuzu, A., Dursun, Ö., Güllüoğınar, F. & Gültekin, M. (2013). Fatih projesinin pilot uygulama sürecinin değerlendirilmesi: Öğretmen görüşleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 1(2), 1-23.
- Lee, M. & Baylor, A. L., (2006). Designing metacognitive maps for web-based learning. *Educational Technology & Society*, 9(1), 344-348.
- Maden, S., Maden, A. & Banaz, E. (2016). Medya okuryazarlığı ile ilgili lisansüstü tezlere yönelik bir içerik analizi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(1), 588-605.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. Revised and expanded from case study research in education*. USA: JB Printing.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2017). *Eğitimde FATİH Projesi hakkında*. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/proje-hakkinda/> adresinden 03.12.2017 tarihinde alınmıştır.
- Rao, A., Hilton, J. & Harper, S. (2017). Khan Academy videos in Chinese: A case study in oer revision. *International Review of Research in Open And Distributed Learning*, 18(5), 305-315.

- Isabel Ramirez-Ochoa, M. & Javier Vizcarra-Brito, J. (2016). Developing math skills in teacher students by Khan Academy. *REVISTA RA XIMHAI*, 12(6)SI, 285-293.
- Öz, M. F. (2011). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2003). Türkçe öğretiminde yeni yapılanma çalışmaları. *Türklük Bilimi Araştırmaları Türkçe Öğretimi Özel Sayısı*, 13(1), 27-38.
- Timur, B., Yılmaz, Ş. & İşseven, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) sistemini kullanmalarına yönelik görüşleri. *Asya Öğretim Dergisi [Asian Journal of Instruction]* 5(1), 44-54.
- Türker, A. & Güven, C. (2016). Lise öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (eba) projesinden yararlanma düzeyleri ve proje ile ilgili görüşleri. *Journal of Research in Education and Teaching* 5(1), 244-254.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2016). *Girişimlerde bilişim teknolojileri kullanımı araştırması, hanelerde bilişim teknolojileri kullanımı araştırması*. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=2177916> adresinden 11 Kasım 2017 tarihinde erişildi.
- Tüysüz, C. & Çümen, V. (2016). EBA ders web sitesine ilişkin ortaokul öğrencilerinin görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(27), 278-296.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (7. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Why Important is Learning Turkish as a Mother Tongue for Bilingual Students in England?

İngiltere'deki İki Dilli Öğrencilerde Türkçeyi Anadili Olarak Öğrenmek Neden Önemlidir?*

Ayşe Çiftci**

Andrew Townsend***

Geliş / Received: 30.11.2017

Kabul / Accepted: 20.05.2018

ABSTRACT: Learning a mother tongue (L2) is important for bilingual children who live abroad in order to learn the L1 of that society, improve the effectiveness of their communication with members of a family and increase transmission of cultural values and facilitate personal development. This study deploys a qualitative research methodology. Data were collected from 4 students at 9-12 years old, 4 parents and 3 teachers at the Turkish Community Saturday School, in Nottingham, England. Structured-interviews and observations were used to gather data on learning techniques. The goal is to understand and describe the perceptions of teachers', students' and parents' learning of the mother tongue by bilingual Turkish students between the ages of 9-12. Research findings support that the perceptions of the participants on learning Turkish as mother tongue are critical, as they learn Turkish in order to foster effective communication with their families, by using Turkish effectively and learn Turkish cultural values.

Keywords: bilingualism, mother tongue, learning Turkish, action research, qualitative research.

ÖZ: Bir anadili öğrenmek (L2), ailenin üyeleriyle olan iletişimlerinin etkinliğini arttırmak ve kültürel değerlerin iletimini arttırmak ve kişilik gelişimini kolaylaştırmak için yurt dışında yaşayıp, yaşadıkları toplumun dilini (L1) kullanan iki dilli çocuklar için önemlidir. Bu çalışmada nitel araştırma metodolojisi kullanılmaktadır. Veriler 9-12 yaşlarındaki 4 öğrenciden, 4 veli ve 3 öğretmenden, İngiltere'de Nottingham şehrinde bulunan Türk Topluluğu Cumartesi okulundan toplanmıştır. Öğrenme teknikleri hakkında veri toplamak için yapılandırılmış görüşmeler ve gözlemler yapılmıştır. Amaç, 9-12 yaşları arasındaki iki dilli Türk öğrencilerin, öğretmenlerin ve ebeveynlerin Türkçeyi anadili olarak öğrenme algılarını anlamak ve tanımlamaktır. Araştırma bulguları, Türkçeyi etkili bir şekilde kullanarak ve Türk kültürel değerlerini öğrenerek, aileleri ile etkili iletişim kurmak için Türkçe öğrenirken, Türkçeyi anadili olarak öğrenme konusundaki katılımcıların algıların kritik olduğunu desteklemektedir

Anahtar sözcükler: iki dillilik, anadil, Türkçe öğrenimi, aksiyon araştırması, nitel araştırma

*This article; it is a part of a project work, which is named "Why Important is Learning a Mother Tongue Important for Bilingual Students?" completed in May 2016 by Ayşe Çiftci under the supervision of Assoc. Prof. Andrew Townsend at the University of Nottingham. Additionally, it is a full paper version of a study presented orally at two conferences that are the 11th Research Students' Education Conference, University of Leeds, 2017 and the 5th Postgraduate Academic Researchers in Linguistics at York Conference, University of York, 2017.

** PhD researcher, University of York, Department of Education, ayse.ciftci@york.ac.uk

***Associate Professor, Associate Head of School, Faculty of Social Sciences, University of Nottingham, Andrew.Townsend@nottingham.ac.uk

Introduction

Over the past few decades, bilingualism and bilingual education have gained importance as essential notions in teaching pedagogy. Bilingualism, encountered in many different ways all over the world, is a major issue for education systems (Luchtenberg, 2002:49-50). Although many definitions are used for bilingualism, agreement about its exact description has not been achieved. For example, while some definitions address the linguistic elements (e.g. level of knowledge in each language), others draw attention to social factors (e.g. student's aims/motivations in learning an L2). However, all definitions are united in the fact that bilingualism describes an individual's knowledge and ability to use multiple languages in terms of the capacity to use a first language (L1) and the mother tongue (L2).

The discussion of the importance of learning an L2 for bilinguals across all subjects within the curriculum and the implications for teachers and their practice provides a strong background for my project. My school is currently practising an approach to the teaching of Turkish to bilinguals at a volunteer Saturday Turkish school. In this study, I intend to contextualise the research by discussing previous studies in this field. In addition, the research techniques and tools used to investigate the effects of this process on 3 teachers, 4 students and 4 parents, in terms of how their perceptions impact on children's linguistic development in the L2, will be described.

The justification for focusing on these stakeholder's perceptions is based upon two important factors. Firstly, I teach specifically at the 3-7 age group within the researched school. According to Cummins (2001), every child has the potential for acquiring the language of their community from the moment they are born. Acquisition of one or more languages in early childhood is a phenomenon that results from social interaction, therefore, the basis of interaction and communication is based on language (Cummins, 2001). Some children at the school have mixed nationality parents (British-Turkish) and do not have enough experience in Turkish, because they speak English with their parents. Thus, I would be based on my research on another class within my school; 4 students between 9-12 years old. However, this could contaminate the findings by introducing bias into the data and results. Johnson and Christensen (2010:264) clarify that an important quality of validity is that researchers must be careful to pay attention to avoiding researcher bias. When analysing the data, I would have to be aware that participants' responses might be given in order to satisfy what participants thought I would like to hear and this could affect the validity of my findings.

I personally believe that it is most important to learn one's family's mother tongue, in this case, the Turkish language for Turkish children growing up in England. For this reason, my project will analyse the theory and practice in undertaking practice-based inquiry in connection to why learning one's family's mother tongue is important and what the advantages of this are for bilingual children. Firstly, I will discuss the previous literature and show how this has influenced my understanding of my chosen area of inquiry. Secondly, I will negotiate the methods of data collection, research instruments, and any ethical issues that need to be considered during the research. Finally, I will present my findings in relation to a critique of the process of practitioner inquiry and action research. This will then provide a reflection on the implications for myself as a teacher and researcher.

Learning one's Family's Mother Tongue

Language, as an integral part of cognitive processes, is an important element in cognitive functions such as understanding, thinking, and attention. Furthermore, language allows individuals to socialise and become integrated into groups and wider society (Yazici & Temel, 2012). Moreover, children acquire language via the use of cognitive skills, such as memory, attention, reasoning and problem-solving. Therefore, learning a language to understand what other people say and to explain what we are thinking to others is a necessary component of social life (Cummins, 2001). One's family's mother tongue may not be used as the L1 in one's country of residence; nevertheless, it is an important aspect of day-to-day family interaction. However, everyone has a mother tongue and it is requisite to know this language in order to maintain the cultural transmission of norms, beliefs and traditions (Cummins, 2001).

This research was conducted in Nottingham at a school set up by the Nottingham Turkish Community. Students are educated on Saturdays, and during the week, continue their British State School education. For this reason, this school is not compulsory and attendance is voluntary. This will mean that the students in the cohort do not have a specific timetable. My colleagues and I have different approaches to teaching Turkish as a mother tongue. While other teachers use worksheets produced by the Turkish Ministry of Education, I use PowerPoint presentations of stories which I prepare myself. When I teach, I tell the story rather than read it and afterwards, the pupils and I adopt the roles of the characters. I believe that students learn by hands-on-learning (Blake & Pope, 2008:60) and introducing new Turkish vocabulary in the appropriate context such as a story, draw pupils' attention more effectively than following decontextualised worksheets. A vast number of children acquire their L1 as their mother tongue and then another L2 in addition (Allman, 2005:58). Therefore, children who are exposed to two languages can start to learn both languages at the same time. The language acquisition capacity of children exposed to two languages is the same as children that learn one language. In early childhood, most children can acquire two or more language simultaneously, as part of living in bilingual families and communities (Allman, 2005:58). For this reason, children from international backgrounds living in England, using and learning English as an L1, in addition to their L2, is important in order to both learn English and facilitate interaction with L2 speaking family members, enabling the transference of culture. Which languages children will end up using more efficiently can vary depending on their language use in social environments (Martin, 1999:67).

This review has implications for my study and adds to my justification for researching students', parents' and teachers' views of learning Turkish as a mother tongue. While planning the structured interview questions, these different perceptions will need to be taken into account and interview questions planned accordingly.

Practised-based Inquiry

As Kemmis (2010:419) pointed out, action research's goal should not be just achieving knowledge of the world, it should also create a better world. Kemmis (2010:420) continues, outlining how action research should proceed:

...the collective responsibility of a profession like education...to contribute to the evolution of the professional practice for which its practitioners are not just accredited operatives, but also stewards

– custodians of the practice for their times and generation. As stewards, they have the responsibility to protect, nurture, support and strengthen the practice for changing times and circumstances, not as something fixed and fully sufficient but as something that must always evolve to meet new historical demands in the interests of changing communities, societies and the good of humankind... this eternal opening of possibilities and the eternal need to respond to historical change are, to me, at the heart of the justification for action research (Kemmis, 2010:420).

However, Hartas (2010:14) states that education is constantly evolving and varied, which is examined by criticism of the usefulness and relation of educational research to classroom practice and policy. For the aim of this study, Practised-Based Inquiry (PBI) and Action Research methods will be the main focus.

Traditional quantitative forms of educational research can seem similar to action research (Elliot, 1995:1). Nevertheless, there is the specific difference between action research and other educational research; action research focuses on problem-solving in researchers' own environments, while the others do not. Thus, the practitioner's classroom itself forms the central location of the research. Therefore, in action research, researchers wish to investigate issues or assess new approaches that will develop state of the art knowledge or have implications for other education methods (Johnson & Christensen, 2010:11). According to Reason and Bradbury (2007:1), action research faces challenges of social change and improvement, and in academia. The cause of this could be resistance to change by the community or school. Therefore, action research proposes substantive research on how to improve the quality of children's learning and educational staff's performance within an education setting. Moreover, Somekh (2006:1) and Elliot (1995:1) suggest that good research is guided by the values researchers want to realise in their practice.

This kind of research provides them with the opportunity to get feedback on their teaching and learn from this (Briscoe & Wells, 2002). Traditional instruction-based professional development advantages are rarely permanent (ibid). Nevertheless, it does seem to have a positive impact on teachers as participants in research, who are more likely to change their classroom practice as this depends on increasing their confidence in their own teaching ability (Briscoe & Wells, 2002; Rich, 1990). According to Briscoe & Wells (2002:432):

...when teachers become researchers...they are able to find ways to use the current knowledge base in combination with the knowledge they generate through their own research to support the teaching and assessment methods they choose to use in the classroom.

Strengths and Limitations

Much previous research has mentioned that there are many positive impacts of action research on the classroom environment. For example, it can provide improvements to, and expand upon, learning environments for educators, and also support the adoption of positive and novel approaches to teaching (Pelton, 2010:10). These are acceptable as strengths as action research is linked to the practice area of experienced researchers (Mukherji & Albon, 2018:98). Thus, if related individuals gain the benefits of research directly, this is accepted as real research. Thanks to PBI, researchers are offered an important opportunity to explore their own subject.

Although this is seen as a strength of PBI and action research by some researchers, others see this it is a weakness, and so researchers should be aware of this before starting to

their research. However, Anderson, Herr & Nihlen (2007) argued that action research necessarily involves both positive and negative outcomes. The validity of action research is questionable because researchers participate directly in the research itself. In this case, the researcher and what is happening in the class can affect and influence the final data and findings. The collected data needs to be analysed and presented without questions over its internal validity. In order for this to happen, the researchers' impact should be acknowledged and reflected on during the study. Moreover, Babbie (2010:418) points out that researchers need to avoid researcher bias, for instance, by putting their own values and preferences, aside and also with respect to research techniques for data collection and analysis.

Methodology

Elliott's (1991) *Practical Guide to Action Research* helped to decide on a plan of how to research my area of interest based on appropriate methods of collecting data within my school. A process of research is explained by Elliott (1991) using action, monitoring, exploration and revision. I started my inquiry by defining an area of study that was clearly relevant to the school and my own teaching experiences. My school would like to teach Turkish to bilingual children who speak both Turkish and English, during the school term of the 2015-2016 academic year. Owing to time constraints the aim of this research will be to carry out observations over the course of two days. This means that any recommendations made by this research will contribute to further improve research and discussion on this issue in the future.

Research and Reflective Practice

Action research is undertaken by researchers that play a main role in the educational setting that they are studying and have a great interest in their findings. Reflective practice is also essential to the process of their research. Izzo (2006:11) describes the action research process as non-consecutive; it is a cycle; observe, reflect, plan and act. Furthermore, these elements can occur simultaneously. Because of the continuous reflection facilitated by these processes in action research, very specific aims and methods of recording observations must be adhered to. Keeping a reflective journal is suggested by many action research practitioners. According to Townsend (2013:58), there is a crucial connection between action research and keeping a journal. He explains this:

Writing can also be a means of inquiry. Keeping records of the progress of action research, such as through journal writing, not only can be a useful way of documenting the process but also, through the act of writing, provide a means to achieve the all-important reflective aspect of action research (Townsend, 2013:58).

Journal writing can help researchers with a useful combination of material. The research field including preliminary thoughts shows the planning process, the action taken on the strength of the project's findings. Costello (2003:10) suggests that this shows the development between the start point and the results of the action plan.

For Stevens & Cooper (2009:1) reflection is a process to allow teachers to make sense of their classroom experiences. Whereas keeping a journal and reflective practice are seen as an effective way to achieve key learning goals (Stevens & Cooper, 2009:8), others claim that action research should include both reflexive teaching and reflection. However, Elliot (1995:2) believes that good action research should not only be reflective but also reflexive. Therefore,

teachers can reflect on other things without their experiences becoming involved. It can be suggested that to be effective, action research and data collection should be done using different research tools and techniques. Burns (2010:56) also outlines that it should be noted that data is not enough to gain knowledge and understand pedagogical issues on a deeper level; this requires that the data is connected to action, observation and reflection.

When starting this research, a specific field needed to be chosen in terms of a practice that I found challenging and that I felt needed to be researched in order to formulate a practical response (Briscoe & Wells, 2002); because I wanted to seek out previously unexplored topics. As a teacher, I have a good idea of the importance of learning one's mother tongue for students, even if I needed to observe and do interviews to understand participant's views in depth. However, I am aware that this inquiry is too narrow to generalise about in practice, but I want to create an inquiry which will develop strategies that will improve teachers' approach to teaching bilingual children, and also students' and parents' perceptions to help to improve learning and teaching techniques is based on real needs. I finally settled on the importance of learning a mother tongue for bilingual children in England, and the following research question: What are students', parents' and teachers' views of learning Turkish as a mother tongue? In order to answer this, a valid research was designed.

Research Method

Qualitative research methods are used in this study deploying quota sampling within purposive sampling. Therefore, the main criterion was that the school should have bilingual students learning Turkish at the weekend, in addition to attending state schools. Although I would like to plan school-wide research, I decided to start with an inquiry of school routines because of limited resources and time. This would include the teachers, pupils at age of 9-12 and their parents. I thought that this small-scale study would be a good starting point, which could be adopted or expanded once I had reflected on the findings. Beginning the research would involve 4 bilingual students at age of 9-12, 3 teachers and 4 parents. In order to start, I chose to do informal interviews with all teachers. Then, I planned to carry out a structured interview prepared by me as a researcher. According to Grady (1998:49), action research's data can include 'interview, observation and document analyses'. Interviews thus provide qualitative data that can be used for reflection while negotiating the research's findings. Before conducting the interview I decided to request the advice of my supervisor. We discussed possible techniques, interview questions and the ethical issues involved in holding interviews. I also spoke with the three teachers and parents that were included in my research. I explained my aims in carrying out this research and secured informed consent from them and gained parents' permission for interviewing their children. I also promised them that although I would use their views and opinions in my study, their identities and responses would be anonymous in the context of my project. This is in order to allow them to feel free "...to suggest ideas, to clarify potential options, to react to ideas, to recommend a course of action" (Kreuger, 1994:3). If I want the other teachers as participants in my further research, I know that the environment needs to be non-judgemental and permissive (Kreuger, 1994:9).

I had chosen to focus on individual interviews for two reasons. Firstly, I wanted to learn each teachers', pupils' and parents' individual views. I thought that when in a focus group, participants might be concerned by the influence of others perceptions of them. I had to be sure

that my participants felt that they could be honest and open about their positions in order for my research to be successful. Secondly, because of limited time, I wanted to ensure that my interviews were directly about the comparison of different views of learning the mother tongue. According to Hesse-Biber & Leavy (2010:166) throughout the focus group, participants are responding to the group dynamic rather than their actual views about the questions asked by the researcher. By doing individual interviews, I was able to control the questions asked and my participants were able to feel unrestrained and comfortable with answering honestly.

Data Collection

Interview

While preparing the interview questions, I thought carefully about how I would ask the questions and the possible effect this could have on my participants. I tried to adopt the questions so that they were easily understood by this specific student age group. Klenke (2016:123) supports that question formats and vocabulary used should be understandable for all participants in structured interviews. I wanted to be sure that they noticed that this study was not a judgment of teacher's skills, parents' roles for parents and students' responsibilities; and that I was conducting it in order to find out how the teaching approach can be improved and how the Turkish course can be made more effective for students learning and understanding of the cultural values within. Somekh (2006:28) stated '...there is a moral imperative to act in the best interests of clients (e.g. children, patients) and colleagues.'

I gathered research data from the interviews, which included participants' personal information, as well as questions about the learning and teaching of Turkish; concerning learning and using Turkish, concerning problems encountered in the teaching and learning of Turkish and proposed solutions. I discussed the interview questions with my supervisor before starting the research. We determined that they were appropriate for all participants. By asking the same questions to all interviewees, the answers can be compared (Klenke, 2016:123). The data was collected from 4 bilingual students, 4 parents and 3 teachers, between the 9th and 16th of April 2016.

Observation

Observation is generally used in order to discover phases, typically in an unstructured form, to investigate a situation as a precursor to teasing out the insights gained as hypotheses (Robson, 1993:192). For this reason, as an appropriate step, a simple observation was used, since it was a small group. The process can take only a short time and the major motivation is to find out what was happening (Robson, 1993). However, it can obviously be seen that observation could affect the situation under observation (Patton, 2005). I did not want to affect the normal behaviour of participants, neither in a position nor due to time limitation, therefore I tried to attempt to make myself less obvious in this case (Waddington, 2004), and so my participants' behaviour was not greatly affected (Robson, 1993). Nevertheless, I did not cause behaviour change as I attempted to make them feel as though no observation was taking place.

During the study, I carried out the unstructured classroom observation twice. I had focused on two key points: how enthusiastic the students were about learning their mother tongue within the Turkish school and how the students, parents and teachers have realised their

learning goals. Pelton (2010) said observation should be focused on the learning and thinking of students. I observed 4 bilingual children as interviewees. These classroom observations allowed me to see their views on the learning and using of the mother tongue in class. Using observation as a research method concurs with Pelton (2010:10) who argues that teachers should use on-going reflection on what is happening in the learning process and modify their plans accordingly.

Ethical Considerations

As a teacher-researcher, my position in connection to my participants is significant importance according to the research methodology and humanitarian considerations (Burgess, 2002; Hopkins, 2007; Sultana, 2007). Research participants should feel comfortable and not under pressure throughout the interviews and class observation. If they feel uncomfortable as they know they are being observed and; answer the interview questions with answers they think I will want to hear, this is known as the observers' paradox (Labov, 1972). Therefore, I must acknowledge that as an observer and interviewer, I cannot acquire completely reliable results from this piece of action research.

Research ethics prescribe that a clear agreement with research participants should be obtained before the start of the research (Bell, 2005). This research was planned systematically and carefully to meet the best ethical standards which I intend to follow up later in the research process. This involved confirmation of the proposal, consent forms and guaranteeing the anonymity and confidentiality of my participants. I got written permission from the head teacher of the school, the teachers involved, and the parents to conduct this project at Nottingham Turkish Community Saturday School. I guaranteed my participants' anonymity and confidentiality in the use of their provided data. In the case of the 9-12 years old students, I requested permission to participate from their parents and also from the students themselves, by clearly explaining my study's aims, before beginning any communication about interviews or observations with them. Moreover, I needed to obtain a Disclosure and Barring Service (DBS) check in order to study students in England because I worked at a British school as a non-European researcher. I had requested and I got the DBS certificate. Nevertheless, if I wish to improve my research opportunities in the future, this is an essential point that would need to be considered. In addition, I recorded the permissions using the research proposal information sheet (Appendix A), consent form (Appendix B), and letter of permission (Appendix C).

Limitations and Bias

Marshall & Rossman (2014) stated that there is no such thing as a perfectly designed piece of research. Every study, without doubt, has its own strengths and weaknesses and the project is no exception. The first key limitation of my research was a lack of time because the classes only run on Saturdays. Secondly, the using audio recording of interviews was problematic owing to the observer's paradox (Labov, 1972). My participants were affected by having their responses recorded, meaning that their answers were limited perhaps due to shyness. Moreover, qualitative research also has its own advantages and disadvantages. For example, triangulation is time-consuming, sampling, observations and interviews need to be analysed in detail. In this case, the paper's findings cannot be generalised to all bilingual students', parents' and teachers' perceptions of learning a mother tongue in every country and context; thus the present study's external validity is questionable.

When thinking about my research in relation to bias, it is important that it pointed out that I am directly a part of the school staff. I teach a class that included bilingual children who have continued to learn Turkish during this academic term. Thus, I needed to be aware that bias could happen throughout my research and I needed to be sure that my views did not impact my observation and data analysis. Furthermore, I needed to prepare a fair and ethical interview setting, while making clear that the questions and my position during the interviews were linked to the project's research goals and do not represent my personal opinions and judgments.

Findings

The research findings covered three main themes: students'; parents'; and; teachers' views on learning Turkish as a mother tongue by Turkish bilingual children aged 9-12. The data analysis was separated in terms of participants' cohorts and lastly, each participant's view was compared.

The Perceptions of Students on Learning of Mother Tongue

During the students' interviews, I focused on their aims in learning and using Turkish, the problems they encountered, and, the solutions they found for these. All my student participants take a Turkish course every Saturday for 3 hours.

When I asked about their first language; their answers were different from each other even though they are Turkish. Two of them have mixed parents, so they answered this question 'English'. However, students having Turkish parents said 'Turkish'. These pupils are confused about their first language because of their social differences. According to my observation, although students' answers were different, they have similar levels of Turkish. Nevertheless, having Turkish parents affects their use of and learning ability of Turkish. Here it seems relevant to point out that the social environment influences students' rate of acquisition of a mother tongue (Allman, 2005:58; Martin, 1999:67).

As their purpose of learning Turkish, while three of the students replied 'my mother/father wants me to', and a second answer 'to communicate well with my family members'. Students attend the Turkish course because their Turkish parents want them to; moreover, the children want to interact with their Turkish family members both in England and when they visit Turkey. Apart from this Turkish course, students use Turkish when 'reading stories, speaking Turkish with other Turkish speaking parent and relatives, and, watching movies' to improve their Turkish. I asked them about problems they had encountered and for their advice on solutions. Although one student has speaking problems according to my observation, he said he has 'no problems'. When I explained the question more deeply, they expanded their answers. All students said they suffer from writing issues in Turkish and issues understanding what they have read. Moreover, they outlined that if they know that someone can speak English, they do not feel constrained to speak in Turkish. As far as solutions, one of the students wanted more enjoyable activities on the course, whereas another wanted more writing and reading practice. However, they supposed that if they read Turkish stories and practice the Turkish language more in daily life, apart from the Turkish course, they can speed up their acquisition. Interestingly, one student said if they did less writing exercises, it could improve their learning.

The Perceptions of Parents on Learning of Mother Tongue

I interviewed parents about their views on their children learning Turkish as a mother tongue. All participant parents are Turkish but two of them have a British wife/husband. The parents believe that when children learn Turkish as a mother tongue, they understand their culture much more in their own language because every language and culture has its own characteristics. One of them with a British family said:

...we speak English with my kid in our daily life because my husband is British, does not understand Turkish.

Another stated that

My kids suffer both languages at the same time since although I can speak English, I prefer to speak Turkish and my wife speaks English with our kids.

I observed these two children's Turkish skills, the child's exposure to both language is better than other students. Therefore, I can say that the social environment and the level and duration of time of exposure to two languages has a positive effect on learning languages (Allman, 2005; Martin, 1999). However, the other two parents from a Turkish family replied if children do not need to speak Turkish, they do not use it, because they express themselves in English easily. In order to encourage them to use Turkish, they try to provide a rich linguistic environment by providing Turkish storybooks, speaking Turkish to them and watching Turkish movies.

Parents stated that as a parallel idea with children, their kids find it difficult to read and write. However, parents noted that there is insufficient learning material, TV programmes and games in Turkish, and, even if there are some, they are violent and not appropriate for the age groups. They gave some solutions to these problems; that games can be translated into Turkish, then while playing, they learn the language; that educational programmes in Turkish can be improved (appropriate to age and culture); and that the Turkish Ministry of Education could provide more material to promote the learning and teaching of the language for Turkish children living internationally.

Consequently, students prefer to speak English, because they find it easy to express themselves; all parents agree they and their children need to practice more and use in Turkish in daily life in order to improve.

The Perceptions of Teachers on Learning of Mother Tongue

There are one formal teacher and 3 volunteer teachers (including myself) at Nottingham Turkish Community Saturday School. Teachers think that learning Turkish as a mother tongue is important in order to not to forget their own culture, to gain advantages in knowing two languages and facilitate good communication with family members and relatives. Both teachers gave similar answers that the school curriculum features Turkish reading and writing activities and cultural activities like cousin culture and wedding ceremonies. However, one of them mentioned mathematical activities; that students should learn numbers in Turkish. Educator's teaching approach is generally based on providing a fun learning environment for children. For example, he pointed out that singing songs, playing games, describing pictures and doing crosswords are effective teaching techniques. Nevertheless, the level of students should be taken into account when planning teaching activities. Due to the fewer Turkish resources, formal teachers believe that all of these qualities are gained through experience.

Therefore, planning educational activities should be based on students' readiness and teacher's previous teaching experiences. According to my observations, teachers who work as volunteers, often do not have a great deal of experience in teaching; thus he implies that formal teachers are more skilled. So that, I suppose that using volunteers is not an effective way to teach.

When asking about the amount of time students spent using Turkish, children of mixed parents said that having Turkish speaking family is an opportunity to learn and use Turkish, because they speak Turkish both home and Saturday school, so their exposure to the language much greater. On the other hand, if the father is Turkish, it is difficult to practice in Turkish, since students spend the most time with their mother at home while their father is working; however, by the same rationale, if the mother is Turkish, they can speak more Turkish in their daily lives.

Teachers explained the problems encountered in teaching Turkish at the school. As it is not a British state school and it runs only on a voluntary basis, students do not feel it necessary to attend, speak or improve their skills. Moreover, no attendance marking system is in place and students are not compelled to use Turkish. However, they are at different ages in the group, so this makes it difficult to find appropriate study activities to cater for all. In order to solve these problems, the teachers and I believe that as teachers, we should make our classes as fun and stimulating as possible in order to engage the children in learning Turkish. Nevertheless, the parents should keep up to date with their kids' learning. Whereas one of them said there should be Turkish language course-books available in order to make learning fun for bilingual students, others stated that peer education is important and it should be provided, using effective technology, and taught by a professional educator.

Results

The aim of my PBI was to explore students', parents' and teachers' views on learning Turkish as a mother tongue by bilingual Turkish children. I wished to investigate why learning a mother tongue is important for bilinguals. The general perceptions from the interviews and my observations showed that all my participants agreed that people should learn their own language in order to understand their own culture and communicate with family members. They shared the opinion that learning and teaching the mother tongue is beneficial to their further career; nevertheless, it would still improve their cognitive development, because according to Cummins (2001), learning a second language contributes to skills at learning another language.

Conclusion

Reflecting on the goals of my research, observations and interviews; my data would suggest that learning Turkish as a mother tongue by bilinguals has had positive outcomes on the identified problems and solutions. While students say writing and reading are the most difficult parts of learning Turkish, parents and teachers mention there are not enough educational tools, such as TV programmes and educational course-books in Turkish. In order to solve these issues, teachers and parents note that using technology and educational books as well as making lessons as fun as possible, is important. However, students state that they need more practice in Turkish. Verhoven (1996) suggests that although children's language

proficiency improves quickly in early childhood, this proficiency reduces over time, as they near the end of the critical period.

Nevertheless, despite these positive outcomes, based on the research findings and the opinions of the participants involved, I feel that it is too early to judge whether this solution has improved the effectiveness of learning and teaching Turkish. There is a need to do more in-depth research involving different schools and different year groups which would provide more reliable data. Moreover, it would help to reduce some limitations caused by time constraints.

This process of conducting this practice-based research has shown me the advantages of identifying a focus which is relevant to the changing of practice in my school. During the process, I was able to reflect on and plan how to collect the data and process my findings. I was also able to discuss my concerns and ethical issues with my supervisor. This provided me with the opportunity to build professional and positive relationships. I investigated and reflected on possible teaching methods and found out what was happening at the school. My understanding of action research and PBI has improved and I now understand the importance of keeping journals that show my initial opinions towards my chosen area. I am aware of the effects of bias and other limitations of the original research aim. Keeping a reflective diary provided me the opportunity to remain focused during the study.

This inquiry has shown me that for future studies of this area, and if I work with different age groups, I should adopt the interview questions to be age appropriate. Moreover, PBI is not just a method of improving professional practice, which should create the principle of personal decisions in practice. I need to broaden my sample to generalise my results. I think PBI participants are aware of their potential for knowledge production and educational and social change (Anderson *et al.*, 2007:32). As I am still working at the school, I will continue to explore the strengths and limitations of this study during the academic term. This will contribute to my professional development.

Implications

Action research has been defined as using researchers' own experiences as the focus of their investigation in research conducted (Anderson *et al.*, 2007). I will be associating my research to my classroom and exploring the views of other teachers within my school, and also those of parents and students. I am aware of the implications this may have on my data and results. While undertaking this action research, so as to eliminate these possible risks to internal validity, techniques to avoid researcher bias and ensure the validity of my findings will be deployed. First of all, knowing the problems and solutions to learn Turkish has provided me with many productive ideas, therefore, I can feedback to other teachers and continue to support the students' needs within our school. This study also showed me that although students have difficulties in learning Turkish, they are willing to learn it as their L2.

Secondly, I will use more than one research techniques. I will conduct classroom observations to investigate to how children use their mother tongue effectively; structured interviews with students, parents and teachers; and record my findings reflectively. The collected data's validity can be checked using triangulation. According to Klenke (2016:123), triangulation is commonly achieved by combining observations and interviews.

Finally, I will keep a journal that will help me to record actions and reflect on my own practice and that of other teachers' within my student age group, and also my school. To achieve this, I will use a similar approach to Hole & McEntee (1999) that highlight the Guided Reflection Protocol that seeks to understand what happens, why it happens, what it could mean and what implications it has for future research. I would like to write about why I am studying this subject, what happens throughout my research, why I think this is occurring and how I believe it could impact on future practice. Additionally, I would like to ask other teachers to write this kind of journal. To Stevens & Cooper (2009:124), journals are seen as a private, honest and authentic source of data. Because of this, I will ask them to keep journals about their class-work and use them as a reflective tool in interviews when they give feedback. This will provide them with the opportunity to write honestly about their perceptions yet overcome the ethical issues preventing private journals being read by others.

References

- Allman, B. (2005). Vocabulary size and accuracy of monolingual and bilingual preschool children. In *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* (Vol. 5, pp. 58-77). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Anderson, G. L., Herr, K. & Nihlen, A. S. (2007). *Studying your own school: An educator's guide to practitioner action research*. Corwin Press.
- Babbie, E. (2010). *The practice of social research*. United States of America: Cengage Learning.
- Bell, J. (2005). (Eds). *Doing your project. A guide to first-time researchers in education, health and social science*. Open University Press.
- Blake, B. & Pope, T. (2008). Developmental Psychology: Incorporating Piaget's and Vygotsky's Theories in Classrooms. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 1, 59 – 67.
- Briscoe, C. & Wells, E. (2002). Reforming primary science assessment practices: A case study of one teacher's professional development through action research. *Science Education*, 86(3), 417-435.
- Burgess, R. G. (2002). *In the field: An introduction to field research*. Routledge.
- Burns, A. (2009). *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. Routledge.
- Costello, P. J. (2003). *Action research*. A&C Black.
- Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education? *Sprogforum*, 7(19), 15-20.
- Elliot, J. (1995). *Action Research: What is good action research? – Some criteria* (2) United Kingdom: Hyde Publications.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham, Open University Press.
- Grady, M. P. (1998). *Qualitative and action research: A practitioner handbook*. Phi Delta Kappa International.
- Hartas, D. (2010). Educational research and inquiry: Key issues and debates. *Educational research and inquiry: Qualitative and quantitative approaches*, 13-32.
- Hensen, K. T. (1996). Teachers as researchers. In *J.Sikula, T.J. Buttery and E. Guyton (Eds.), Handbook of research on teacher education*. 53-66. New York: Simon & Schuster.
- Hesse-Biber, S. N. & Leavy, P. (2010). *The practice of qualitative research*. Sage.
- Hole, S., & McEntee, G. H. (1999). Reflection is at the heart of practice. *Educational leadership*, 56(8), 34-37.
- Hopkins, P. E. (2007). Positionalities and knowledge: Negotiating ethics in practice. *ACME: An International Journal for Critical Geographies*, 6(3), 386-394.
- Izzo, A. (2006). (Ed.). *Research and reflection: Teachers take action for literacy development*. IAP.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2010). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Sage.
- Kemmis, S. (2010). What is to be done? The place of action research. *Educational action research*, 18(4), 417-427.
- Klenke, K. (2016). *Qualitative research in the study of leadership*. Emerald Group Publishing Limited.
- Kreuger, R. A. (1994). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research* 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns* (No. 4). University of Pennsylvania Press.
- Luchtenberg, S. (2002). Bilingualism and bilingual education and their relationship to citizenship from a comparative German-Australian perspective. *Intercultural Education*, 13(1), 49-61.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage publications.

- Martin, D. (1999). Bilingualism and literacies in primary school: Implications for professional development. *Educational Review*, 51(1), 67-79.
- Mukherji, P. & Albon, D. (2018). *Research methods in early childhood: An introductory guide*. Sage.
- Patton, M. Q. (2005). Qualitative research. *Encyclopedia of statistics in behavioral science*.
- Pelton, R. P. (2010). *Action research for teacher candidates: Using classroom data to enhance instruction*. R&L Education.
- Rich, Y. (1990). Ideological impediments to instructional innovation: The case of cooperative learning. *Teaching and Teacher Education*, 6(1), 81-91.
- Somekh, B. (2006). Somekh, Bridget, *Action research: A methodology for change and development*. Maidenhead, Berks, UK: Open University Press, 2006.
- Stevens, D. & Cooper, J. (2009). *Journal Keeping: How to use reflective writing for learning, teaching, professional insight, and positive change* Virginia: Stylus Publishing, LLC.
- Sultana, F. (2007). Reflexivity, positionality and participatory ethics: Negotiating fieldwork dilemmas in international research. *ACME: An International E-journal for Critical Geographies*, 6(3), 374-385.
- Townsend, A. (2013). *Action Research: The Challenges of Changing and Researching Practice: The Challenges of Understanding and Changing Practice*. McGraw-Hill Education (UK).
- Verhoeven, L. (1996). Turkish literacy and its acquisition in the Netherlands. *International Journal of the Sociology of Language*, 119(1), 87-108.
- Waddington, D. (2004). Participant observation. *Essential Guide to Qualitative Methods in Organizational Research*, 154-164.
- Yazici, Z. & Temel, Z. F. (2012). İki dilli ve tek dilli çocuklarda dil gelişimi okuma olgunluğu ilişkisi. [The relation between language development and reading-readiness in bilingual and monolingual children], *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(22), 145-158.



What Do We Need to Teach English? A Phenomenological Study İngilizce Öğretimindeki İhtiyacımız Nedir? Bir Olgu Bilim Çalışması *

Mehmet ALTIN **

Asuman Seda SARACALOĞLU ***

Geliş / Received:

Kabul / Accepted:

ABSTRACT: The aim of this research is to determine the need for English language teaching (ELT) in our country by going to the source of the problems. The phenomenological design was used for the determination of the need. In this design, interview and document review techniques were used for collecting data. The interviews were held with eight English teachers working in different state secondary schools in Aydın province. In addition, a total of 117 thesis made between the years of 1996-2016 in the field "ELT" in Turkey were examined in YÖKTEZ database, and research trends in this field were identified. It was concluded that teaching methods and techniques of the four main language skills failed to attract learners' attention, learners experienced some word types, grammatical structures and units, the importance given to lessons declined during adolescence, the motivation towards English declined as the English score is lower than the scores of the other courses at the entrance exam for high schools, there was a lack of doctoral studies in English language teaching, experimental models were not applied in the studies and qualitative data collection methods were preferred.

Keywords: needs analysis, English language teaching, phenomenology.

ÖZ: Bu araştırmanın amacı; ülkemizde yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde (ELT) yaşanan sorunların kaynağına inip ihtiyacımızı belirlemektir. Bu ihtiyacı belirlemede nitel araştırma desenlerinden olgu bilim desen kullanılmıştır. Bu desen kapsamında verileri toplamak için görüşme ve doküman incelemesi tekniklerinden yararlanılmıştır. Görüşmeler, Aydın Efeler ilçesinde farklı devlet ortaokullarında görev yapan sekiz İngilizce öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Ayrıca 1996-2016 yılları arasında Türkiye'de "İngilizce Öğretimi" alanında yapılmış toplam 117 tez YÖKTEZ veri tabanında incelenip bu alandaki araştırma eğilimi belirlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin dört ana dil becerisindeki öğretim yöntem ve tekniklerinin ilgilerini çekmediği, bazı kelime türleri, dilbilgisi yapıları ve ünitelerde zorluklar yaşadıkları, ergenlikle birlikte derslere verilen önemin azaldığı, liseye geçiş sınavında İngilizce puanının diğer derslerin puanlarına göre düşük olmasından dolayı güdünün azaldığı, İngilizce öğretimi alanında doktora düzeyinde çalışmaların azlığı, yapılan çalışmalarda deneysel modellerden fazla yararlanılmadığı ve daha çok nitel veri toplama yöntemleriyle veriler toplandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: ihtiyaç analizi, İngilizce öğretimi, olgu bilim.

* Makale ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın hazırladığı doktora tezinin bir kısmından yapılmıştır.

** Arş. Gör., Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, mehmet.altin@adu.edu.tr

*** Prof. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, sedasaracal@gmail.com

Giriş

Küreselleşme ile birlikte bilgi de sürekli artmıştır; yeni bilgileri edinmek için gelişme ve yenilikleri takip etmek zorunlu hale gelmiştir (Çelebi & Sarıcaoğlu, 2009). Bunun için farklı toplumlarla iletişim halinde olmak gerekir. Bu iletişim için de en uygun araç, bilinen ortak bir dili kullanmaktır. Ortak dil denilince akla günümüzde hemen hemen her alanda en çok konuşulan dil olan İngilizce gelmektedir (Demirel, 2012). Yaklaşık bir milyar kişi İngilizce öğrenmeye çalışmaktadır (Maxom, 2009). Çağımızda İngilizceyi öğrenme artık sadece iletişim amaçlı olmaktan çıkmış; geleceğe yatırım, boş zamanları değerlendirecek bir uğraş, ulaşılmaya çalışılan bir hedef haline gelmiştir (Tin, 2013). Hayatlarını değiştirmek isteyenlerin ilk yaptıklarından biri yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenmek olmuştur (Maxom, 2009). Demirel (2012), iletişim araçlarının gittikçe artan bir hızla gelişmesi, milletler arasındaki siyaset, ekonomi ve turizm alanlarındaki alışverişlerin yoğunlaşması, yabancı dilin geniş kitlelere yayılması konusundaki gerekliliği daha belirgin hale geldiğini; yabancı dil öğrenimine olan isteği artırdığını vurgulamaktadır. Dolayısıyla, İngilizce öğrenimi artık büyük bir iş sahası halini almıştır (Maxom, 2009).

Birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de İngilizce öğretimine büyük önem verilmektedir. Geçmişten günümüze kadar okul programlarındaki yeri sürekli artırılmakta, etkili bir dil öğretimi için büyük paralar harcanmaktadır. Eğitim sisteminin değişmesiyle İngilizce öğretimi 2013-2014 eğitim-öğretim yılında ilkökul ikinci sınıftan verilmeye başlanmıştır. Üniversitelerin ilk senesinde verilen temel İngilizce dersleri de düşünüldüğünde 12-13 senelik bir eğitim söz konusudur; fakat bu uzun sürecin sonunda istenilen İngilizce seviyesine öğrencilerin ulaşamadığı düşünülmektedir (Arslan, 2009).

İngilizce öğretimi hem İngilizce öğrenen birey hem de İngilizce öğreten öğretmen için de zor bir süreç halini alabilmektedir (Reiss, 2012). Ülkemizde büyük bir öneme sahip olmasına rağmen toplum olarak neden ikinci bir dili edinmekte çok zorlanma probleminin temel kaynağına inmek gerekmektedir (Arslan, 2009). Problemin temel kaynağına inmenin bir yolu da ihtiyaç analizidir. Hutchinson & Waters (1987; akt., Nation & Macalister, 2010) tarafından gereklilikler, eksiklikler ve istekler olarak üçe ayrılan ihtiyaçları belirlemede ölçme, anket uygulama, görüşme yapma, ders kitaplarını inceleme gibi farklı yöntemler kullanılmaktadır. Bu araştırmanın amacı; ülkemizde yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde (ELT) yaşanan sorunların kaynağına inip ihtiyacımızı belirlemektir.

Yöntem

Anderson & Burns (1980; akt. Karasar, 2012) bir çalışmada verilerin nasıl toplanacağına ve nasıl anlamlandırılacağına yol göstermesi için araştırma modelinin araştırmaya başlamadan önce belirlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu çalışmada amaç, İngilizce öğretiminde ülkemizde duyulan ihtiyacı belirlemektir. Çalışma, bu ihtiyacı saptamaya yönelik olarak modellenmiştir. Bu çalışma belirlenen ihtiyaçlara yönelik geliştirilecek programlar için bir temel niteliğindedir; çünkü ihtiyaç analizi, genellikle yeni bir eğitim programının tasarlanması veya mevcut bir eğitim programının geliştirilmesi amacıyla kullanılmaktadır (Adıgüzel, 2016).

Araştırma Modeli

İhtiyaç analizi, nitel araştırma desenlerinden olgu bilimsel desende yapılandırılmıştır. Olgu bilimsel araştırma, bireylerin bir olgu hakkındaki tecrübelerini anlamlandıran bir çalışma türüdür (Creswell, 2014). İhtiyaç analizi için iki tür çalışma yapılmıştır. İlk olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin güçlük çektiği beceriler, konular ve ünitelere ilişkin öğretmen algılarının neler olduğu saptanmaya çalışılmıştır. Sonra alan yazında İngilizce öğretimi alanında yapılan çalışmaların tür ve desenleri belirlenmeye çalışılmıştır. Erdem (2011), belirli dönemlerde eğitim alanyazının genel bir değerlendirmesinin yapılmasının sadece o döneme ilişkin ortaya konan araştırmaların niteliğine dair bilgi vermediğini, aynı zamanda daha sonraki araştırmalara da ışık tuttuğunu belirtmiştir.

Çalışma Grubu

İhtiyaç analizi için görüşmeler yoluyla elde edilecek veriler için Aydın'ın Efeler ilçesinde farklı devlet ortaokullarda görev yapan sekiz İngilizce öğretmeni ile çalışılmıştır. Amaçlı örneklem türlerinden ölçüt dayanaklı örneklem biçimi kullanılmıştır. Ölçüt olarak "öğretmenlerin görev yaptıkları okulların orta-üst sosyo-ekonomik seviyedeki farklı devlet okulları olması" belirlenmiştir. Amaçlı örneklemede araştırmacı çalışma evrenini oluşturan bireylerin niteliklerini belirler ve belirlenen nitelikteki bireylere ulaşırlar (Christensen, Burke Johson & Turner, 2015). Orta-üst statüdeki farklı devlet okullarından öğretmenler çalışmada "Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8" harfleri ile kodlandırılmıştır. Görüşmeye katılan öğretmenlerle ilgili betimsel bilgiler Tablo 1'de verilmektedir. Ayrıca İngilizce öğretiminde yapılan olan çalışmaların tür ve desenini belirlemek amacıyla 1996-2016 yılları arasında Türkiye'de "İngilizce Öğretimi" alanında yapılmış toplam 117 tez YÖKTEZ veri tabanında incelenip bu alandaki araştırma eğilimi incelenmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Öğretmenlik Süreleri-Sınıfı

	<i>Öğretmenlik Süresi</i>	<i>Bulunduğu Okuldaki Yılı</i>	<i>Girdikleri Sınıflar</i>
Ö1	14	4	5-7
Ö2	15	12	5-6-8
Ö3	25	8	6-7-8
Ö4	18	2	7-8
Ö5	20	3	5-6-7
Ö6	6	5,5	5-6-7-8
Ö7	7	3,5	6-7-8
Ö8	7	2	5-6-7

Verilerin Toplanması

Olgu bilimsel araştırmalarda veriler, bireylerin tecrübelerinin temel yapı ve değerini betimlemek için toplanır (Merriam, 2013). Olgu bilimsel araştırmalarda veri toplama; başta görüşme olmak üzere gözlem, doküman ve sanat eseri inceleme gibi nitel veri toplama tekniklerinden faydalanılır. Nitel araştırmada, sözlü veriler veya metin içeren veriler üzerinde çalışma yapıp bunların çözümlenmesi ve yorumlanması gerçekleşir

(Nassaji, 2017). Bu araştırmada veri toplarken görüşme ve doküman incelemesi kullanılmıştır. Görüşme verileri, seçilen okullarda görev yapan İngilizce öğretmenleriyle yapılan görüşmeler vasıtasıyla toplanmıştır. Görüşmelerde araştırmacı tarafından hazırlanmış yarı-yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Öğretmen algılarının belirlenmesi amacıyla veriler görüşme yöntemiyle, İngilizce öğretimi alanında yapılan çalışmaların analizi için veriler, doküman incelemesi yöntemiyle tezlerden elde edilmiştir. Tezler, doküman incelemesi yöntemiyle incelenmiştir. Araştırmada veriler, nitel araştırma ilkeleri doğrultusunda doküman incelemesi yöntemi ile toplanmıştır. Belgesel gözlem (Duverger, 1973; akt. Karasar, 2014) veya doküman metodu (Rummel, 1968; akt. Karasar, 2014) olarak da bilinen doküman incelemesi yöntemi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerden verilerin araştırma amacına uygun biçimde toplanmasını kapsamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2004).

Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin sorulara verdikleri yanıtlardan, doğrudan alıntılara da yer verilmektedir. İngilizce öğretiminde yapılan olan çalışmaların tür ve desenini belirlemek amacıyla 1996-2016 yılları arasında Türkiye'de "İngilizce Öğretimi" alanında yapılmış tezlerden doküman incelemesi yöntemiyle elde edilen sözel veriler de içerik analizi yöntemiyle nicelleştirilmiş (Balcı, 2015) ve frekans değerleri ile ifade edilmiştir. Nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan içerik analizi, yazılı metinlerin bazı özelliklerini sayısal olarak belirtmeye de yarayan bir analiz tekniği olup materyalin nitel analizi ve istatistiksel sonuçları arasında köprü görevi görmektedir (Bauer, 2003; akt. Göktaş ve diğerleri, 2012). İçerik analizinde birbirlerine benzeyen veriler, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilip, anlaşılır biçimde organize edilip, yorumlanır (Yıldırım & Şimşek, 2004). Veriler analiz edilerek frekans dağılımları (f) ve yüzdeleri (%) verilmiştir.

Bulgular

İhtiyaç Analizi (İngilizce Öğretimi Alanındaki Araştırma Eğilimi)

İngilizce öğretimi alanındaki araştırma eğilimini belirlemek için dokümanların incelenmesinden elde edilen verilerin içerik analizinden ortaya çıkan bulgular Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2. İngilizce Öğretimi Alanında Yapılan Tezlerin Türü

	Lisansüstü			Model			Yöntem			
	Y. Lisans	Doktora	Toplam	Betimsel	Deneysel	Toplam	Nitel	Nitel	Karma	Toplam
1996	3	0	3	3	0	3		2	1	3
1997	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1
1999	2	0	2	1	1	2	0	2	0	2

2000	1	1	2	2	0	2	0	1	1	2
2001	2	0	2	2	0	2	0	2	0	2
2002	3	1	4	4	0	4	1	1	2	4
2003	5	3	8	6	2	8	1	4	3	8
2004	4	0	4	3	1	4	1	2	1	4
2005	7	1	8	3	5	8	1	4	3	8
2006	6	1	7	4	3	7	0	6	1	7
2007	7	1	8	7	1	8	1	6	1	8
2008	5	1	6	5	1	6	0	5	1	6
2009	6	0	6	6	0	6	0	4	2	6
2010	11	2	13	11	2	13	0	9	4	13
2011	5	1	6	6	0	6	2	1	3	6
2012	9	1	10	9	1	10	2	3	5	10
2013	4	2	6	4	2	6	1	3	2	6
2014	7	1	8	7	1	8	2	3	3	8
2015	4	1	5	3	2	5	2	2	1	5
2016	6	2	8	8	0	8	5	1	2	8
Toplam	97	20	117	94	23	117	19	61	37	117

İngilizce öğretiminde yapılan toplam 117 tez incelendiğinde bunların 97'sinin yüksek lisansta gerçekleştirilirken 20'sinin doktora gerçekleştirilmiş olduğu görülmektedir. İngilizce öğretiminde doktora yapılan tezlerin yüksek lisansta yapılanlara nazaran daha az sayıda olduğu anlaşılmaktadır. Bu tezlerde kullanılan modellere bakıldığında ise 94 tezin betimsel, 23 tezin deneysel modelle tasarlandığı bulgusuna ulaşılmaktadır. Tezlerin tasarımında kullanılan modellerde deneysel modellerin betimsel modellere göre sayıca daha az olduğu görülmektedir. Bu durum araştırmacıların var olanı değiştirmek yerine var olanı betimlemenin daha kolay olabileceğine inanmaları veya deneysel etkiye inanmamaları gibi sebeplerden betimsel modeli tercih etmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Tezlerde kullanılan verilerin toplanma yöntemleri incelendiğinde ise 61 tezdaki verinin nitel, 37 tezdaki verinin karma ve 19 tezdaki verinin ise nicel yöntemle toplandığı ortaya çıkmaktadır. Tezlerde analizi yapılan verilerin toplanma yöntemleri bakımından ise daha çok nitel yöntemlerin kullanıldığı; karma ve nicel yöntemlerden daha az faydalandığı anlaşılmaktadır.

İhtiyaç Analizi (Öğrencilerin Güçlük Çektiği Beceriler, Konular ve Ünitelere İlişkin Öğretmen Algıları)

İngilizce öğrenen öğrencilerin güçlük çektiği beceriler, konular ve ünitelere ilişkin öğretmen algılarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen öğretmen görüşlerinden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Bulgular, tablolaştırılarak kategoriler halinde verilmiş ve her kategori ham verilerle desteklenmiştir.

Verilerden ortaya çıkan sınıf bazında öğrencilerin İngilizceye gösterdiği ilgi kategorisi Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3. Sınıf Bazında Öğrencilerin İngilizceye Gösterdiği İlgi

	f	%
Alt sınıflar daha ilgili	7	%50
Liseye geçiş sınavına yönelik ilgi	4	%28,57
Liseye geçiş sınavında katsayısı düşük	2	%14,2
Ergenlikle birlikte azalıyor	1	%7,14
Toplam	14	%100

Öğretmenlerin sınıf bazında öğrencilerin İngilizceye gösterdiği ilgi konusundaki görüşleri incelendiğinde yedi öğretmenin (%50) alt sınıfların İngilizce dersine daha ilgili oldukları, dört öğretmenin (%28,57) liseye geçiş sınavına yönelik olarak İngilizceye ilgili oldukları, iki öğretmenin (%14,28) liseye geçiş sınavında İngilizce dersi puanları diğer derslere göre düşük olduğundan İngilizceye olan ilginin de düşük olduğu, bir öğretmenin (%7,14) ise ergenliğe girdiklerinde ilgilerin azaldığı görüşünü belirttikleri ortaya çıkmaktadır.

Ö2: “Küçük sınıflar daha iyi, 7 ve 8. sınıflara gelindiğinde hem ergenlikten dolayı ilgileri azalıyor, ayrıca İngilizce dersi Matematik, Türkçe gibi dersler liseye geçiş sınavında daha fazla puan getirdiğinden İngilizce dersi ikinci plana geriliyor. Son müfredatın daha ağır olması da ilgiyi düşürüyor.”

Verilerden ortaya çıkan derslerde kullanılan beceri kategorisi Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4. Derslerde Kullanılan Beceri

	1	2	3	4	X
Okuma	4		2		1,66
Dinleme	2	2	1		1,80
Yazma	2	1	1	1	2,20
Konuşma		1		3	3,50

Öğretmenlerin derslerde kullanılan beceri ile ilgili görüşleri incelendiğinde en çok kullanılan becerilerin sırasıyla okuma (x=1,66), dinleme (x=1,80), yazma (x=2,20) ve konuşma (x=3,50) olduğu ortaya çıkmaktadır.

Ö7: “En çok okuma becerilerini kullanmaktayız. Daha sonra sırasıyla yazma ve dinleme gelmekte. Konumsa yeteneği hemen hemen hiç kullanılmamaktadır.”

Verilerden ortaya çıkan derslerde kullanılan okuma çalışmalarında yaşanan sorun kategorisi Tablo 5'te verilmektedir.

Tablo 5. Okuma Çalışmalarında Yaşanan Sorun

	f	%
Telaffuz bozukluğu	5	%41,66

Kelime eksikliği	3	%25
Başarısızlık duygusu	2	% 6,66
Türkçe düşünme	1	%8 33
Uzun cümleleri anlamama	1	%8,33
Toplam	12	%100

Okuma çalışmalarında yaşanan sorunlar konusunda öğretmen görüşleri incelendiğinde beş öğretmenin (%41,66) sesli okuma çalışmalarında öğrencilerin telaffuz sorunu yaşadığı, üç öğretmenin (%25) kelime eksikliğinin sorun oluşturduğu, iki öğretmenin (%16,66) başarısızlık duygusundan dolayı öğrencilerin sesli okumaya çekindikleri, bir öğretmenin (%8,33) öğrencilerin Türkçe düşüncelerinin sorun yarattığı, bir öğretmenin (%8,33) öğrencilerin uzun cümleleri anlamakta sıkıntı çektiği görüşünde olduğu görülmektedir.

Ö1: “Okuma çalışmalarında en çok telaffuzda sorun yaşıyorlar... Kelime eksiklikleri çok olduğu için anlamakta güçlük çekiyorlar...”

Verilerden ortaya çıkan derslerde kullanılan okuma çalışmasındaki sorunu gidermek için yapılanlar kategorisi Tablo 6’da verilmektedir.

Tablo 6. Okuma Çalışmasındaki Sorunu Gidermek için Yapılanlar

	f	%
Model olma	2	%28,57
Rahatlatma	1	% 14,28
Kelime hazinesi geliştirme	1	% 14,28
Dilbilgisi öğretimi	1	% 14,28
Ekstra okuma çalışması	1	% 4,28
Özet çıkartma	1	% 14, 8
Toplam	7	%100

Okuma çalışmasındaki sorunu gidermek için yapılanlar konusunda öğretmen görüşleri incelendiğinde iki öğretmenin (%28,57) sesli okumada model olduğu, bir öğretmenin (%14,28) öğrencileri sesli okuma yapmaları için rahatlattığı, bir öğretmenin (%14,28) öğrencilerin kelime hazinesini geliştirmeye çalıştığı, bir öğretmenin (%14,28) dilbilgisi öğretimine önem verdiği, bir öğretmenin (%14,28) ekstra okuma çalışması yaptırdığı ve bir öğretmenin (%14,28) özet çıkarttığı bulgusuna ulaşılmaktadır.

Ö6: “Beni taklit ederek öğrenmeleri amacıyla metinleri öncelikle kendim okuyorum, ardından sınıfta telaffuzu iyi olan -her sınıfta mutlaka birkaç tane oluyor- bir öğrenciye okutuyorum. En son gönüllülük esasına dayanarak bu konuda çok da iyi olmayan öğrencilere okutuyorum.”

Verilerden ortaya çıkan okuma çalışmasında sorunu gidermek için yapılanların çözüme katkısı kategorisi Tablo 7’de verilmektedir.

Tablo 7. Okuma çalışmasında sorunu gidermek için yapılanların çözüme katkısı

	f	%
Büyük oranda	3	%75
Önyargıyı yıkamama	1	%25
Toplam	4	%100

Okuma çalışmasındaki sorunu gidermede yapılanların çözüme katkısı bakımından öğretmen görüşleri incelendiğinde üç öğretmenin (%75) yapılanların büyük ölçüde etkisi olduğu, bir öğretmenin (%25) ise sesli okumaya karşı önyargıyı yıkamadığı görüşünde olduğu anlaşılmaktadır.

Ö6: “%75 işe yaradığını düşünüyorum. Ancak önyargılı öğrencilerin düşüncelerini değiştirmek zaman alabiliyor.”

Verilerden ortaya çıkan okuma etkinliklerinde ders kitabı dışında kullanılan materyaller kategorisi Tablo 8’de verilmektedir.

Tablo 8. Okuma Etkinliklerinde Ders Kitabı Dışında Kullanılan Materyaller

	f	%
Hikâye kitapları	3	%33,33
Motive edici projeler	1	%11,11
Ses dosyaları	1	%11,11
Test	1	%11,11
Çalışma kâğıdı	1	%11,11
Kaynak kitap	1	%11,11
Kısa hikâye	1	%11,11
Toplam	9	%100

Okuma etkinliklerinde ders dışı kullanılan materyaller bakımından öğretmen görüşleri incelendiğinde üç öğretmenin (%33,33) hikâye kitabı, bir öğretmenin (%25) motive edici projelerden faydalandığı, bir öğretmenin (%25) ses dosyası kullandığı, bir öğretmenin testlerden faydalandığı (%25), bir öğretmenin (%25) çalışma kâğıdını kullandığı, bir öğretmenin (%25) kaynak kitaptan faydalandığı ve bir öğretmenin (%25) ise kısa hikâyelerden faydalandığı bulgusuna ulaşılmaktadır.

Ö7: “Hikâye kitapları okuturuyorum, içinde parça ve sorular olan fotokopiler dağıtıyorum.”

Verilerden ortaya çıkan yazma çalışmalarında yaşanan sorun kategorisi Tablo 9’da verilmektedir.

Tablo 9. Yazma Çalışmalarında Yaşanan Sorun

	f	%
Yazım hatası	3	%30
Okudukları gibi yazma	2	%20
Fiillerin halleri	1	%0

Hata yapma korkusu	1	%10
Yazıya dökememe	1	%10
Türkçeden farklı cümle dizimi	1	%10
Yazmayı sevmeme	1	%10
Toplam	10	%100

Yazma çalışmalarında öğrencilerin yaşadığı sorunlar bakımından öğretmen görüşleri incelendiğinde üç öğretmenin (%30) yazım hatalarından, iki öğretmenin (%20) öğrencilerin okuduğu gibi yazma eğiliminden, bir öğretmenin (%10) fiillerin hallerinden, bir öğretmenin (%10) öğrencilerin hata yapma korkusundan, bir öğretmenin (%10) öğrencilerin düşündüklerini yazıya dökememesinden, bir öğretmenin (%10) İngilizcenin Türkçeden farklı cümle dizimine sahip olmasından ve bir öğretmenin (%10) öğrencilerin yazmayı sevmemesinden bahsettiği görülmektedir.

Ö4: “Okudukları gibi yazmaya çalışıyorlar, harf hatası yapıyorlar. Üstteki kelimeleri yanlış bile yazabiliyorlar; dikkat eksikliğinden kaynaklı olduğunu düşünüyorum.”

Verilerden ortaya çıkan yazma çalışmasındaki sorunu gidermek için yapılanlar kategorisi Tablo 10’da verilmektedir.

Tablo 10. Yazma Çalışmasındaki Sorunu Gidermek için Yapılanlar

	f	%
Dikte etme	2	%22,22
Tekrar yazdırma	2	%22,22
Diyalog yazdırma	1	%11,11
Yazma alıştırmaları	1	%11,11
Çeviri yapma	1	%11,11
Motive etme	1	%11,11
Uyarı yapma	1	%11,11
Toplam	9	%100

Öğrencilerin yazma çalışmasındaki sorunları gidermek için yapılanlar konusunda öğretmen görüşü incelendiğinde iki öğretmenin (%22,22) dikte yaptırdığı, iki öğretmenin (%22,22) metni tekrar yazdırmayı, bir öğretmenin (%11,11) diyalog yazdırdığı, bir öğretmenin (%11,11) yazma alıştırmaları yaptırdığı, bir öğretmenin (%11,11) çeviri yaptırdığı, bir öğretmenin (%11,11) öğrencileri motive edici etkinlikler yaptırdığı ve bir öğretmenin (%11,11) yazmada sıkça yapılan hatalar konusunda uyarı yaptığı bulgusuna ulaşılmaktadır.

Ö3: “Yazılış ile okunuşlarının farklı olduğunu söyleyip Dictation yaptırıyorum. Faydasını çok olmasa da görüyorum...”

Verilerden ortaya çıkan yazma çalışmasındaki sorunu gidermek için yapılanların çözüme katkısı kategorisi Tablo 11’de verilmektedir.

Tablo 11. Yazma Çalışmasındaki Sorunu Gidermek için Yapılanların Çözümüne Katkısı

	f	%
Çok etkisi yok	1	%50
Önemli ölçüde düzeltmekte	1	%50
Toplam	2	%100

Yazma çalışmalarındaki sorunu gidermede yapılanların çözüme katkısı konusunda öğretmen görüşü incelendiğinde bir öğretmenin (%50) yapılanların çözüme fazla bir katkısı olmadığı, bir öğretmenin (%50) yapılanların sorunu önemli ölçüde gidermekte olduğunu belirttiği görülmektedir.

Ö6: “Çok büyük bir etkisi maalesef yok. Yine sadece belirli bir kısım öğrencinin ilgisi çekilebiliyor ve başarıya ulaşabiliyor.”

Verilerden ortaya çıkan yazma etkinliklerinde ders kitabı dışında kullanılan materyaller kategorisi Tablo 12’de verilmektedir.

Tablo 12. Yazma Etkinliklerinde Ders Kitabı Dışında Kullanılan Materyaller

	f	%
Kelime defteri	4	%57,14
Çalışma kâğıdı	2	%28,57
Çeviri metni	1	%14,28
Toplam	7	%100

Yazma etkinliklerinde ders dışı kullanılan materyaller konusunda öğretmen görüşleri incelendiğinde dört öğretmenin (%57,14) kelime defteri, iki öğretmenin (%28,57) çalışma kâğıdı ve bir öğretmenin (%14,28) çeviri metni kullandığı bulgusuna ulaşılmaktadır.

Ö2: “Kelime defteri tutturuyorum. Worksheetler, dağıtıyorum...”

Verilerden ortaya çıkan konuşma çalışmalarında yaşanan sorun kategorisi Tablo 13’te verilmektedir.

Tablo 13. Konuşma Çalışmalarında Yaşanan Sorun

	f	%
Hata yapma/ dalga geçilme korkusu	5	%35,71
Telaffuz	5	%35,71
Cümle bozukluğu	2	%14,28
Dilbilgisi hatası	1	%7,14
Kelime bulamama	1	%7,14
Toplam	14	%100

Konuşma çalışmalarında yaşanan sorunlar konusunda öğretmen görüşleri incelendiğinde beş öğretmenin (%35,71) öğrencilerin hata yapma/dalga geçilme korkusundan dolayı sıkıntı çektiği, beş öğretmenin (%35,17) öğrencilerin telaffuz sorunu yaşadığı, iki öğretmenin (%14,28) öğrencilerin cümlelerinin bozuk olduğu, bir öğretmenin (%7,14) öğrencilerin dilbilgisi hataları yaptığı ve bir öğretmenin (%7,14) öğrencilerin konuşma etkinliklerinde kelime bulamama sıkıntısı çektiği görüşünde olduğu görülmektedir.

Ö5: “Bazı öğrencilerin dinlemeleri, kulakları iyi olmadığı için, temel olmadığı için telaffuzda yanlış yapıyorlar, arkadaşları güldüğü için de konuşmak istemiyorlar. Çocuklarda bu bağlamda bir çekinme oluyor arkadaşlarından”

Verilerden ortaya çıkan konuşma çalışmasındaki sorunu gidermek için yapılanlar kategorisi Tablo 14’te verilmektedir.

Tablo 14. Konuşma Çalışmasındaki Sorunu Gidermek için Yapılanlar

	f	%
Ses kayıtları	2	%13,33
Hataları görmezden gelme	2	%13,33
Teşvik etme/cesaretlendirme	2	%13,33
Rol oynama	2	%13,33
Anında telaffuz düzeltme	2	%13,33
Model olma	1	%6,66
Video	1	%6,66
İnteraktif program	1	%6,66
Öğrencilere empati kurdurma	1	%6,66
Toplu tekrar ettirme	1	%6,66
Toplam	15	%100

Konuşma çalışmasındaki sorunu gidermek için öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde iki öğretmenin (%13,33) ses kayıtları kullandığı, iki öğretmenin (%13,33) öğrencilerin konuşmalarını bölmek amacıyla hataları görmezden geldikleri, iki öğretmenin (%13,33) öğrencileri konuşmaya teşvik ettikleri/cesaretlendirdikleri, iki öğretmenin (%13,33) rol oynama tekniği kullandıkları, iki öğretmenin (%13,33) öğrencilerin telaffuzlarını anında düzelttikleri, bir öğretmenin (%6,66) öğrencilere model olmaya çalıştığı, bir öğretmenin (%6,66) video kullandığı, bir öğretmenin (%6,66) interaktif programdan yararlandığı, bir öğretmenin (%6,66) öğrencilere empati kurdurmaya çalıştığı ve bir öğretmenin (%6,66) öğrencilere telaffuzları toplu tekrar ettirdiği anlaşılmaktadır.

Ö6: “Öğretmen olarak benim konuşmam dışında, videolar ve ses kayıtlarıyla konuşma etkinliklerimize yön veriyorum. Özellikle konuşma etkinliklerinde dilbilgisi hatalarının üzerinde çok fazla durmuyorum. Yanlış da olsa konuşma cesareti olan öğrencileri takdir ederek tüm öğrencileri teşvik etmeye çalışıyorum.”

Verilerden ortaya çıkan konuşma çalışmasındaki sorunu gidermek için yapılanların çözüme katkısı kategorisi Tablo 15’te verilmektedir.

Tablo 15. Konuşma Çalışmasındaki Sorunu Gidermek için Yapılanların Çözümüne Katkısı

	f	%
Giderilemeyen önyargı	2	%50
İstekli	2	%50
Toplam	4	%100

Konuşma çalışmasındaki sorunu gidermek için yapılanların çözüme katkısı konusunda öğretmen görüşleri incelendiğinde iki öğretmenin (%50) önyargının giderilemediğinden, iki öğretmenin (%50) ise öğrencilerin isteğinin arttığından bahsettiği görülmektedir.

Ö8: “Yanlış yapmanın normalliğini kavrayan öğrencilerde işe yaramaktadır fakat öğrencilerin kişilik özelliklerinden dolayı bazı öğrenciler hâlâ yanlış yapmaya çekinmektedir.”

Verilerden ortaya çıkan konuşma etkinliklerinde ders kitabı dışında kullanılan materyaller kategorisi Tablo 16’da verilmektedir.

Tablo 16. Konuşma Etkinliklerinde Ders Kitabı Dışında Kullanılan Materyaller

	f	%
Video	2	%33,33
Ses kayıt	2	%33,33
Akıllı tahta	1	%16,66
Kukla	1	%16,66
Toplam	6	%100

Konuşma etkinliklerinde ders dışı kullanılan materyallerin neler olduğu konusunda öğretmen görüşleri incelendiğinde iki öğretmenin (%33,33) video, iki öğretmenin (%33,33) ses kayıtları, bir öğretmenin (%16,66) akıllı tahta ve bir öğretmenin (kukla) kullandığı bulgusuna ulaşılmaktadır.

Ö2: “Videolar izletilip ses kayıtları dinletilerek üzerine yorumlar yapılıyor.”

Verilerden ortaya çıkan dinleme çalışmalarında yaşanan sorun kategorisi Tablo 17’de verilmektedir.

Tablo 17. Dinleme Çalışmalarında Yaşanan Sorun

	f	%
Anlaşılması zor	8	%66,66
Kalitesiz ses dosyaları	2	%16,66
İlgi çekici olmama	1	%8,33
Kısıtlı süre	1	%8,33
Toplam	12	%100

Dinleme çalışmalarında yaşanan sorunlar konusunda öğretmen görüşleri incelendiğinde sekiz öğretmenin (%66,66) ses kayıtlarının anlaşılması zor olduğu, iki öğretmenin (%16,66) ses dosyalarının kalitesiz olduğu, bir öğretmenin (%8,33) dinleme etkinliklerinin çekici olmadığı ve bir öğretmenin (%8,33) sürenin kısıtlı olmasından etkinlikleri yapamadığı görüşünde olduğu görülmektedir.

Ö: "...Biraz anlamakta zorluk çekiyorlar. CD'ler çok kaliteli olmadığı için, ilgi çekici olmadıkları için sorun yaşıyoruz..."

Verilerden ortaya çıkan dinleme çalışmasındaki sorunu gidermek için yapılanlar kategorisi Tablo 18'de verilmektedir.

Tablo 18. Dinleme Çalışmasındaki Sorunu Gidermek için Yapılanlar

	f	%
Tekrarlı dinleme	3	%50
Dinlemeyi yönlendirme	1	%16,66
Metni okuma	1	%16,66
Yabancı yayın izlemeye teşvik	1	%16,66
Toplam	6	%100

Dinleme çalışmasındaki sorunu gidermek için yapılanlar hakkında öğretmen görüşleri incelendiğinde üç öğretmenin (%50) tekrarlı dinleme çalışması yaptığı, bir öğretmenin (%16,66) yönlendirmelerle dinleme etkinliğini gerçekleştirdiği, bir öğretmenin (%16,66) metni kendi okuyarak dinleme etkinliği gerçekleştirdiği ve bir öğretmenin (%16,66) öğrencilere yabancı yayın izlemeye teşvik ettiği bulgusuna ulaşılmaktadır.

Ö1: "Müzik dinlemelerini istiyorum, televizyon seyretmelerini istiyorum."

Verilerden ortaya çıkan dinleme çalışmasındaki sorunu gidermek için yapılanların çözüme katkısı kategorisi Tablo 19'da verilmektedir.

Tablo 19. Dinleme Çalışmasındaki Sorunu Gidermek için Yapılanların Çözüme Katkısı

	f	%
Faydalı	2	%66,66
İlerleme yok	1	%33,33
Toplam	3	%100

Dinleme çalışmasındaki sorunu gidermek için yapılanların çözüme katkısı hakkında öğretmen görüşleri incelendiğinde iki öğretmenin (%66,66) yapılanların faydalı olduğunu ve bir öğretmenin (%33,33) yapılanların herhangi bir ilerleme sağlamadığı görüşünde olduğu anlaşılmaktadır.

Ö3: "Öğrenmeye istekli öğrenciler dışında kalan grup anlamakta zorlandığı için ilerleme kaydedilemiyor."

Verilerden ortaya çıkan dinleme etkinliklerinde ders kitabı dışında kullanılan materyaller kategorisi Tablo 20'de verilmektedir.

Tablo 20. Dinleme Etkinliklerinde Ders Kitabı Dışında Kullanılan Materyaller

	f	%
Video	4	%50
Ses kayıtları	2	%25
Hikâye CD'leri	1	%12,5
Çalışma kâğıdı	1	%12,5
Toplam	8	%100

Dinleme etkinliklerinde ders kitabı dışında kullanılan materyallerin neler olduğu konusunda öğretmen görüşleri alındığında dört öğretmenin (%50) video, iki öğretmenin (%25) ses kayıtları, bir öğretmenin (%12,5) hikâye CD'leri ve bir öğretmenin (%12,5) de çalışma kâğıtları kullandığı görülmektedir.

Ö7: “İlkokul çocuklarına hitap eden eğitici şarkılar tekerlemeler dinletip videolar izletiyorum.”

Verilerden ortaya çıkan dilbilgisi öğretiminde yaşanan sorun kategorisi Tablo 20’de verilmektedir.

Tablo 20. Dilbilgisi Öğretiminde Yaşanan Sorun

		%
Geniş zaman	3	%20
Fiillerin halleri	2	%13,33
Türkçe düşünme	2	%13,33
Ekler	2	%13,33
Present perfect tense	1	%6,66
Karmaşık kalıplar	1	%6,66
Genelleme	1	%6,66
Türkçe’den farklı olması	1	%6,66
Yardımcı fiiller	1	%6,66
Cümle dizimi	1	%6,66
Toplam	15	%100

Dilbilgisi öğretiminde yaşanan sorunlar hakkında öğretmen görüşleri incelendiğinde üç öğretmenin (%20) geniş zamanda, iki öğretmenin (%13,33) fiillerin halleri, iki öğretmenin (%13,33) Türkçe düşünmenin, iki öğretmenin (%13,33) ekler, bir öğretmenin (%6,66) present perfect tense, bir öğretmenin (%6,66) karmaşık kalıplar, bir öğretmenin (%6,66) genelleme, bir öğretmenin (%6,66) İngilizce dilbilgisinin Türkçeden farklı olması, bir öğretmenin (%6,66) yardımcı fiiller ve bir öğretmenin (%6,66) de cümle dizimi hususlarında sıkıntı yaşandığı görüşünde oldukları görülmektedir.

Ö5: “8’e gelseler de öğrencilerin en çok zorlandığı present tense, geniş zaman. Öyle bir kavıyorlar ki, oradaki takıyı her yere koyuyorlar. -s, -es’ler, -ies’ler nereye gelecek karıştırıyorlar. O takıları karıştırıyorlar. Geçmiş zamana getiriyorlar, zamanlarda çorbaya çeviriyorlar. En iyi öğrenci de yapabiliyor bunu.”

Verilerden ortaya çıkan dilbilgisi öğretimindeki sorunu gidermek için yapılanlar kategorisi Tablo 21’de verilmektedir.

Tablo 21. Dilbilgisi Öğretimindeki Sorunu Gidermek için Yapılanlar

	f	%
Bol örnek	5	%45,45
Görsel materyaller	3	%7,27
Oyunlar	2	%18,18
Zamanları karşılaştırma	1	%9,09
İnteraktif program	1	%9,09
Toplam	11	%100

Dilbilgisi öğretimindeki sorunu gidermek için yapılanlar konusunda öğretmen görüşleri incelendiğinde beş öğretmenin (%45,45) bol örnek vererek, üç öğretmenin (%27,27) görsel materyaller kullanarak, iki öğretmenin (%18,18) oyunlarla, bir öğretmenin (%9,09) zamanları karşılaştırarak ve bir öğretmenin (%9,09) ise interaktif programlar kullanarak bu sorunu gidermeye çalıştıkları görülmektedir.

Ö2: “Bilgisayardan, MORPA Kampüs, Vitamin, Okulistik gibi sitelerden indirdiğim işlegimiz konularla ilgili görseller dikkat çekiyor, uygulama yaptırıp tiyatro şeklinde oynattırıyorum. Tiyatroyu ya kitaptan ya da kendi yazdıklarından oyunmuş gibi öğretmeye çalışıyorum. Oyuncak konusunda oyuncak getiriyor, yiyecek konusunda oyuncak getiriyor, yiyecek içecek getirip videoya çekiyoruz, seyrediyoruz, internete verdiklerimiz de oluyor.”

Verilerden ortaya çıkan kavratılmasında zorluk çekilen kelime türleri için yapılanlar kategorisi Tablo 22’de verilmektedir.

Tablo 22. Kavratılmasında Zorluk Çekilen Kelime Türleri

	f	%
Sıfatların halleri	3	%33,33
Fiillerin halleri	2	%22,22
Uzun kelimeler	2	%22,22
Zarf	1	%11,11
Fiil öbekleri	1	%11,11
Toplam	9	%100

Kavratılması zorluk çekilen kelime türleri konusunda öğretmen görüşleri incelendiğinde üç öğretmenin (%33,33) sıfatların halleri, iki öğretmenin (%22,22) fiillerin halleri, iki öğretmenin (%22,22) uzun kelimeler, bir öğretmenin (%11,11) zarflar ve bir öğretmenin (%11,11) fiil öbekleri konularında sıkıntı yaşandığını bildirdiği görülmektedir.

Ö4: “Adjectivelerde, adverblerde çok zorlanıyorlar. Yani ezberlemek zorunda oldukları kelimeler, yani ezberde zorlanıyorlar. Bu kelimeleri ezberlemek zorunda olduklarını biliyorlar.”

Verilerden ortaya çıkan kavratılmasında zorluk çekilen kelime türleri için yapılanlar kategorisi Tablo 23’te verilmektedir.

Tablo 23. Zorluk Çekilen Kelime Türlerini Kavratmak için Yapılanlar

	f	%
Kelime oyunu	2	%22,22
Görsel kullanma	2	%22,22
Ezber	1	%11,11
Tekrar yazdırma	1	%11,11
Kısa sınav	1	%11,11
Sözlük kullanma	1	%11,11
Bol alıştırma	1	%11,11
Toplam	9	%100

Zorluk çekilen kelime türlerini kavratmak için yapılan hususunda öğretmen görüşleri incelendiğinde iki öğretmenin (%22,22) kelime oyunlarına, iki öğretmenin (%22,22) görsellere, bir öğretmenin (%11,11) ezbere, bir öğretmenin (%11,11) tekrar yazdırmaya, bir öğretmenin (%11,11) kısa sınavlara ve bir öğretmenin (%11,11) bol alıştırmaya başvurduğu görülmektedir.

Ö8: “Kelime kavratmak amacıyla çok çeşitli kelime oyunları oynatıyorum. Kelime ezberinde iyi oldukları için cümle kalıplarını da ezberleterek konuları kavratmaya çalışıyorum.”

Verilerden ortaya çıkan zorluk yaşanan üniteler kategorisi Tablo 24’te verilmektedir.

Tablo 24. Zorluk Yaşanan Üniteler

	f	%
İlgilerini çekmeyen	4	%33,33
İlk kez görülen dilbilgisi yapıları	3	%25
İhtiyaç duymadıkları konular	3	%25
Güncel olmayan konular	1	%8,33
Gereksiz alıştırmaların olduğu	1	%8,33
Toplam	12	%100

Zorluk yaşanan üniteler konusunda öğretmen görüşleri incelendiğinde dört öğretmenin (%33,33) ilgilerini çekmeyen, üç öğretmenin (%25) ilk kez görülen dilbilgisi yapılarının bulunduğu, üç öğretmenin (%25) ihtiyaç duymadıkları konuların bulunduğu, bir öğretmenin (%8,33) güncel olmayan konuların olduğu ve bir öğretmenin (%8,33) gereksiz alıştırmaların olduğu ünitelerde zorluk yaşandığı düşüncesinde olduğu görülmektedir.

Ö6: “Günlük hayatta ihtiyaç duyamayacakları veya öğrenmesi çekici gelmeyen ünitelerde zorluk yaşıyoruz.”

Verilerden ortaya çıkan zorluk yaşanmasındaki sebep kategorisi Tablo 25’te verilmektedir.

Tablo 25. Zorluk Yaşanmasındaki Sebep

	f	%
Faydasız görme	2	%50
Türkçede bile kavrayamadıkları konular	1	%25
Heyecan yaratmama	1	%25
Toplam	4	%100

Bu ünitelerde zorluk yaşanmasındaki sebepler konusunda öğretmen görüşleri incelendiğinde iki öğretmenin (%50) öğrencilerin konuları faydasız gördüğü, bir öğretmenin (%25) bazı ünitelerde Türkçede bile kavrayamadıkları konuların olduğu ve bir öğretmenin (%25) konuların öğrencilerde heyecan yaratmadığı görüşünde olduğu görülmektedir.

Ö7: “Ünitenin onlara bir fayda sağlamayacağını düşünüyorlar.”

Verilerden ortaya çıkan en çok verilen ev ödevi kategorisi Tablo 26’da verilmektedir.

Tablo 26. En Çok Verilen Ev Ödevi

	f	%
Konu tekrarı	5	%35,71
Kelime yazma	2	%14,28
Kelime anlamını araştırma	1	%7,14
Test çözme	1	%7,14
Okuma	1	%7,14
Konuya hazırlık	1	%7,14
Performans	1	%7,14
Çalışma kâğıdı	1	%7,14
Proje	1	%7,14
Toplam	14	%100

En çok verilen ev ödevinin ne olduğu konusunda öğretmen görüşleri incelendiğinde beş öğretmenin (%35,71) konu tekrarı, iki öğretmenin (%14,28) kelime yazma, bir öğretmenin (%7,14) kelimenin anlamını araştırma, bir öğretmenin (%7,14) test çözme, bir öğretmenin (%7,14) okuma, bir öğretmenin (%7,14) konuya hazırlık, bir öğretmenin (%7,14) performans, bir öğretmenin (%7,14) çalışma kâğıdı ve bir öğretmenin (%7,14) proje ödevi verdiği görülmektedir.

Ö2: “Performans ödevleri veriyorum, performans ödevi verirken amacım tekrar etmeleri. Biz zümrede performans ödevlerini belirliyoruz. Atıyorum 7'lerde mektup veriyorum, geçmiş zaman ile ilgili bir hikâye üretmelerini söylüyoruz. 8'lerde yine aynı şekilde bir kitap özeti veriyoruz...”

Verilerden ortaya çıkan verilen ödevlerde görülen sıkıntılar kategorisi Tablo 27’de verilmektedir.

Tablo 27. Verilen Ödevlerde Görülen Sıkıntılar

	f	%
Özensizlik	1	%12,5
Diğer derslere önem	1	%12,5
Yazım yanlışı	1	%12,5
Metni anlamama	1	%12,5
Sıkıcı bulma	1	%12,5
Test çözmeyi tercih etme	1	%12,5
Yazmayı sevmeme	1	%12,5
Velilerin ilgisizliği	1	%12,5
Toplam	8	%100

Verilen ödevlerde görülen sıkıntılar konusunda öğretmen görüşleri incelendiğinde bir öğretmenin (%12,5) özensizlik, bir öğretmenin (%12,5) diğer derslere daha fazla önem verildiği, bir öğretmenin (%12,5) yazım yanlışı, bir öğretmenin (%12,5) metni anlamama, bir öğretmenin (%12,5) ödevi sıkıcı bulma, bir öğretmenin (%12,5) öğrencilerin test çözmeyi tercih ettikleri, bir öğretmenin (%12,5) yazmayı sevmeme ve bir öğretmenin (%12,5) velilerin ilgisizliği hususlarına değindiği görülmektedir.

Ö4: “Özensiz yapmış olabiliyorlar. Ödev kontrollerinde "+", "-" veriyoruz, sırf "+" almış olmak için yapıyorlar...”

Verilerden ortaya çıkan ailelerin İngilizce öğretimine desteği kategorisi Tablo 28’de verilmektedir.

Tablo 28. Ailelerin İngilizce Öğretimine Desteği

	f	%
Motive edici	3	%27,27
İlgili	3	%27,27
İlgisiz	3	%27,27
İngilizce bilenler yardımcı	2	%18,18
Toplam	11	%100

Ailelerin İngilizce öğretimine verdikleri destek konusunda öğretmen görüşleri incelendiğinde üç öğretmenin (%27,27) motive edici olduklarından, üç öğretmenin (%27,27) ilgili olduklarından, üç öğretmenin (%27,27) ilgisiz olduklarından ve iki öğretmenin (%18,18) İngilizce bilenlerin yardımcı olduklarından bahsettiği görülmektedir.

Ö1: “Aileler gayet destek sağlıyor. Nasıl halledebiliriz, nasıl çözebiliriz sorun varsa. Sorun yoksa, nasıl ilerletebiliriz. Sürekli bir diyalog içerisinde, ailelerden destek var. İngilizcenin önemini biliyorlar, anlıyorlar, çocuklarına da anlatmaya çalışıyorlar.”

Verilerden ortaya çıkan aileleri İngilizce bilmenin önemi hakkında bilinçlendirme çalışmalarını kategorisi Tablo 29’da verilmektedir.

Tablo 29. Aileleri İngilizce Bilmenin Önemi Hakkında Bilinçlendirme Çalışmaları

	f	%
Toplantı	6	%60
Bireysel görüşme	2	%20
Hayır	2	%20
Toplam	10	%100

Ailelerin İngilizce bilmenin önemi hakkında bilinçlendirme çalışmaları konusunda öğretmen görüşleri incelendiğinde altı öğretmenin (%60) veli toplantıları aracılığıyla bilinçlendirme, iki öğretmenin (%20) de bireysel görüşme aracılığıyla bilinçlendirme çalışmaları yaparken, iki öğretmenin (%20) bu konuda herhangi bir çalışma yapmadıkları bulgusu elde edilmektedir.

Ö4: “Veli toplantısında, şöyle şöyle çalışmalar, tekrar etsinler vs. diye vurguluyorum. Sadece toplantılarda velilere bilinçlendirme yapıyoruz.”

Tablo 30. İngilizce Öğretimi Konusunda Eklemek İstenilen Konular

	f	%
İngilizce dersliğinin olmaması	5	%35,71
Programın uygun olmayışı	3	%21,42
Donanım yetersizliği	2	%14,28
Bilinçsizlik	2	%14,28
Materyal eksikliği	1	%7,14
Sınıfın kalabalık oluşu	1	%7,14
Toplam	14	%100

İngilizce öğretimi konusunda eklemek istedikleri sorulduğunda beş öğretmenin (%35,71) İngilizce dersliğinin olmamasına, üç öğretmenin (%21,42) programın uygun olmayışına, iki öğretmenin (%14,28) donanım yetersizliğine, iki öğretmenin bilinçsizliğe (%14,28), bir öğretmenin (%7,14) materyal eksikliğine ve bir öğretmenin (%7,14) sınıfın kalabalık oluşuna değindikleri görülmektedir.

Ö5: “İngilizce sınıfımız yok, dil laboratuvarımız vardı artık yok. Sınıflarımızda kulaklık olsa, müzik seti olsa, duvarlara resimler asabileceğimiz sınıflar olsa daha iyi...kitaba bağlıyız, kitap dışında kaynağımız yok. Çocukta kapasite olursa kendi ilerliyor.”

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı; ülkemizde yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde (ELT) yaşanan sorunların kaynağına inip ihtiyacımızı belirlemektir. Bu amaçla gerçekleştirilen araştırmadan görüşme vasıtasıyla toplanan verilerden elde edilen bulgular ulaşılan sonuçlar sıralanmaktadır:

Devlet okullarındaki öğretmenlerin öğrencilerin sınıf ilerledikçe ve ergenliğe girince yabancı dile olan ilgilerinin azaldığı görüşündedirler. Tutaş (2000), biyolojik

koşullar, bilişsel ve psikolojik etkenlerdeki olumsuzlukların yabancı dil öğrenimini etkileyeceğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin liseye geçiş sınavında yabancı dil soruları da gelmesi nedeniyle öğrencilerinin liseye geçiş sınavına yönelik olarak İngilizce dersine ilgi gösterdiği; ancak diğer derslere göre düşük puan getirdiğinden dolayı diğer derslere daha fazla ilgi gösterdiği görüşünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akalın & Zengin (2007) mesleki, akademik ve ticari anlamda getireceği artılardan ötürü öğrenenlerin yabancı dil, özellikle İngilizce öğretimine ilgili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Türkiye'de uygulanan liseye geçiş sınavında yabancı dil netlerinin diğer derslere göre düşük puan getiriyor olması öğrencilerin yabancı dile olan ilgisini diğer derslere kıyasla düşük seviyede tutabilir.

Öğretmenlerin, derslerinde ağırlık verdikleri beceriler farklılık göstermiştir. Kaya (2007), Demirel'in yabancı dil öğretiminin temelinde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinin var olduğunu, fakat öğretimin seviyesine göre bu becerilerin birine daha fazla önem verilebileceğini belirttiğini dile getirmiştir. Örneğin, başlangıç seviyesinde konuşma becerisine ağırlık verilip diğer becerileri ondan sonra geliştirilebileceği; öğretim planlanması esnasında belirlenen hedef davranışlara göre de ifade edilebilir.

Öğretmenler, öğrencilerinin kelime eksikliğinden dolayı okuma çalışmalarında güçlük çektiğine değinmiştir. Özbay & Melanlıoğlu (2008), kelimelerin yalnızca anlatmaya değil, anlamaya da yaramakta olduğuna, kelimelerin anlamı bilinmeden okunanların ya da söylenenlerin anlaşılmasının imkânsız gözüktüğüne, bir metinde okuyucunun anlamını bilmediği kelime sayısının çokluğunun metnin anlamının kavranmasını da zorlaştırdığına değinmişlerdir.

Öğretmenler, yazma çalışmalarında öğrencilerinin harf hatası yaptıklarını belirtmiştir. Ancak İnal (2006), yazma çalışmalarında anlam boyutunun geri planda kaldığına, yazmanın salt dilbilgisi ve imla kuralları olarak görüldüğünü belirtmiştir. Yani yabancı dil öğrenenlerini yazma çalışmalarında ufak çaplı hataların göz ardı edilebilir, öğrenenin anlatmak istediğini anlatıp anlatamadığına odaklanılması gerekmektedir.

Öğretmenler, yabancı dilde konuşma becerisinin ülkemizde sıkıntılı bir konu olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler öğrencilerin konuşma becerilerinde sıklıkla telaffuz hatası yaptığını söylemişlerdir. Öğretmenlerden öğrencilerin konuşmaktan çekindikleri belirtenler vardır. Öner & Gedikoğlu (2007) öğrencilere hata yapmaktan korkmamaları gerektiğinin hatırlatılarak onların uygun bir şekilde düzeltilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Aydın & Zengin (2008) Koch & Terrell tarafından yapılan çalışmada, yabancı dil sınıfında diğer öğrencilerin önünde konuşma durumunun, bir kaygı kaynağı olarak ortaya çıktığını; Phillips tarafından yapılan çalışmada ise kaygı düzeyi yüksek öğrencilerin sayıca az yapı kullanarak performanslarını sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Dinleme çalışmalarında yaşanan güçlüklerle dair temel sorun dilin anlaşılmaması olarak görülmektedir. Öğretmenler, kendilerine verilen kitap CD'lerindeki dilin ağır olduğundan ve Amerikan-İngiliz aksan farklılıklarının öğrencilerinin dinlediklerini anlamalarını güçleştirdiğinden bahsetmişlerdir. Çekiç (2009), İngiliz İngilizcesinin

Türkiye'de model olarak alındığından, ancak popüler kültürde Amerikan İngilizcesinin baskın olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenler, dilbilgisi konularında öğrencilerin birçok dilbilgisi kalıp ve yapılarında sıkıntı yaşadıklarını belirtmiştir. Yolageldili & Arıkan (2011), dilbilgisinin doğal ortamlarda -oyunlarla- dilbilgisi öğreniminin daha eğlenceli ve kalıcı olacağını benimsenmesine rağmen İngilizce öğretmenlerinin %80'inin dilbilgisi kalıbını açıkça verip doğrudan öğretmediklerinde dilbilgisi öğreniminin tam anlamıyla gerçekleşmediği hissine kapıldıklarını belirtmiştir. Işık (2008), yaptığı çalışmada dilbilgisinin yabancı dildeki işlevselliği hakkında dilin bilgi aktarımını sağlayan bir iletişim aracı olduğunu insanların iletişim kurarken, dil hakkında şahıs ekleri, zaman ekleri, ismin halleri gibi kavramlarla değil, dili kullanarak ve dilbilgisi kurallarından faydalandıklarından bahsetmişlerdir. Kişiler, karşısındaki konuşurken, o şahsın iyelik ekini, çoğul ekini ve benzer dil yapılarını nasıl kullandığına değil, onun anlatmak istediği şeye, yani anlama yoğunlaşır. Bu nedenle, yabancı dil eğitimi, dili mümkün olabildiğince gerçek işlevinde, yani bir öğrenme ve iletişim aracı olarak kullanılmak üzere sunacak şekilde planlanmalıdır."

Öğretmenler, öğrencilerin yabancı dildeki farklı kelime türlerinde güçlük çektiklerine değinmişlerdir. Bağlamda kullanılmadığında kelimelerin kavranması güçleşir ve kolayca unutulabilir. Ellis (1997; akt., Işık, 2008) ve Krashen (2003; akt., Işık, 2008), yaşayan yabancı dillerin bir iletişim, etkileşim ve öğrenme aracı olarak kullanıldığı durumlarda geleneksel yöntemin yarar sağlamayacağını açık olduğunu; dil hakkında bilgi veren değil, öğrenciye zengin anlaşılabilir girdi sağlayan, dili iletişim ve öğrenme aracı olarak gören yöntemlere gereksinim olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin ilgilerini çekmeyen, ihtiyaç duymadıkları ve ilk kez görülen dilbilgisi yapılarının bulunduğu ünitelerde zorluk çektikleri sonucunu ulaşılmıştır. Öğrenciler, daha çok merak ettikleri ve ilgi duydukları konuları daha kısa sürede öğrenirler; ancak bütün konuların öğrencilerin ilgisini çektiği söylenemez (Çelik, 2003; akt., Akbaba, 2006).

Ev ödevi olarak en çok konu tekrarı ve yeni derse hazırlık ödevlerinin verildiği; birçok farklı yönden sıkıntı yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ailelerin İngilizce öğretimini genelde destekledikleri, İngilizce bilen velilerin çocuklarının öğreniminde yardımcı oldukları anlaşılmaktadır. Aileleri ise genelde veli toplantılarında bilinçlendirme yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin İngilizce dersliğinin olmayışı ve fiziksel yetersizliklerden dolayı sıkıntı yaşadıkları sonucu elde edilmiştir.

Görüşmelerden elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlardan yola çıkarak İngilizce öğretimindeki dört dil becerisini, kelime ve dilbilgisini geliştirebilmek için öğrenci seviyesine uygun, ilgi çekici ve eğlenceli etkinliklerle öğrenme durumları zenginleştirilmesi önerilebilir. Zenginleştirme işlemi; İngilizce öğretim program geliştirme aşamasında olabileceği gibi programı uygulayan ders öğretmenleri de bu işlemi gerçekleştirebilirler. Nitekim kendi ana dilimizin öğretiminde bile benzer sıkıntılar yaşanabiliyor ve farklı yöntem ve tekniklerle bu sorunlar giderilmeye çalışırken yabancı bir dilin öğretiminde daha da büyük sorunlar yaşanabilir. Örneğin; Karasakaoğlu ve Bulut bir çalışmalarında (2012a) öğrencilerin ana dil dinleme becerisini geliştirmek için görsel destekli dinleme metinlerden, başka bir çalışmalarında (2012b) ise öğrencilerin ana dil okuma becerisini geliştirmek için kurmaca metinlerden faydalandıkları deney grubunun

başarı ortalamaları kontrol gruplarına göre anlamlı farklılık göstermiştir. Bunun yanı sıra liseye geçiş sınavında İngilizce sorularına verilen puanın artırılması ve soru tarzının değiştirilmesi öğrencilerin bu derse daha fazla önem vermesini sağlayacaktır.

İngilizce öğretiminde yaşanan sıkıntının kaynağı belirleme amacıyla gerçekleştirilen görüşmelerin yanı sıra, İngilizce öğretimi hakkında yapılan çalışmaların da doküman incelemesi yapılarak alanyazında özellikle yöntem konusunda duyulan ihtiyaç belirlenmeye çalışılmıştır. 1996-2016 yılları arasında YÖKTEZ veri tabanından ulaşılan "İngilizce Öğretimi" konulu tezlerin incelenmesi sonucu elde edilen bulgulardan;

- İngilizce öğretiminde doktora yapılan tezlerin yüksek lisansta yapılanlara nazaran daha az sayıda olduğu,

- Tezlerde analizi yapılan verilerin toplanma yöntemleri bakımından ise daha çok nitel yöntemlerin kullanıldığı; karma ve nicel yöntemlerden daha az faydalandığı,

- Tezlerin tasarımında kullanılan modellerde deneysel modellerin betimsel modellere göre sayıca daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir biçimde, Erdem (2011) incelediği çalışmalarda betimsel taramaların çoğunlukta olduğunu belirtmiştir.

Doküman incelemesiyle elde edilen verilerden araştırma elde edilen bulgular sonucunda İngilizce öğretimi alanında doktora düzeyinde de çalışmaların yapılması, yapılacak çalışmaların deneysel modellerde tasarlanması ve nicel veya karma veri yöntemlerle veriler toplanmasının alanyazına katkı getireceği önerisi getirilebilir.

Kaynakça

- Adıgüzel, O. C. (2016). *Eğitim programlarının geliştirilmesinde ihtiyaç analizi el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akalın, S. & Zengin B. (2007). Türkiye'de halkın yabancı dil ile ilgili algıları. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3(1).
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13.
- Arslan, M. (2009). Türkiye'de yabancı dil edinim sorunu ve yabancı dil olarak Türkçe. *First International Symposium Sustainable Development*, Sarajevo-Bosna Hersek.
- Aydın, S. & Zengin B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1).
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler (11. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Christensen, L. B., Burke Johson, R. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz (2. Baskı)* (A. Aypay, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design (4th Edition)*. Sage Publications.
- Çekiç, A. (2009). Should we use American English to improve students' listening skills?. *Novitas Royal: Research on Youth and Language*, 3(2) 110-116.
- Çelebi, D. & Sarıcaoğlu, A. (2009). Birinci ve ikinci dil okuma becerisi arasındaki ilişki-Erciyes Üniversitesi örneği. *Çanakkale: I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*. 1-3 Mayıs.

- Demirel, Ö. (2012). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erdem, D. (2011). Türkiye’de 2005–2006 yılları arasında yayımlanan eğitim bilimleri dergilerindeki makalelerin bazı özellikler açısından incelenmesi: Betimsel bir analiz. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 140-147.
- Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G. & diğerleri. (2012). Educational technology research trends in Turkey: A content analysis of the 2000-2009 decade. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(1), 191-199.
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor?. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2).
- Karasakaloğlu, N. & Bulut, B. (2012a). Görsel destekli dinleme metinlerinin anlamaya etkisi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 7(2), 722-733.
- Karasakaloğlu, N. & Bulut, B. (2012b). Kurmaca metinlerin eleştirel okuma becerisini geliştirme aracı olarak kullanılması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 95-109.
- Kaya, Ü. Ü. (2007). *İlköğretim I. kademedeki İngilizce derslerinde oyun tekniğinin erişime etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Maxom, M. (2009). *Teaching English as a foreign language for Dummies*. John Wiley and Sons, Ltd.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma* (3. Baskı) (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Nassaji, H. (2017). Diversity of research methods and strategies in language teaching research. *Language Teaching Research*, 21(2), 140-143.
- Nation, I. S. P & Macalister, J. (2010). *Language curriculum Design*. ESL and Applied Linguistics Professional Series.
- Öner, G. & Gedikoğlu, T. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 144-155.
- Özbay, M. & Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- Reiss, J. (2012). *120 content strategies for English language learners*. Pearson Education, Inc.
- Tin, T. B. (2013). Exploring the development of “Interest” in learning English as a foreign/second language. *RELC Journal*, 44(2), 129-146.
- Tutaş, N. (2000). Yabancı dil öğrenmede yaş faktörü. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 365-370.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2004). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (4. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yolageldili, G. & Arıkan, A. (2011). Effectiveness of using games in teaching grammar to young learners. *Elementary Education Online*, 10(1), 219-229.