

E-ISSN: 2636-8102

Turkish  
**JournalPark**  
ACADEMIC

[www.dergipark.gov.tr/later](http://www.dergipark.gov.tr/later)

# Language Teaching and Educational Research

Volume 1 | Issue 2

December 2018

Editor:

Dr. Yusuf DEMİR

**LATER** 

## ABOUT THE JOURNAL

### EDITOR-IN-CHIEF

Dr. Yusuf DEMİR

### ASSOCIATE EDITORS

Dr. Mehmet KOÇYİĞİT

Dr. Gülçin MUTLU

### LANGUAGE EDITORS

Lec. Yavuz Selim ŞİŞMAN

Lec. Neslihan KÖK

### CONTACT INFORMATION

[www.dergipark.gov.tr/later](http://www.dergipark.gov.tr/later)

[laterjournal@gmail.com](mailto:laterjournal@gmail.com)

+905063302054

### E-ISSN

2636-8102

### INDEXING

Eurasian Scientific Journal Index

Directory of Research Journal Indexing

MLA International Bibliography

EZB Elektronische Zeitschriftenbibliothek

Scientific Indexing Services

Science Library Index

Root indexing

ASOS Index

I2OR

J-Gate

Journal Factor

ResearchBib

SJI Factor

Idealonline

CiteFactor

Neliti

## EDITORIAL BOARD

Dr. Kemal Sinan ÖZMEN, Gazi University / TURKEY

Dr. Mustafa YAVUZ, Necmettin Erbakan University / TURKEY

Dr. Devrim AKGÜNDÜZ, İstanbul Aydın University / TURKEY

Dr. Julia HABA OSCA, Universitat de València / SPAIN

Dr. Galip KARTAL, Necmettin Erbakan University / TURKEY

Dr. Cahit ERDEM, Afyon Kocatepe University / TURKEY

Dr. Mustafa DOLMACI, Selcuk University / TURKEY

Dr. Cihat ATAR, İstanbul Medeniyet University / TURKEY

Dr. İsmail SEÇER, Atatürk University / TURKEY

Dr. Abdu AL-KADİ, IBB University / YEMEN

Dr. Mustafa AYDIN, Necmettin Erbakan University / TURKEY

Dr. Temel KÖSA, Karadeniz Technical University / TURKEY

## ADVISORY BOARD

- Dr. Paul SEEDHOUSE, Newcastle University / UNITED KINGDOM
- Dr. Gölge SEFEROĞLU, Middle East Technical University / TURKEY
- Dr. Shukran Abd.RAHMAN, International Islamic University / MALAYSIA
- Dr. Paşa Tevfik CEPHE, Gazi University / TURKEY
- Dr. John SIVELL, Center for Canadian Language Benchmarks, CANADA
- Dr. Abdulvahit ÇAKIR, Gazi University / TURKEY
- Dr. Dinçay KÖKSAL, Çanakkale Onsekiz Mart University / TURKEY
- Dr. Turan PAKER, Pamukkale University / TURKEY
- Dr. Pedro Castro ALVAREZ, University of Information Sciences / CUBA
- Dr. Leyla HARPOTLU, Dokuz Eylül University / TURKEY
- Dr. Tharwat M. EL-SAKRAN, American University of Sharjah / UNITED ARAB EMIRATES
- Dr. Ali ÜNAL, Necmettin Erbakan University / TURKEY
- Dr. Ece SARIGÜL, MEF University / TURKEY
- Dr. Paola DAMIANI, University of Torino / ITALY
- Dr. Cem BALÇIKANLI, Gazi University / TURKEY
- Dr. Derya YILDIZ, Necmettin Erbakan University / TURKEY
- Dr. Steve WALSH, Newcastle University / UNITED KINGDOM
- Dr. Feryal ÇUBUKÇU, Dokuz Eylül University / TURKEY
- Dr. Csaba Z SZABO, University of Nottingham / UNITED KINGDOM
- Dr. Hatice OKYAR, Necmettin Erbakan University / TURKEY

## TABLE OF CONTENTS

	Research title	Author(s)	Pages
<i>Book review</i>	Book Review: Technology in Language Pedagogy: Current Research, Practices, and Limitations / <i>Kitap İncelemesi: Dil Pedagojisinde Teknoloji: Güncel Araştırmalar, Uygulamalar ve Sınırlamalar</i>	<i>Hussein ALMAKTARY</i>	97-100
<i>Research article</i>	Effects of Songs on the Development of Vocabulary Among First Grade EFL Learners / <i>Şarkı Kullanımının Birinci Sınıf İngilizce Öğrencilerinin Kelime Gelişimi Üzerine Etkisi</i>	<i>Gülsüm ÇEVİKBAŞ, Nergis YUMURTACI, Enisa MEDE</i>	101-120
<i>Research article</i>	Towards Humanizing ELT: Revisiting the Need for English in the Medical Context in Yemen / <i>İngilizce Öğretiminin Hümanistleştirilmesi: Yemen'de Tıbbi Bağlamda İngilizce'ye Olan İhtiyaç Üzerine Yeniden bir İnceleme</i>	<i>Abdu AL-KADİ</i>	121-138
<i>Research article</i>	Teacher Candidates' Opinions Regarding the Use of Proverbs in Teaching Chemistry / <i>Kimya Öğretiminde Atasözlerinin Kullanılmasına Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri</i>	<i>Hatice KARAER, Engin AVCI</i>	139-162
<i>Research article</i>	The Impact of Project-Based Learning and Direct Instruction on the Motivation and Engagement of Middle School Students / <i>Proje Tabanlı Öğrenme ve Doğrudan Öğretimin Ortaokul Öğrencilerinin Motivasyon ve Katılımları Üzerine Etkisi</i>	<i>Colette CARRABBA, Aarek FARMER</i>	163-174
<i>Research article</i>	Investigating the Effectiveness of an Online Course in English Language Teaching Program in a Rural Iranian Context / <i>Çevrimiçi bir İngilizce Öğretim Programının Etkinliğinin İran'ın Kırsal Bağlamında İncelenmesi</i>	<i>Mehdi MOQADAM-TABRİZİ</i>	175-186
<i>Review article</i>	Teaching Translation into L2: Assessment, Problems and Possible Solutions / <i>İkinci Dile Çeviri Eğitimi: Değerlendirme, Sorunlar ve Çözüm Önerileri</i>	<i>Nilüfer DENISSOVA</i>	187-202
<i>Review article</i>	Bellon and Handler's Curriculum Development Model and Its Characteristics / <i>Bellon ve Handler'in Program Geliştirme Modeli ve Modele İlişkin Özellikler</i>	<i>Gülçin MUTLU, İdris ŞİMŞEK</i>	203-212

# Language Teaching and Educational Research

e-ISSN 2636-8102

Volume 1, Issue 2 | 2018

## Book Review: Technology in Language Pedagogy: Current Research, Practices, and Limitations

Hussein Almaktary

### To cite this review:

Almaktary, H. (2018). Book review: Technology in language pedagogy: Current research, practices, and limitations . *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 1(2), 97-100.

View the journal website



Submit your article to *LATER*



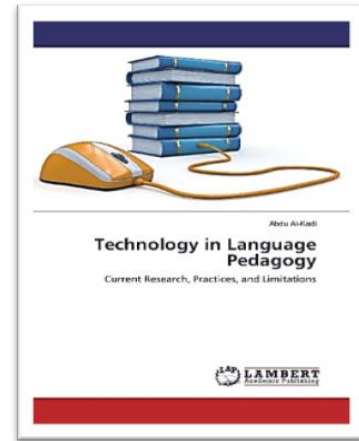
Contact editor



## Book review: Technology in language pedagogy: Current research, practices, and limitations

*Technology in Language Pedagogy:  
Current Research, Practices, and Limitations (2017)*

Abdu Al-Kadi  
Lambert Academic Publishing  
Pages: 164  
ISBN-10: 6202008555  
ISBN-13: 978-6202008556  
Cost: 77,00 \$



**Hussein Almaktry**<sup>1</sup> 

Assistant Professor, Higher Institute of Applied Languages and Computer  
Sciences of Beja, TUNISIA

**Received**

27 July 2018

**Accepted**

04 September 2018

**Suggested APA citation:** Almaktry, H. (2018). Book review: Technology in language pedagogy: Current research, practices, and limitations. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 1(2), 97-100.

**Suggested APA citation for the book reviewed:** Al-Kadi, A. (2017). *Technology in language pedagogy: Current research, practices, and limitations*. Lambert Academic Publishing.

<sup>1</sup> Corresponding Author (✉ [amta23@yahoo.com](mailto:amta23@yahoo.com))

The book *Technology in Language Pedagogy: Current Research, Practices, and Limitations* (ISBN-13: 978-6202008556), by Abdu Al-kadi, was published in August, 2017. The authors' academic record on <https://orcid.org/0000-0003-3805-7507> shows that he is well-suited to tackle the topic under consideration. He is an assistant professor of Applied Linguistics. Apart from teaching ESP and EFL at the university level, Al-kadi has authored and co-authored other publications of similar themes. The foreword of the book was written by Professor S. Mohanraj, former dean of the School of English Language Education English and Foreign Languages University Hyderabad, India. In the foreword, Mohanraj contends that the book advances the existing body of research as its theme is compatible with the worldwide clamor for technology-enhanced language learning (TELL). The book sketches technology as the mainstay of ELT. It primarily considers (a) learning English through technology and (b) using technology informally to enhance formal instruction. About half of the book considers theoretical issues which pave the way for pedagogical implications and practices. It highlights linguistics and pedagogical advantages such as L2 acquisition, acculturation, motivation, feedback, and so on. This background is foundational for L2 pedagogues to set out their technology-based teaching. The author alleged that practice without a theoretical background is like shooting in the dark.

The book was written in three parts. The first part comprises the first three chapters, and it lays down the background of the book. Following the introductory chapter, the second and third chapters provide a snapshot of technology-integration in ELT. This overview makes it easy to understand the contributions of technology to L2 language pedagogy throughout the method and post-method eras. It touches on learning and teaching theories, approaches, and methods paralleled with development in technological innovations. The author argued that in all stages of this integration, ICT assists- but not replace- teachers to deliver their teaching more effectively. The second part (written in three chapters) delved into the current status of ELT with special reference to ICT-based language learning modes. It shows how such learning styles are fostered in ESL or EFL contexts by modern technology- the force that has given electronic directions for language learning and teaching. In light of this discussion, the status of English and its relation to modern ICT is discussed. In addition to experimental studies, literature reviews, and meta-analysis studies, this part brings examples to illustrate English learning through digital technologies. The discussion relates to many contexts which have produced research on the issue in question. Since students' lives are permeated with a wide range of ICT resources, the author argued, it is useful to understand how this electronic engagement helps them learn better and faster beyond the classroom. The third part, which was written in two concluding chapters, illuminates limitations and future perspectives. It chiefly outlines the challenges that thwart successful integration of technology in situations where English is not an L1. It demonstrates that while ICT poses intricate challenges to language learners and teachers in terms of accessibility, reliability, and technological expertise, it increases engagement, interactivity, and motivation for learning inside and outside classroom. It also suggests how to alleviate such limitations, bringing to the foreground some ideas for further investigation.

The book covered theory and practice of the subject in a balanced fashion. It is a useful summary of the contributions of technology in L2 pedagogy. Researchers, teachers, university students, and policymakers can find it a valuable resource. For researchers, it is a useful literature review on TELL and teaching in contexts where English is not the native language of learners.



Researchers may plan their future studies on the basis of the findings presented in the book. It also serves as a guide for novice researchers who intend to pursue their research within this area of inquiry. The book can be used by teachers, as well. It shows how to direct accessible ICTs towards English learning within and beyond the traditional classroom confinement. It also suggests new channels of English input showing how informal exposure enhances formal instruction and ultimately boosts English proficiency. Understanding how L2 learners and teachers apply ICTs may not only downsizes random uses of electronic devices but also provides implications for the vested interests to adopt or adapt new techniques of TELL. Policymakers, too, can find insightful ideas in the book; important issues within the framework of computer-assisted language learning (CALL), mobile-assisted language learning (MALL) and informal language learning can be food for thought to rectify the current integrations at the formal level. By reading the book, teachers and decision-makers may ensure that their efforts are grounded on research and practice rather than intuitions. It helps them elucidate how technology enables informal language learning and how informal uses of ICT maximize language intake.

Notwithstanding the above-mentioned merits, the book undergoes some shortcomings-like many other scientific studies. To begin with, technology does not work like a Swiss watch. Infusing technology in language learning and teaching is an endeavor that requires an overall plan, theories, and appropriate environments to back it up. The book relied on evidence from EFL contexts in the Third World Countries which were not fully ripe for technology-integration. Adding evidence from countries where TELL is well-established would deepen the investigation. Further, the suggestions the book has provided seem to be rather broad and general. Actually, technology-integration in L2 pedagogy has intricacies that may affect its integration; more detailed and focused recommendations would be an advantage. Also, it would have been better if the author highlighted the extent to which specific forms of technology foster specific language aspects rather than discussing technology in its generic concept. Though I agree with the main thrust of Al-kadi's contribution, a more fine-grained perspective might look into what is lost and what is gained in language-enhanced learning. The book touched on this point briefly leaving room for future researchers to continue research and provide a more critical discussion.

Despite these limitations, Al-kadi managed to provide an understandable and well-informed description of how technology has been glued to L2 education. The book covers larger scope than that of most books of this nature. It is must-read before reading other books of complicated and multidisciplinary themes. The book is strongly recommended as a useful resource to the ESL and EFL library. It may also be used as a textbook that university students and teachers will find readable and engaging. Those seeking elaborated critique of technology-integration, I kindly refer them to further reading that the author of the book listed in the reference list. I have selected from the list some worthwhile resources on the topic; they are cited herewith.

### **Suggestions for further reading**

- Blake, R. (2008). *Brave new digital classroom: Technology and foreign language learning*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Chapelle, C. (2001). *Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching, testing, and research*. Cambridge: CUP.
- Chun, D. (2016). The role of technology in SLA research. *Language Learning & Technology*, 20(2), 98-115.
- Davies, G., Otto, S., & Rüschoff, B. (2013). Historical perspectives on CALL. In M. Thomas, H. Reinders & M. Warschauer (Eds.), *Contemporary computer-assisted language learning* (pp. 19-35). London: Bloomsbury Academic.
- Dudeny, G., & Hockly, N. (2007). *How to teach English with technology*. Harlow: Pearson Longman.
- Dudeny, G., & Hockly, N. (2012). ICT in ELT: How did we get here and where are we going? *ELT Journal*, 66(4), 533-542. DOI: 10.1093/elt/ccs050
- Kern, R. (2011). Technology and language learning. In J. Simpson (Ed.), *The Routledge handbook of applied linguistics* (1<sup>st</sup> ed.)(pp. 200-214). London, New York: Routledge.
- Levy, M. (2009). Technologies in use for second language learning. *The Modern Language Journal*, 93, 769-782. DOI:10.1111/j.1540-4781.2009.00972.x
- Motteram, G. (2013). Developing and extending our understanding of language learning and technology. In G. Motteram (Ed.), *Innovations in learning technologies for English language teaching* (pp. 177-191). London: the British Council.
- Stockwell, G. (2013). Mobile-assisted language learning. In M. Thomas, H. Reinders & M. Warschauer (Eds.), *Contemporary computer-assisted language learning* (pp. 201-216). London: Bloomsbury Academic.
- Warschauer, M. (2004). Technological change and the future of CALL. In S. Fotos & C. Brown (Eds.), *New perspectives on CALL for second and foreign language classrooms* (pp. 15-25). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

# Language Teaching and Educational Research

e-ISSN 2636-8102

Volume 1, Issue 2 | 2018

## Effects of Songs on the Development of Vocabulary Among First Grade EFL Learners

Gülsüm Çevikbaş  
Nergis Yumurtacı  
Enisa Mede

### To cite this article:

Çevikbaş, G., Yumurtacı, N., & Mede, E. (2018). Effects of songs on the development of vocabulary among first grade EFL learners. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 1(2), 101-120.

[View the journal website](#)



[Submit your article to LATER](#)



[Contact editor](#)



## Research Article

# Effects of songs on the development of vocabulary among first grade EFL learners

**Gülsüm Çevikbaş<sup>1</sup>** 

Lecturer, İstanbul Kültür University, Department of Foreign Languages, TURKEY

**Nergis Yumurtacı<sup>2</sup>** 

Teacher, Çamlıca Bahçeşehir College, TURKEY

**Enisa Mede<sup>3</sup>** 

Assistant Professor, Bahçeşehir University, Faculty of Education, TURKEY

## Abstract

The aim of this research study was to investigate the impact of using songs in English as a foreign language (EFL) classrooms and examine to what extent it contributes to the vocabulary development of the first graders. The participants were 1<sup>st</sup> grade Turkish EFL learners studying at a private k-12 school in Istanbul, Turkey. Data were collected from pre- and post- vocabulary tests, students' picture drawings and the teacher's reflections related to implementing songs while teaching English to young learners (TEYL). The results revealed that songs help young learners to improve their vocabulary and they are also perceived by their teacher as effective pedagogical tools to promote vocabulary while teaching English to young learners.

**Received**

07 August 2018

**Accepted**

09 October 2018

## Keywords

songs  
vocabulary development  
young learners  
primary education  
EFL

**Suggested APA citation:** Çevikbaş, G., Yumurtacı, N., & Mede, E. (2018). Effects of songs on the development of vocabulary among first grade EFL learners. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 1(2), 101-120.

<sup>1</sup> (✉ [gulsumcevikbas@gmail.com](mailto:gulsumcevikbas@gmail.com))

<sup>2</sup> (✉ [nergisy544@hotmail.com](mailto:nergisy544@hotmail.com))

<sup>3</sup> Corresponding Author (✉ [enisamede@gmail.com](mailto:enisamede@gmail.com))

# Şarkı kullanımının birinci sınıf İngilizce öğrencilerinin kelime gelişimi üzerine etkisi

## Öz

Bu çalışmanın amacı, İngilizce sınıflarında şarkı kullanımının etkisini ve birinci sınıf dil öğrencilerinin kelime edinimine ne ölçüde katkı sağladığını araştırmaktır. Katılımcılar, İstanbul'da özel bir ilkokulda öğrenim gören, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen birinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Veriler, ön test ve son test kelime testlerinden, öğrenci çizimlerinden ve öğretmen tarafından tutulan yansıtıcı günlüklerden oluşmaktadır. Testlerden gelen veriler betimleyici istatistik ve yüzdeler analizi ile sunulmuştur. Çizimlerden ve günlüklerden gelen veriler ise içerik analizi sonucunda ortaya çıkan kodların temalar ve alt-temalar halinde gruplandırılması yoluyla incelenmiştir. Araştırmanın sonunda, İngilizce şarkı dinletmenin küçük yaşta öğrencilerin kelime hazinesini geliştirdiği görülmüştür. Şarkıların aynı zamanda öğretmen ve öğrenciler tarafından kelime edinimini geliştirmede etkili bir pedagojik araç olduğu görülmüştür.

## Gönderim

07 Ağustos 2018

## Kabul

09 Ekim 2018

## Anahtar kelimeler

şarkı kullanımı  
kelime gelişimi  
erken yaşta İngilizce  
ilkokul eğitimi  
yabancı dil olarak İngilizce

**Önerilen APA atıf biçimi:** Çevikbaş, G., Yumurtacı, N., & Mede, E. (2018). Şarkı kullanımının birinci sınıf İngilizce öğrencilerinin kelime gelişimi üzerine etkisi. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 1(2), 101-120.

## Introduction

Most children enjoy listening to songs which play a crucial role in their development (Kalmar, 1982). Songs are very useful during the development stages of a child as they help the body and mind to work together. At the same time, the child develops intellectually, socially and also emotionally. Barker (1999) stated that exposing children to songs helps them to learn the sounds and the meaning of words to hold rhythm to the melody which makes them actively use their motor skills. Likewise, Campbell (2000) supports the view that exposure of music enhances a child's development, and in some ways minimizes some development delays.

It is obvious that songs are a part of a child's daily routine and they can easily be transferred to the young learners' classroom as an effective pedagogical tool to teach a second/foreign language. According to Shen (2009), using songs makes young learners enjoy while building their vocabulary. They learn new words and they have fun at the same time. Entertainment is the key for motivation which increases learning as well (Schunk, 1991).

Apart from being a fun element, songs are great resources which have repetition in themselves. While listening to songs, learners hear the same words over and over which helps them to restore the meaning and pronunciation in their long-term memory. As stated by Sarıçoban and Metin (2000), repetition and rhymes make it easier for young learners to understand, follow and repeat. Songs also have a particular theme and they provide a meaningful learning context as well. Instead of word-level or sentence level learning, providing students with the context that a word is used makes it easier for them to retrieve the meaning (Paquette & Rieg, 2008). Murphey (1992) argued that songs are useful tools while teaching and learning vocabulary, sentence structure and sentence patters. Besides connecting grammar and vocabulary, songs help students to improve their language skills. Peregoy and Boyle (2008) indicated that songs serve as great materials that we can use in our lesson plans aiming to integrate the four language skills. While planning lessons, designing activities around the chosen song can be very beneficial, such as making students draw the story of the song, writing related words, i.e. creating a word-puzzle for the song.

Another effect of using songs as a pedagogical tool is that they have a great influence on the development of pronunciation and stress of the words. Delibegovic-Dzanic (2016) claimed that songs help learners to practice the language outside the classroom, and thus builds up their confidence. The researcher brings out an important feature to language acquisition by pointing out the term "Questioning Cycle" which is explained as "learners' making out the new language forms and meaning of new words on their own as they need them for the activity", encouraging the learner to connect new items with previous learned ones. Moreover, it is emphasized that there is a positive relationship between music and the use of lyrics together in songs. Learners can develop their vocabulary when lyrics of songs are integrated with the target language (e.g. English).

In brief, it is obvious that using songs aids with the language development of young learners. Songs are found functional since they are rich in vocabulary besides being entertaining. They are based on a common theme or topic which provides the context for vocabulary learning as well. Simply, songs can be used as effective pedagogical tools to promote vocabulary, grammar, sentence structure as well as increasing motivation while teaching English to young learners. This study, therefore, aims to investigate the use of songs on the

vocabulary development of first grade Turkish EFL learners in a private school in Istanbul, Turkey. The study also attempts to reveal the reflections of the EFL teachers about using songs to teach vocabulary in young learners' classrooms. To meet these objectives, the following research questions were addressed:

1. Does the use of songs have any impact on the vocabulary development of first grade EFL learners?
2. To what extent does using songs contribute to the vocabulary development of the participating students?
3. What are the teacher's reflections about using songs to promote vocabulary in first grade English classrooms?

## Method

### Research design

This research employs a case study (Yin, 2002) as a research design exploring any type of increase and/or decrease in the development of newly learned vocabulary which is predicted to occur within the specific time period the first graders are exposed to educational songs. The number of units to be investigated is small as it solely focuses on vocabulary development of a particular number of vocabulary items included in the songs.

### Setting and participants

The participants of this study were 24 Turkish EFL students of a first grade class at a primary k-12 school in İstanbul, Turkey. They were 7-year-old students (12 females and 12 males). They were all Turkish and their proficiency level was beginner. The system used at the school is called 'Together' in which English teachers are in the class having either an active or a passive role. There is one English teacher who has 19 hours with the class per week. Among these 19 hours, 11 of them are English classes whereas the rest 8 hours are spent with the class teachers during which the English teacher has the role of observer. The first graders have five hours of English literacy with a native teacher where they listen to stories and simply retell what they understand. Besides, the teacher who participated in this study was a 25 year- old female who had 2 years of teaching experience. She had her BA in English Language Teaching and was doing her master's in the same program. She was also one of the researchers of this study.

### Data collection tools

In this study, the researchers used three songs to design the pre- and post- vocabulary tests. The content of the songs was chosen based on the 1<sup>st</sup> grade English program. In other words, the subjects of the songs namely, daily routines, food and habits were a part of the exiting first grade language syllabus. The tests were comprised of three parts; A, B and C, each one including one song. In part A, ten sentences about daily routines were included. Students had to circle the picture which depicted the sentence. For part B, the students were asked to circle the picture which showed the healthy/junk food besides knowing the adjectives. In the parts A and B, there were two options to be selected by the students. Finally, in part C, the

students had to synthesize all three songs. In this last part, there were eight pictures. The students were asked to circle the good habits among these eight pictures.

Moreover, picture drawing was used as a second data collection tool in this study. The students were required to draw pictures of what they remember from the tests and the songs. To be more specific, the students had to draw pictures of the vocabulary items included in the tests. Finally, as the third data collection tool, one of the researchers who was also a teacher of the 1<sup>st</sup> grade class kept a reflective journal sharing her ideas and expressing her feelings about using songs in her classroom.

### **Data analysis**

As previously stated in this study, the aim was to find out whether and to what extent using songs contributed to the vocabulary development of first grade EFL students. The obtained data were measured and analyzed manually by the two researchers. Specifically, the measurement was carried out following three stages. For the first stage, the mean score of the each correct answer and the overall mean score was measured for the three parts of the test namely, daily routines, healthy vs. junk food and good habits. In other words, the researchers subtracted the number of correct answers in post-test from the number of correct answers in the pre-test to find out the increase in the number of correct answers. This was done for every student and for every part separately. Then, inferential statistics were utilized to obtain detailed information about the impact of each song separately and also to find out the overall influence of all three songs on the vocabulary development of the participants.

For the second stage, the percentage of the increase in the correct number of each question was measured to analyze and interpret each question in the test. With this result, the questions on which the song was influential or not was measured. For the calculation, the number of students who answered only the first question of the pre-test correctly was added up, and then, the same was done for the post-test. The majority between the two tests was then calculated with an equivalent percentage. The same calculation was carried out for every item in the test.

For the third stage, the average rise in the number of correct answers for the whole test was calculated. Specifically, the researchers first added up the total number of correct answers from all the parts in the pre- and post-test for each student separately. Then, the variation between the two tests was detected and divided into the total number of students who took the tests, which showed the average rise in the number of correct answers of the whole test.

Furthermore, the picture drawings of the students were analyzed following similar steps. First of all, the number of pictures drawn in the pre-test were calculated, followed by the number of pictures from the post-test which showed the variation between the two tests. With this result, the average rise in the pictures was explored to see the effect of songs on the vocabulary development of the participating students. More specifically, pictures from each test were analyzed separately to examine the most and least frequent pictures drawn by the students.

Finally, the teacher's reflections were analyzed through content analysis (Miles & Huberman, 1994). As the first step, the data were analyzed using open coding to determine the main themes and sub-themes about using songs to teach English in a first grade classroom. To



identify the inter-rater reliability degree, two experts from ELT (English Language Teaching) department identified the main themes from the codes. The inter-rater reliability was found to be .86 on the general themes apart from the different verbalizations of similar perceptions that achieved close agreement (McHugh, 2012).

### Results

First of all, the findings of the song on the Daily Routines of pre- and post- test were reported in the following table. In this table, the variation between the differences of the two tests; in other words, how much the students improved in terms of their vocabulary after listening to the song was also displayed.

**Table 1.** The results of the daily routines part of the pre- and post -test

Students	Number of Total Correct Answers		Variation	Variation (%)
	Pre Test TOTAL Correct	Post Test TOTAL Correct		
Student 1	6	10	4	66.67%
Student 2	10	10	0	0
Student 3	10	10	0	0
Student 4	8	10	2	25%
Student 5	6	8	2	33.33%
Student 6	10	10	0	0
Student 7	10	10	0	0
Student 8	10	10	0	0
Student 9	7	9	2	28.57%
Student 10	9	10	1	11.11%
Student 11	10	10	0	0
Student 12	10	10	0	0
Student 13	8	10	2	25%
Student 14	10	10	0	0
Student 15	10	10	0	0
Student 16	10	10	0	0
Student 17	10	10	0	0

Student 18	10	10	0	0
Student 19	4	10	6	150%
Student 20	10	10	0	0
Student 21	10	10	0	0
Student 22	9	9	0	0
<b>TOTAL</b>	197	216	19	9.64%

As it is shown in the table above, the average variation of the two tests of the first part was (0.86), which means that the use of songs had positively affected each student with a number of (0.86) for the first part on “Daily Routines”. The results revealed that most of the number of students have increased in terms of the number of correct answers in the post-test when compared to their pre-test results. Furthermore, most of the students had a good background knowledge of most of the vocabulary related to daily routines, therefore, they answered all the vocabulary questions correctly in both tests. So, it seems that most of the students showed no or very little improvement in the post test. Nevertheless, for the ones who did have a very good background knowledge of the vocabulary items, it is obvious that the song had affected their vocabulary development positively.

Furthermore, the same analysis was done for the total number of correct answers the students had in pre-and post- test on the “Healthy vs. Junk Food” part. The variation illustrated the same results as in the first table as shown in the last column on the following table:

**Table 2.** The results of healthy vs. junk food part of the pre- and post -test

Students	Number of Total Correct Answers			
	Pre Test TOTAL Correct	Post Test TOTAL Correct	Variation	Variation (%)
Student 1	10	10	0	0
Student 2	10	8	-2	-20%
Student 3	10	10	0	0
Student 4	8	8	0	0
Student 5	5	7	2	40%
Student 6	10	10	0	0
Student 7	9	10	1	11.11%
Student 8	10	8	-2	-20%

Student 9	4	9	5	125%
Student 10	5	7	2	40%
Student 11	10	10	0	0
Student 12	6	7	1	16.67%
Student 13	6	6	0	0
Student 14	8	10	2	25%
Student 15	9	10	1	11.11%
Student 16	9	10	1	11.11%
Student 17	7	9	2	28.57%
Student 18	6	6	0	0
Student 19	8	7	-1	-12.50%
Student 20	10	10	0	0
Student 21	9	10	1	11.11%
Student 22	10	10	0	0
<b>TOTAL</b>	179	192	13	7.26%

As presented in the Table 2 above, the average of variation of two tests of the second part was (0.59), which means that the use of songs had also positively affected each student with a number of (0.59) in relation to “Healthy vs. Junk Food”. The results showed that the majority of the students had increased at least 1 or 2 correct answers in their post-test when compared to their pre-test results, which displays the positive influence of songs on their vocabulary development as well. However, the minus (-) numbers in the variation column showed that there was a decrease in the number of the correct answers of few students in their posttest. Although there were a few students that the use of songs did not contribute to their vocabulary knowledge related to healthy vs. junk food, songs helped the majority of them to develop their vocabulary knowledge.

Moreover, the next table of this study shows the total number of correct answers the students had in the two tests on “Good Habits”. However, this part of the test had a different format from the other two parts as it required the students to select six pictures that depicted a good habit among eight pictures. The gathered findings are displayed in Table 3 below.

**Table 3.** The results of good habits part of the pre- and post -test

Students	Number of Correct Answers		Variation	Variation (%)
	Pre Test TOTAL Correct	Post Test TOTAL Correct		
Student 1	6	6	0	0
Student 2	6	6	0	0
Student 3	6	6	0	0
Student 4	2	6	4	200
Student 5	5	6	1	20
Student 6	5	5	0	0
Student 7	6	6	0	0
Student 8	6	6	0	0
Student 9	6	5	-1	-16.67%
Student 10	6	6	0	0
Student 11	6	6	0	0
Student 12	5	5	0	0
Student 13	6	6	0	0
Student 14	6	6	0	0
Student 15	6	6	0	0
Student 16	6	6	0	0
Student 17	6	6	0	0
Student 18	6	6	0	0
Student 19	4	4	0	0
Student 20	5	4	-1	-20%
Student 21	5	6	1	20%
Student 22	5	6	1	20%
<b>TOTAL</b>	120	125	5	4.17%

Considering the gathered results, the number which showed the total of correct answers in the pre- and post-test which were 120 and 125 should be ignored as they did not have any matter or meaning due to the format of the test. However, the total number of the variation is important which was found to be 0.22. This finding clearly shows that the use of songs positively affected each student regarding their vocabulary development on “Good Habits” apart from a few students whose score decreased in the post test.

After analyzing the vocabulary scores of the two tests for each part separately, we also examined the three parts as a whole. The table below displays the obtained results.

**Table 4.** The results of the whole parts of the test (Part A, Part B and Part C)

Students	Number of Total Correct Answers		Variation	Variation (%)
	Pre Test TOTAL Correct	Post Test TOTAL Correct		
Student 1	22	26	4	18.18%
Student 2	26	24	-2	-7.69%
Student 3	26	26	0	0
Student 4	18	24	6	33.33%
Student 5	16	21	5	31.25%
Student 6	25	25	0	0
Student 7	25	26	1	4%
Student 8	26	24	-2	-7.69%
Student 9	17	23	6	35.29%
Student 10	20	23	3	15%
Student 11	26	26	0	0%
Student 12	21	22	1	4.76%
Student 13	20	22	2	10%
Student 14	24	26	2	8.33%
Student 15	25	26	1	4%
Student 16	25	26	1	4%
Student 17	23	25	2	8.70%
Student 18	22	22	0	0%

Student 19	16	21	5	31.25%
Student 20	25	24	-1	-4%
Student 21	24	26	2	8.33%
Student 22	24	25	1	4.17%
<b>TOTAL</b>	<b>496</b>	<b>533</b>	<b>37</b>	<b>7.46%</b>

As it is deduced from the table, the average of variation of the two tests as a whole test was 1.68, which also showed the positive impact of songs on the vocabulary development of the first graders. Besides these findings, in the next table, we reported the total number of students who gave correct answers in the pre- and post- test with regard to each question. However, it should be noted that the last part of the test was designed with a different format from the other parts. In other words, the format of the last part of the test did not make it possible to make calculations and analyze on question base. Therefore, the total number of questions was 20 which was divided as ten from the first part (Daily Routines) and ten from the second part (Healthy vs. Junk Food) of the test.

**Table 5.** The results of question-based analysis of the whole parts of the test

Questions	TOTAL Number of Sts. to Answer Correct in Pre-Test	TOTAL Number of Sts. to Answer Correct in Post-Test	Variation	Variation (%)
Question 1	18	22	4	22.22%
Question 2	20	22	2	10%
Question 3	19	21	2	10.53%
Question 4	19	22	3	15.79%
Question 5	20	21	1	5%
Question 6	21	22	1	4.76%
Question 7	21	21	0	0%
Question 8	20	22	2	10%
Question 9	18	21	3	16.67%
Question 10	19	21	2	10.53%
Question 11	21	20	-1	-4.76%
Question 12	17	18	1	5.88%
Question 13	17	20	3	17.65%

Question 14	17	19	2	11.76%
Question 15	16	14	-2	-12.50%
Question 16	18	16	-2	-11.11%
Question 17	22	22	0	0%
Question 18	22	22	0	0%
Question 19	17	22	5	29.41%
Question 20	13	19	6	46.15%
<b>TOTAL</b>	<b>750</b>	<b>814</b>	<b>32</b>	<b>9.39 %</b>

In the above table, the variation showed the difference in the number of students who gave correct answer in the two tests. Therefore, numbers with a minus (-) represented the number of students who answered that question correctly in the pre-test, but incorrectly in the post-test. Therefore, it can be said that songs had a negative effect on the gained vocabulary of two of the students. The results also revealed that the questions on which the songs had a relatively positive impact were 1, 19 and 20. Specifically, question 1 was in the first part (Daily Routines) of the test and it was the vocabulary item, “Wake up”. The questions 19 and 20 were from the second part (Healthy vs. Junk Food) of the test, and were the items, “Vegetables”, and “Fruit”. On the other hand, questions on which the songs had a relatively negative impact were 11, 15 and 16. All three questions were in the second part (Daily Routines) of the test and corresponded to the vocabulary items, “healthy food-broccoli”, “fat” and “thin”. Therefore, the song was most useful for the items, “Fruit”, “Vegetables”, “Wake up”, whereas it was not very useful for the items, “Healthy Food”, “Fat” and “Thin”.

**Results of the picture drawings**

Apart from the vocabulary tests, the students were also asked to draw the picture of what they remember from the tests and the songs. The students’ pre- and post-drawings were analyzed and explained in the Table 6 below. The pre-test column showed the number of pictures that the students drew before they took the pretest, and the post-test column reported the number of pictures the same students drew after listening to the songs and after they took the post-test. The variation illustrated the difference in the number of drawn pictures from each test and the last column represented the variation with percentage numbers.

**Table 6.** The results of picture drawings

	The Number of Pictures Depicted in the Pre-Pest	The Number of Pictures Depicted in the Post-Test	Variation	Variation (%)
Student 1	9	7	-2	-22,22%

Student 2	6	5	-1	-16,67%
Student 3	1	1	0	0
Student 4	5	5	0	0
Student 5	4	4	0	0
Student 6	5	6	1	20%
Student 7	6	8	2	33.33%
Student 8	4	3	-1	-25%
Student 9	3	4	1	33.33%
Student 10	6	8	2	33.33%
Student 11	6	7	1	16.67%
Student 12	5	5	0	0
Student 13	5	6	1	20%
Student 14	6	7	1	16.67%
Student 15	7	6	-1	-14.29%
Student 16	5	9	4	80%
Student 17	4	5	1	25%
Student 18	7	8	1	14.29%
Student 19	2	4	2	100%
Student 20	1	1	0	0
Student 21	6	7	1	16.67%
Student 22	7	5	-2	-28.57%
<b>TOTAL</b>	110	121	11	10%

It can be deduced from the table that the average of variation of post and pre-test was 0.50, which means that the use of songs had positively affected each student's vocabulary gain. The numbers with a minus (-) in the variation column showed that these students had drawn less number of pictures in the post-test than in their pre-test.

For more in-depth investigation, the drawings of the students were also analyzed separately. The drawings displayed that the vocabulary items which were drawn most frequently were from the second part of the test which is "Healthy vs. Junk Food"; although



there were also some pictures from the first part, “Daily Routines”. However, there was almost no or very little number of students to draw from the last part, “Good Habits”.

To be more specific, the vocabulary items which were depicted most frequently were, “Broccoli vs. chocolate bar” from the Healthy vs. Junk Food part with a number of (11) in the pre- and (10) in the post- test. In addition, “Hamburger” with a number of (5) in the pre- and (7) in the post- test, “fries” with a number of (8) in the pre- and (7) in the post- test, “vegetables” with a number of (7) in pre- and (8) in the post- test, and “fruit” with a number of (6) in pre- and (8) in post-test were very frequently drawn by the students. The reason for this frequency can be explained with the practicality of drawing these items compared to the other ones. In other words, these items were easier and more interesting to draw than the other items, and were more vividly depicted in the test. Therefore, these items were the most easily remembered and drawn ones.

Similarly, the pictures in the third part, “Good Habits”, were difficult to understand, remember and to draw, as they were complicated pictures with details in them. It can also be deduced that although the items “vegetables” and “fruit” were the ones to have been answered wrong in the pre-test the most, they were the ones that have been corrected in the post-test. These items were the ones to get stuck in the head and to be remembered and drawn. Moreover, it is observed that the pictures drawn in the pre-test were almost the same as the ones drawn in the post test. However, the drawings in the post-test were much vivid and understandable than the drawings in the pretest.

### **Results of the teacher’s reflections**

Apart from the vocabulary tests and the students’ picture drawings, the teacher’s reflections were analyzed through content analysis. To gain credibility, the teacher’s reflections of the whole process were analyzed from four different themes such as feeling excited, having difficulty or not having difficulty according to the parts, drawing pictures commonly from Part B, like or dislike the songs. In the following section, the findings on each theme were summarized in detail.

#### ***Feeling excited***

The first theme that the teacher reflected upon was anxiety. Anxiety can be defined as a feeling of extreme nervousness or tension (Stern, 1951). As Scovel (1978) states, anxiety can have negative effects on language learning. In the study, the pre-test was the first exam the students had ever taken, which affected their performance. However, at the post-test day, they knew the process, so they looked more relaxed. Considering this theme, the teacher said:

*“They kept on asking me if that’s an exam or not, so I told them that it’s just for me to see where they stand. I said that I would not score anything, and then they get relieved.” December 11, 2017 (Pre-test day)*

*“They were sitting in 2s, so I made them put their backpacks between them and the person they sit with, again. They did not get excited, since they knew the process.” December 18, 2017 (Post-test day)*

### ***Having difficulty or not having difficulty according to the parts***

In relation to the second theme, the students did not have difficulty in the pre-test of part A and B, but they had difficulty in understanding the meaning of the words and procedure in part C. They had to choose the correct picture among two pictures. They might not know the meaning of the words, but they knew that they need to choose among two. Students understood what was expected from them, i.e. they did better when they knew what they were supposed to do. However, in part C, they needed to circle six pictures among eight pictures. In addition, based on the teacher's reflections, the concept 'habit' was rather abstract for them, which affected their performance. On the post-test day, students took the same test, but that time, they knew the meaning of habit, and they were able to differentiate good habits from the bad habits, which influenced their performance positively. The following comment supports this finding:

*"Until part C, the words they saw were kind of familiar to them, i.e. they understood what they were supposed to do. But in part C, they could not understand what I meant by 'good habits'. To help them, I gave examples like doing daily exercises, having daily showers etc. They interpreted that part as 'good things' and 'bad things'." December 11, 2017 (Pre-test day)*

*"What was different from the pre-test was, the students could understand easily what was expected from them in Part C. It was so nice to see them circling the good habits intentionally." December 18, 2017 (Post-test day)*

### ***Drawing pictures commonly from Part B***

After taking the test, each student was given a piece of paper. What expected from them was drawing anything that they remembered in the test. On the pre-test day, students were inclined to draw the items in part B, as they did on the post-test day, too. The researcher did not give importance to the quantity of the drawings, but she commented on the reason why they chose to draw that part. On the pre-test day, it seemed to the researcher that it was more practical to draw from part B, i.e. it was easier to draw a fish than a daily routine such as brushing teeth or getting dressed. However, on the post-test day, the researcher linked that inclination to the part B as a choice stemmed from their love for the song, i.e. they drew most from part B because they loved that song. Regarding this point, the teacher said:

*"While walking around the classroom, I saw that many of them were drawing hamburger, fish, French fries, i.e. the items in Part B. I haven't checked and calculated the items yet, so I don't know which part is drawn the most, but it is more practical to draw a fish than a man having a shower." December 11, 2017 (Pre-test day)*

*"As I observed, they were drawing from part B, and the song Healthy vs. Junk food. They were drawing a chocolate bar and a broccoli fighting, their favorite scene from the song! I think they really love the song! I am expecting better results 😊." December 18, 2017 (Post-test day)*

### ***Liking or disliking the songs***

The second aspect led the analysis to the third aspect whether they like or dislike the songs. The research lasted eight days; however, two days were weekend, so the students were not made to listen to the songs. Songs were played at the same time of the day, in the same order. On pre-test day, students liked the second song, but they did not like the first and the third song. Each passing day, their love for the second song increased, they started to like the first song on the third day, but they never liked the third song. The process for the first song:

*“They did not like the first song (daily routines).” December 11, 2017 (Pre-test day)*

*“While listening to the first song, they started to repeat the sentences with me and do the morning routines actions such as moving their hands as if they were brushing their teeth etc. It was obvious that they enjoyed the first song.” December 14, 2017*

In addition, the students were eager to listen to the song and watch the video of the song. They wanted the teacher to play it again, so it was clear from the reflection that they really enjoyed it. According to the teacher, the rhythm and the illustrations were of great importance, since the rhythm of the second song was faster than the others and the illustrations of the healthy and junk food grasped their attention. The process for the second song:

*“They loved the second one (healthy vs. junk food). They got the meaning of strong, weak, fat and thin.” December 11, 2017*

*“They had so much fun with the second song. The thing they liked most was the video, since there were illustrations such as types of healthy and junk food which were fighting, muscled broccoli and fat chocolate bar etc. They laughed so much while watching the video and told me “Teacher, agaiiiiiinnnn!!!” at the end of it.” December 12, 2017*

The teacher interprets students’ dislike for the third song as an outcome of their inability to understand the meaning of ‘habit’. But even after they got the meaning, they did not prefer it to listen. For the third song:

*“The third song was about good habits, but even after they watched the video, they could not understand what ‘habit’ meant. I gave examples, but I think it is not clear for now.” December 11, 2107*

To sum up, the main themes generated from the teacher’s reflections were feeling excited, having difficulty or not having difficulty according to the parts, drawing pictures commonly from Part B, dislike the 1<sup>st</sup> song, like the 2<sup>nd</sup> song, had difficulty with the 3<sup>rd</sup> song. The teacher’s reflections were gathered around those topics for six days and as stated above, some of them changed while the other reflections remained the same.

## Discussion

For the purposes of this study, the effects of using songs on 1<sup>st</sup> grade EFL learners' vocabulary development was investigated. The obtained results revealed that songs have positive impact on building vocabulary, vocabulary retrieval as well as learning with fun in young learners' English classrooms.

Firstly, in terms of vocabulary building, the results of the pre- and post- vocabulary tests allowed researchers to qualify songs as 'effective' tools, since an increase was seen in the number of correct answers at the post-test. This finding can be supported by Kampa's study (2016) in which using music is defined as an effective strategy to build language. Also, having a context makes student focus on certain vocabulary items. The songs were chosen for a reason, they were linked to each other, since their themes are the good habits and how they are included in daily routines. Combining themes around a specific context was also found effective by Hart and Risley (1995) who emphasized the importance of using a context for vocabulary development.

The results of 'Drawing Pictures' part can be associated with the findings of the study carried out by Huckin and Coady (1999), which emphasizes the use of songs for vocabulary retention and retrieval. For in-depth investigation, it can be said that students drew the items from part B, especially the fighting Broccoli and the Chocolate Bar, from their favorite song. They remembered the most striking two items from their favorite song. That was not a coincidence, which will be elaborated in the following paragraph. According to Ara (2009), it can be concluded that songs are beneficial sources to prevent students from getting bored. Songs provide students with an entertaining and stress-free environment, which were also addressed in this study, too. As found out in the research studies so far, the use of songs has positively affected each student by increasing the feel of comfort. The part which is drawn the most was part B which was the favorite song of the students.

Furthermore, the teacher's reflections support the previous research studies conducted to investigate the effect, fun element and illustrations while teaching English to 1<sup>st</sup> grade students. As it was seen in the analysis of the teacher's reflection, the students' vocabulary performance increased after the use of songs in the lesson. Specifically, they enjoyed listening to the songs which affected their performance in the post-test. Apart from this finding, the song that the students liked most was the second one, Healthy vs. Junk food. As Schmitt (2008) states, students learn more when they are entertained. In the journal of the teacher it was seen that the students wanted to listen to the second song again and again. The pictures drawn most were the two characters of the song, Broccoli and the Chocolate Bar. Therefore, the results of the post-test support teacher reflection and literature on this area, since students remembered what they found interesting. Here, the effect of illustrations was obvious, as suggested in Medina's (1990) study on the effects of music upon second language vocabulary acquisition. Compared to the songs without illustrations, she found out that illustration-integrated songs remained longer in students' minds and their retrieval was easier. Also, rhythm makes it easier for young learners to retrieve meaning, i.e. students' preference for the second song, which has a faster-catchy rhythm, which was supported by the same researcher regarding the impact of rhythm upon verbal memory (Medina, 2011).

## Conclusion

The present study aimed at investigating whether or to what extent the use of songs in the classroom is effective on the vocabulary development of the first grade English learners. To test this issue, three songs were chosen to be played in class for a week as a treatment. The data obtained from the pre/posttests, students' drawings and teacher reflections revealed that the use of songs had positive effect on the vocabulary development of the first grade EFL learners. The results of the pre- and post- test showed that most of the students had the background or previous knowledge of the vocabulary related to the three parts, "Daily routines", "Healthy vs. Junk Food" and "Good Habits". Listening to the songs contributed greatly to the ones who did not have background knowledge of the vocabulary items related to these parts. Among the three parts, vocabulary items such as "Vegetables", "Fruit" were learnt by majority of the students whereas "Fat" and "thin" were the least achieved items. The second collection tool, picture drawing provided similar results. The most frequently drawn picture was "broccoli", "hamburger", "chocolate bar", "vegetables" and "fruit" which are all from the second part of the test, related to the song about "Healthy vs. Junk Food". Finally, the third data collection tool, the teacher's reflections supported the findings of the other two tools; that is students showed tendency to draw pictures more from the second part than the other two parts of the tests and they found it easier to draw pictures from the second part than the other parts of the test. Moreover, students' engagement in such a test for the first time aroused some anxiety which was reflected by the teacher. However, as they got familiar with the procedure in the pre-test, they showed less anxiety and more reliable results in the post-test.

Apart from the results gathered for this research, there are also some limitations to be taken into consideration. First, we carried out this study at only one class of private school students among all the first graders. Next, our study was limited in terms of the content, i.e. the songs were chosen around a specific subject matter. Finally, due to cross-curricular activities, we could not expose the students to the songs on the sixth and the seventh days which might have had an effect on the results on the following day. Therefore, the results of our study should be taken as suggestive rather than descriptive.

Finally, this study offers some suggestions for further research. First, researchers can focus on the differences between the performance of students with different proficiency levels which can provide comparative results. In addition, songs can be used as a pedagogical tool by the classroom teacher as well which can show the similarities and differences of using songs in L1 and L2 contexts. All these findings can provide in-depth understandings about using songs with young learners.

To conclude, the results of this study contributed to the existing literature showing that songs can be used as effective pedagogical tools to teach and learn vocabulary in young learners' classes. Songs are perceived as fun elements both by learners and teachers which help with the vocabulary development in EFL classrooms. Therefore, using songs is one method to teach vocabulary to young learners and provide them with the opportunity to have fun while learning.

## References

- Ara, S. (2009). Use of songs, rhymes and games in teaching English to young learners in Bangladesh. *Dhaka University Journal of Linguistics*, 2(3), 161-172.
- Barker, P. J. (1999). The philosophy and practice of psychiatric nursing. *Journal of Clinical Nursing*, 9(4), 652.
- Brown, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching* (3rd ed.). USA: Prentice Hall Regents.
- Bruner, J. (1983). Play, thought, and language. *Peabody Journal of Education*, 60(3), 60-69.  
doi:10.1080/01619568309538407
- Cameron, L. (2001). Teaching languages to young learners. doi:10.1017/cbo9780511733109
- Delibegovic-Dzanic, N. (2016). The effect of using songs on young learners and their motivation for learning English. *NETSOL*, 1(2), 40-54.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2005). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3-31.
- Griffee, D. T. (1990). Hey baby! Teaching short and slow songs in the ESL classroom. *TESL Reporter*, 23(4), 67-72.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, Md.: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Huckin, T., & Coady, J. (1999). Incidental vocabulary acquisition in a second language: A review. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 181-193.
- Kalmar, M., & Balasko, G. (1987). "Musical mother tongue" and creativity in preschool children's melody improvisations. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 91, 77-86. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/40318066>
- Kampa, K. (2014). *Chants and songs in the young learner classroom: A comparison of music use, purpose, and effectiveness from native Japanese speaker and native English speaker perspectives*. (Doctoral Dissertation). St. Cloud State University.
- Lenneberg, E. H. (1967). Biological foundations of language. *Hospital Practice*, 2(12), 59-67.  
doi: 10.1080/21548331.1967.11707799
- Levinowitz, L. M., & Guilmartin, K. K. (1992). *Music and your child: A guide for parents and caregivers*. Princeton, NJ: Music and Movement Center. Music Together LLC.
- McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability: The kappa statistic. *Biochemia Medica*, 22(3), 276-282.  
doi.org/10.11613/BM.2012.031
- Miles, H. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Medina, S. (1990). *The effects of music upon second language vocabulary acquisition*. San Francisco, CA.
- Medina, S. (2011). The impact of rhythm upon verbal memory. *MexTESOL Journal*, 26(1), 7-10.
- Murphey, T. (1992). *Music and song*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Musthafa, B. (2010). Teaching English to young learners in Indonesia: Essential requirements. *Educationist*, 4(2), 120-125.
- Nation, P. (1985). Listening techniques for a comprehension approach to language learning. *English Language Forum*, 23(4), 17-21.
- Paquette, K. R., & Rieg, S. A. (2008). Using music to support the literacy development of young English language learners. *Early Childhood Education Journal*, 36(3), 227-232.
- Peregoy, S., & Boyle, O. (2008). *Reading, writing, and learning in ESL* (5th ed.). Boston: Pearson.
- Piaget, J., & Delval, J. A. (1970). *Genetic epistemology*. New York, NY: W. W. Norton & Company.
- Razak, N. A., & Yunus, M. M. (2016). Using action songs in teaching action words to young ESL learners. *International Journal of Language Education and Applied Linguistics*, 12(4), 15-24.

- Saricoban, A., & Metin, E. (2000). Songs, verse and games for teaching grammar. *The Internet TESL Journal*, 6(10), 1-7.
- Schmitt, N. (2008). Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12(3), 329-363.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28(1), 129-142.
- Shen, C. (2009). Using English songs: An enjoyable and effective approach to ELT. *CCSE*, 2(1), 88-94. doi:10.5539/elt.v2n1p88
- Slatterly, M., & Willis, J. (2003). *English for primary teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, M. M. (1951). Anxiety, trauma, and shock. *The Psychoanalytic Quarterly*, 20(2), 179-203.
- Yin, R. K. (2002). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Zdorenko, T., & Paradis, J. (2012). Articles in child L2 English: When L1 and L2 acquisition meet at the interface. *First Language*, 32(1-2), 38-62.

# Language Teaching and Educational Research

e-ISSN 2636-8102

Volume 1, Issue 2 | 2018

**Towards Humanizing ELT: Revisiting the Need for English  
in the Medical Context in Yemen**

**Abdu Al-Kadi**

**To cite this article:**

Al-Kadi, A. (2018). Towards humanizing ELT: Revisiting the need for English in the medical context in Yemen. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 1(2), 121-138.

**View the journal website** 

**Submit your article to LATER** 

**Contact editor** 

Copyright (c) 2018 LATER and the author(s). This is an open access article under CC BY-NC-ND license  
(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)



## Research Article

# Towards humanizing ELT: Revisiting the need for English in the medical context in Yemen

Abdu Al-Kadi<sup>1</sup> 

Assistant Professor, Ibb University, Language & Translation Center, YEMEN

### Abstract

This paper delved into medical English in Yemen with intent to update the profile of needs of ESP (English for specific purposes). It departed from the humanistic approach to language teaching in the post-method era. 120 informants in the academic (present) and occupational (target) situations were sampled. Data were collected from this cohort via questionnaires and structured interviews and were analyzed quantitatively. The results showed a variety of needs for English in the present situation (PS) and target situation (TS). However, these needs were tackled inadequately in the local context. Besides suggesting another approach to teaching English instead of the traditional ESP, the study concludes with some insights into maximizing chances of humanism in ELT. It accounts for allowing learners to have a say in what they learn and empowering teachers to shape their teaching. This would compensate for the shortcomings of formal instruction which has failed to accommodate the individual needs satisfactorily.

**Received**  
26 June 2018

**Accepted**  
20 October 2018

### Keywords

ESP  
humanizing curriculum  
needs analysis  
medical English  
post-method

**Suggested APA citation:** Al-Kadi, A. (2018). Towards humanizing ELT: Revisiting the need for English in the medical context in Yemen. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 1(2), 121-138.

<sup>1</sup> Corresponding Author (✉ [findtalib@gmail.com](mailto:findtalib@gmail.com))

# İngilizce öğretiminin hümanistleştirilmesi: Yemen’de tıbbi bağlamda İngilizce’ye olan ihtiyaç üzerine yeniden bir inceleme

## Öz

Bu çalışma, Yemen’de tıbbi bağlamda özel amaçlı İngilizce ihtiyacı profilinin güncellenmesini amaçlamıştır. Araştırma, yöntem sonrası dönem dil öğretiminde hümanistik yaklaşıma dayanmaktadır. Akademik (mevcut) ve mesleki (hedef) ortamlardan 120 katılımcı çalışmada yer almıştır. Yapılandırılmış görüşmeler ve anketlerden toplanan veriler nicel olarak analiz edilmiştir. Bulgular, mevcut ve hedef durumlarda İngilizce’ye olan çeşitli ihtiyaçları ortaya koymuştur. Ancak bu ihtiyaçlar yerel bağlamda yetersiz biçimde ele alınmıştır. Geleneksel özel amaçlı İngilizce yerine farklı bir yaklaşım önermenin yanında, bu çalışma İngilizce öğretimini hümanistik bir şekle dönüştürme olasılığını yükseltmeye yönelik kavrayışlar sunmaktadır. Çalışma ayrıca öğrenme süreçlerinde öğrencilerin neden söz sahibi olması gerektiğine ve öğretim uygulamalarını şekillendirmeleri için öğretmenlerin güçlendirilmesi gerektiğine açıklama getirmiştir. Bu yapıldığı takdirde öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını tatmin edici bir şekilde gidermede yetersiz kalan formal eğitimin eksiklikleri tamamlanabilecektir.

**Gönderim**  
26 Haziran 2018

**Kabul**  
20 Ekim 2018

**Anahtar kelimeler**  
özel amaçlı İngilizce  
hümanistik program  
ihtiyaç analizi  
tıbbi İngilizce  
yöntem sonrası dönem

**Önerilen APA atıf biçimi:** Al-Kadi, A. (2018). İngilizce öğretiminin hümanistleştirilmesi: Yemen’de tıbbi bağlamda İngilizce’ye olan ihtiyaç üzerine yeniden bir inceleme. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 1(2), 121-138.

## **Introduction**

The status of English and the need for it have been on a constant change in the worldwide context. Teaching methods, approaches, syllabi, materials, and course design usually go hand in hand with the changes that take place from time to time. For instance, English language teaching (ELT) has undergone reforms so as to correspond to the current trends in language pedagogy which reduce teacher's dominance. The emphasis now is on learners and learning rather than teachers and teaching. This paradigm shift breathed life into aspects such as learner autonomy, personalized and informal learning. This pedagogical perspective enables learners to develop their self-concept and voice their needs, worries, and desires (Daoud, 2017; Kumaravadivelu, 2006; Richards, 2013; Thornbury, 2011). Teaching has changed "from helping students learn the mechanics of linguistic expression to catering to students' needs and promoting learning as a lifelong process" (Theologidou, 2018, p. 2). As students in certain disciplines of knowledge have identifiable needs to learn English, they need a program that fulfills their needs adequately (Bhatia, Anthony & Noguchi, 2011; Çelik & Topkaya, 2018; Faraj, 2015; Kayaoğlu & Akbaş, 2016; Nurpahmi, 2017; Robinson, 1991). Needs analysis (NA) has been undertaken for decades under the umbrella of ESP which prepares learners for academia and the workplace. Nevertheless, the traditional ESP has been questioned and some other approaches have been suggested such as the 'integrated ESP' and Content and Language Integrated Learning (CLIL). Hence, it is important to keep pace with the current trends which account for individualized learning by embracing learner's needs and preferences as well as accentuating the local identities.

## **Rationale**

The continual faulty ESP design and implementation in faculties of medicine and health sciences in Yemen provided an impetus for undertaking this study. Students who join the medical institutions are required to have an advanced level of English competence. They have to perform well throughout their study and career (post-study). Albeit availability of ESP studies in the local context (e.g. Al-kadi, 2015; Alqasem, 2017; Bin-Tayeh, 1996; Laban, 2008), English for medical purposes (EMP) is taught with little or no reference to such studies. The courses are forced on learners. Students do not have a say in the EMP program, and their needs in reality are intuited rather than analyzed. Abdullah (2015), Al-Ahdal (2008), Al-kadi (2015), and Laban (2008) described ESP in Yemen as superficial and text-based. In fact, the existing ESP is based on general purposes but not specific needs. The focus is on grammar, vocabulary, reading, and rote learning. Arguably, designing an ESP course without considering learners' needs is doomed to failure; an ESP course which is imposed on learners ends up with poor academic and professional performances (Hutchinson & Waters, 1987; Dudley-Evans & St John, 1998; Jordan, 1997).

Actually, the current situation causes challenges for teachers and students at the present and target situations. At the present situation (PS), the subject-matter teachers find it difficult to deliver their lectures and instructions to students whose English proficiency is limited. Similarly, students find it difficult to comprehend lectures and specialized literature. As a result, the graduates in the target situation (TS) invariably fail to work up to the standards required by the discipline. Some work for international agencies such as the Red Cross and

Médecins Sans Frontières (MSF) which offer health services across the country. When the graduates join any of these organizations– or the workforce elsewhere– they find themselves floundering. They fall short to provide services satisfactorily, pursue higher studies, or take part in international medical conferences. That is to say, the improper ESP program largely affects the students' academic training and consequently affects their performance in the occupational settings. Quite the contrary, in a situation where learners are taught what they need, they become capable of performing well in their disciplines (Dudley-Evans & St John, 1998; Hutchinson & Waters, 1987). In the needs-based syllabus, learners see the relevance of English courses with their future professions (Çelik & Topkaya, 2018; Stapel, 2016; Yekta, 2018). Thus, an urgent intervention to refine the status quo of ESP is a must. The exigencies of ESP in the medical context require an immediate update in light of the premise of the new paradigm shifts.

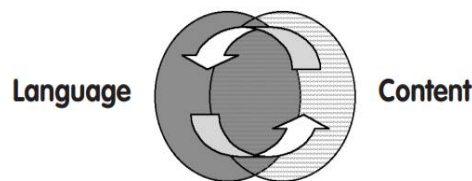
### **Humanizing language teaching/learning**

Humanism has been adopted over the long-established Behaviorism. The humanistic approach, which has won worldwide recognition, places a focus on individuals and their specific needs (Chen & Schmidtke, 2017; Daoud, 2017; Shirkhani & Ardeshir, 2013; Thornbury, 2011). The humanistic curriculum is based on the learners' needs and interests, not on others' expectations (Shirkhani & Ardeshir, 2013). Learners are no longer thought of as 'empty mugs to be filled with knowledge' by teachers but in some ways decision-makers and problem-solvers who know where they are going and why. This has re-conceptualized the course organization, evaluation and teachers'/learners' roles. The humanistic approach empowers learners by giving them more leeway to shoulder the responsibility of their learning. The teachers and learners swap roles in the learning process. In Thornbury's (2011) words, "humanistic education prioritizes personal growth and self-realization, goals which are achieved when learners are invested affectively" (p.178). Four methods (The Silent Way, Community Language Learning, Suggestopedia, and Total Physical Response) were based on humanism. These methods gathered strength to reduce teacher dominance and maximize learner-centeredness (Thornbury, 2011). However, the post-method era (the 1990s onwards) brought about a rejection of the notion of 'methods'. According to Kumaravadivelu (2006), methods hamper individuals' creativity and stifle their freedom. The post-method pedagogy, which builds on the humanistic approach, gives space for local identities, self-awareness, and self-directed learning.

### **English for Specific Purposes (ESP)**

ESP has been taught within the realm of humanism to meet the specific needs of learners. Hutchinson and Waters (1987) defined it as "an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner's reason for learning"(p.19). A big deal of literature is available on ESP with debate as to (a) how broad or narrow the focus of an ESP course, and (b) how to specify what exactly ESP constitutes and (c) how to teach it (Dudley-Evans & St John, 1998). The authors argued that a narrow-angled course may be appropriate where needs are limited, and the course can legitimately focus on a few target events and use content or topics from one discipline. Nonetheless, the classical version of ESP has been questioned lately. The inclusion of professional matters in language

courses has increased under an array of labels, e.g. integrated ESP, Content and Language Integrated Learning (CLIL), and English as the medium of instruction (EMI). The emergence of CLIL, which shares with ESP the theory of NA, challenges the traditional ESP. CLIL addresses the shortcomings of ESP in terms of method and practice (Alhasani & Stojković, 2017; Ardeo, 2013; Bhatia, Anthony & Noguchi, 2011; Ghobain, 2014; Richards, 2013; Stapel, 2016). Yang (2016) postulated that the CLIL approach transforms “the 4-skills-focused language courses into language-plus-content forms” (p.45). The syllabus in a CLIL program has dual focuses: learning the target language and the professional content (see Figure 1). It integrates both language and subject-matter (e.g. medicine).



**Figure 1.** Language and content integration (Nordmeyer, 2010, p. 4)

CLIL has gradually become an established teaching approach in the European contexts for about two decades. It has been suggested as a surrogate for the traditional ESP. A good example of an elaborated and overall framework of a CLIL training course in the German context was suggested by Stapel (2016) and it could be adapted in some other contexts.

Although CLIL is an attempting approach that encourages both language and content learning, it is not a recipe for success in all contexts. It requires content knowledge and transferable skills, which may become a burden on language teachers, especially in under-resourced contexts. Yang (2016) noted that CLIL teachers have “joint content and language expertise that ESP practitioners commonly lack” (p.46). Hence, fostering CLIL is a challenge in contexts where there is a dire need for teacher training, appropriate materials, and specific means. Perhaps, this is why CLIL has been introduced at a snail’s pace, unlike ESP which gained currency worldwide and established itself as a popular branch of ELT with a myriad of sub-divisions.

### **Needs analysis**

Needs Analysis (NA) has been designated as the first logical step in preparing an ESP course (Bhatia, Anthony & Noguchi, 2011; Dudley-Evans & St John, 1998; Jordan, 1997; Stapel, 2016; Robinson, 1991). A successful ESP course proceeds by a rigorous analysis of the target tasks, linguistic features and knowledge requirements of that situation (Robinson, 1991). Several NA definitions and models have been suggested depending on the purpose of analysis, yet the present situation analysis (hereafter PSA) and the target situation analysis (hereafter TSA) are the most recurrent in the literature. PSA was suggested as a dynamic process reflecting learners’ needs throughout the study program (Richterich & Chancerel, 1980). It identifies what the learners are like at the beginning of a course. TSA, on the other hand, establishes the learners’ language requirements in the occupational or academic situations they are prepared for. Robinson (1991) and Jordan (1997) argued that PSA is not a substitute for TSA but a good complement to it. Both PSA and TSA include detailed profiles of the learners’ needs

to be used as an input in course design. For a comprehensive analysis of needs, TSA and PSA may be combined. To Hutchinson and Waters (1987), the most important characteristic of ESP courses is their relevance to the specific needs of learners. In the authors' words, "tell me what you need English for and I will tell you the English that you need" (p. 8). In a similar vein, Richards (2001) alleged that "different types of students have different language needs and what they are taught should be restricted to what they need" (p. 32). Rahmanpanah and Mohseni (2017) argued that even well-designed courses address the needs of idealized groups of target learners while in fact very learner is in need of a unique course that matches his/her needs. This is difficult to attain in reality. It is important thus to prioritize a set of common (shared) needs for immediate uses in a given context, and individual needs may be satisfied autonomously.

### **English in the medical context in Yemen**

A considerable number of ESP-oriented studies is available in the Yemeni context. The most note-worthy are invited here, and the bulk of which are MA theses and Ph.D. dissertations. To begin with, Bin-Tayeh (1996) came up with a needs profile of medical students at Sana'a University based on the perceptions of undergraduates, lecturers, and graduates. Building on the finding, the author developed a proto-syllabus model for the students of General Medicine. Likewise, Gamal Abdullah, a chronicler and one of the premier ESP authors, addressed the ESP situation with a special interest in the medical context. In 1999, he investigated the language needs of secondary school graduates who wanted to join the Medical Faculty at Aden University. The findings illustrated the informants' needs for medical and general English. Based on the findings, the author proposed a pre-sessional medical English course. In a subsequent study, Abdullah (2005) defined the language needs of first-year students. Both studies confirmed that the medical English program offered to the students of medicine was inappropriate. The ESP materials did not correspond to the students' present and future needs. The study proposed a schema for a medical English course on the basis of students' needs. Again, Abdullah (2015) examined the ESP materials provided to the students of pharmacy at Aden University. The results showed that the objectives and contents of the teaching materials lacked harmony; the materials of the prescribed course covered only a few needs. Likewise, Al-Ahdal (2008) surveyed the needs of medical undergraduate students of nursing, medical laboratory, and dentistry at Hodeidah University. The study proposed a 20-hour pre-sessional ESP course with essential conversational skills at the pre-college stage to facilitate understanding of lectures and presentations. It is an English course for academic medical purposes. Reporting from Hodeida University, too, Laban (2008) reviewed the English program used in the Faculty of Medical Sciences to establish a three-fold needs analysis: TSA, PSA, and learning needs analysis. The study evaluated the medium of instruction, methods of teaching and evaluation system. Along the same line of research, Al-Kadi (2012) surveyed the English needs of dentistry students at Ibb University, and in 2017, Alqasem surveyed the situation of teaching English in the same institution. These two studies accumulated evidence of the inadequacy of the existing ESP program. Both studies explored the requirements for tailoring an English course that meets the students' needs and learning styles.

Touched on above, prior research confirms the significance of analyzing the needs for ESP programs. The studies conducted in the local context showed a serious gap between the expected needs and the actual scenario of ESP. Nevertheless, the majority of the studies in question were limited to samples of undergraduates who anticipated (rather than experienced) the English needs in the occupational settings (post-study needs). Besides, these studies were influenced by the structuralism wherein the focus is on teaching discrete items with little time for language learners to practice the language on their own. Despite alluding to the learner-centered approach, the previous studies put the onus on policymakers to determine the course description, organization, implementation, and evaluation. In designing courses, the decision-makers assume some needs for an ESP course and suggest materials accordingly. Such top-down curriculum design arguably disables teachers' freedom to select context-bound methods which suit the particularity of their teaching circumstances (Daoud, 2017; Kumaravadivelu, 2006). More pointedly, the learners' needs in the prior investigation were theoretically analyzed but not humanized. They underwent the sway of 'teach-to-test' approach, which implies mechanical teaching. Additionally, some studies took place two decades ago, and there is a gap of time which requires an updated file of needs.

Keeping the results of the previous studies in mind, this attempt contributes to the ongoing debate about the appropriateness, applicability, and effectiveness of ESP courses in medical contexts. It rests on the widely accepted argument that needs analysis (NA), which comes within the humanistic curriculum, provides validity and relevancy for all subsequent course design and activities (Brown, 1995; Dudley-Evans & St John, 1998; Theologidou, 2018; Jordan, 1997; West, 1994; Yekta, 2018). The study primarily aims not to prepare a compendium of ESP or the intricacies of NA but revisits EMP and prioritize a set of immediate needs in the academic and job-related situations. The significance of it emanates from the need to (a) challenge the hegemony of traditional views of language learning and (b) maximize chances of humanism by allowing learners to have a say in what they learn and enable teachers to shape their teaching.

## **Method**

This descriptive study took place in a medical milieu where English is the primary medium of instruction. Driven by the nature and objectives of the study, a survey design was adopted to elucidate the participants' experiences, views, and feelings about the need for English in academia and job-related settings.

### **Participants**

120 informants were recruited to respond to a questionnaire. The majority (70%), aged between 19-23, were enrolled in the faculties of medicine and health sciences as students/interns. They attended a 6-year course of study followed by a one-year internship (i.e. they were in the PS). The rest of the sample (30%) were graduates who have already joined the workforce in public hospitals, health centers, private clinics, the Red Cross and MSF organizations. That is, they were in the TS where they use English for job purposes. Besides, 20 professors teaching medicine at the universities of Sana'a, Taiz, and Ibb were interviewed. They are referred to as subject-matter teachers (SM teachers).

### **Instruments**

Data were collected via questionnaires and structured interviews. One version of the questionnaire was prepared to poll information from the participants in the PS, and a modified version for participants in the TS. Both versions were based on the literature as well as the researcher's familiarity with ESP in the local context. The SM teachers' structured interview was designed to extract information about learning situations and the relevance of English to medical studies and future jobs. Having been developed, the instruments were piloted and checked for validity and reliability. The reliability value was 0.79 at Cronbach's Alpha, and the validity was obtained in two ways: expert validation and pilot validation.

### **Procedures**

Initially, 150 questionnaires were distributed. However, only 120 copies were valid for analysis. As for the interviews, all the 20 SM teachers were interviewed on a predetermined schedule. The dataset was analyzed quantitatively. The process of data analysis started with feeding the Statistical Package for Social Science (SPSS) in which the respondents' answers were converted into numerical values. Each pre-determined response in a scale option was assigned a number. For example, 'strongly disagree' was coded 1; 'disagree', 2; 'neutral', 3; 'agree', 4; and 'strongly agree', 5. As to the nominal data, each response item in multiple-choice questions was given a number (1=apply; 2=doesnot apply). That is, each response was either ticked or left blank. The descriptive statistics of the totals, means, frequencies, and percentages were obtained and classified.

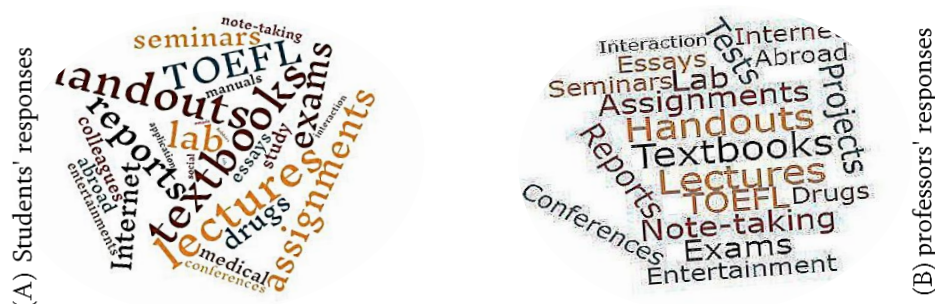
## **Results and Discussion**

Data were arranged and discussed in two parts: PSA and TSA. The results of each part are displayed as figures, tables, word clouds, or percentages. The package of results is taken as a whole and given a due interpretation. Based on the results, some suggestions are provided.

### **Part (I): Analysis of present situation needs**

Data elicited from the students' questionnaires and professors' interviews yielded general needs for English in academic settings (English for Academic Purposes). In response to question 5 in the questionnaire and question 3 in the structured interviews, the participants perceived general purposes of English in the present situation (PS). The responses are arranged in terms of frequencies and encapsulated as word clouds (Figure2). The figure shows information about the participants' recurrent uses of English. The learners stated that they needed English primarily for study, e.g. reading textbooks, reference books, and handouts, followed by attending seminars and taking an international test (TOEFL). Less importantly, they felt they needed English for internet applications and social interaction. The SM teachers, on the other hand, stated that their learners need English primarily for medical studies. Looking at Word Cloud (B) more closely, the professors underscored the purposes of needs with almost similar rate – textbooks, handouts, lectures, assignments, note-taking, followed by exams, projects, TOEFL and so on.



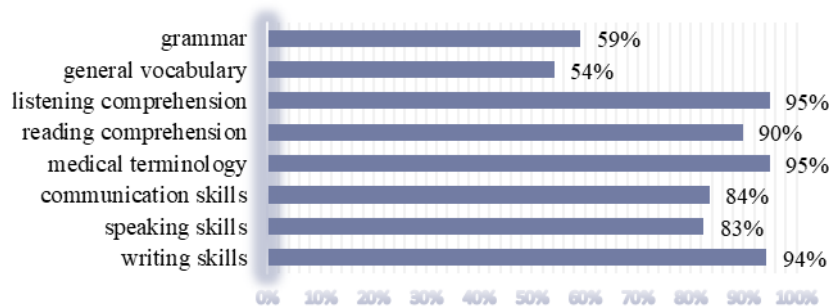


**Figure 2.** Word clouds of the common uses of English in the PS

In response to Q6 which is a rank-order question, in the questionnaire, the majority of the informants in the PS felt they needed English in the classroom with a percentage of 89%, followed by the lab (77%) and clinics (68%). Only a few stated they needed English in public places (14%) and at home (18%). On the other hand, the SM teachers perceived the need for English mainly in clinics and hospitals at the rate of 65.40%, and 57.70% respectively. A few believed that the graduates would need English at home (15.40%) or in public places (14.40%). That is, English for academic purposes (EAP) in the faculties of medicine comes as a prime concern. In terms of reading and writing skills, the informants needed English to (a) read textbooks and handouts, (b) write lab reports and projects, (c) take test/exam, (d) take notes, (e) write assignments, and (f) use PCs. As for oral skills, the informants stated that they needed English for classroom discussions, lectures, seminars, labs/clinics (e.g. to discuss a patient's case with colleagues and/or English-speaking doctors/nurses). Similarly, they stated that they needed English in the classroom to give an oral presentation and interact with teachers. This signifies the importance of communication skills. In the same landscape of needs, the informants in the PS stated that they needed English for examination/tests. That is, good English skills are required for written exams/tests, reports, and projects. In addition, taking an international language test (e.g. TOEFL) and the pursuit of higher studies were among the needs for EAP which requires a sound knowledge of all the language skills. Obviously, the respondents had expectations for their future medical careers (study abroad and/or better job opportunities). They had high incentive and needs for medical and general English (i.e. medicine-related needs and career).

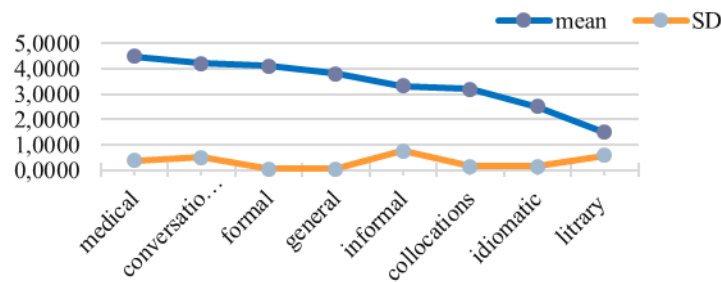
As for priorities, responses to Q7 in the questionnaire yielded different perceptions on the areas of English that the learners needed to improve. The responses were coded and transformed into a graphical representation (Figure 3). As the figure displays, the respondents stated that they needed to improve medical terminology with a percentage of 95%, followed by listening comprehension at the same rate, followed by writing skills (94%), reading comprehension (90%), communication skills (84%), speaking skills (83%). That is to say, learners in the PS need to improve English skills that help them make progress in their

studies, then the skills of general English to communicate within the medical community. The figure also shows that the students in focus seem not to have major problems with grammar and general vocabulary that were rated lower than the other language aspects. This could be attributed to the fact that the English syllabus at school is grammar-oriented; general vocabulary was acquired piecemeal throughout the course of their study. The participants felt they needed to improve all the language areas with an emphasis on aspects related to the medical career at the TS. As for the SM teachers, they believed their students needed to improve writing and speaking skills with a rate of 93.3% and 88.5% respectively and communication skills, terminology, and listening skills (61.5%, 53.8%, and 53.8% respectively).



**Figure 3.** English priorities at the present situation (PS)

With reference to the 5-point Likert scale question in the structured interview regarding the sorts of English, the responses were coded as 1=strongly disagree; 2=disagree; 3=neutral; 4=agree; 5=strongly agree. The mean scores and standard deviations were obtained, and the results are presented in Figure 4 below. As the figure shows, the learners' need for medical English ranked first, followed by conversational and formal English ( $4 > \mu < 5$ ). Then, general and informal English come next ( $3 > \mu < 4$ ). Last but yet considerable, the means scores of English collocations, idiomatic and literary English fall between 1.000 and 3.000. This result suggests that medical English is the first demand. Informal and literary varieties were additionally needed but were not as essential as medical and general English was. This confirms the results in Figure 2 which shows that the English at the faculties of medicine was needed for study (medical English) followed by job-related tasks (general English), and finally for fun and entertainment.



**Figure 4.** English preferences at the PS

**Part (II): Analysis of the target situation needs**

The target situation analysis (TSA), on the other hand, illuminated the need for English after completion of the university studies. This is germane to situations in which the graduates use English as part of their work/profession- English for Occupational Purposes (EOP). The table below shows summarizes the participants’ responses regarding the needs of English in work-related settings. The results are arranged according to the degree of importance of the language skills in the TS. Compared to the needs in the PS, the priorities in the TS changed remarkably. For instance, the graduates need English at work to (a) interact with foreign doctors/nurses, (b) use online resources, and (c) write lab reports and prescriptions (mean scores: 4.8692, 4.8462 & 4.7692 respectively). In comparison, teachers and learners ranked these needs in the PS as secondary needs. As data in the table show, the informants’ interest in receiving training in reading and writing is slightly stronger than the oral skills. Regardless of the slight differences in the mean scores, the respondents’ perceptions are considerably high in terms of the amount of training in all the language skills and sub-skills. Even the expectations of the professors changed. They stated that the graduates need English to read about medical devices and medicine (96.2%), followed by using the internet (88.5%), participating in conferences and seminars (65.4%), taking TOEFL test (61.5%) and social interaction (27.6%).

**Table 1.** The participants' common uses of English in the TS

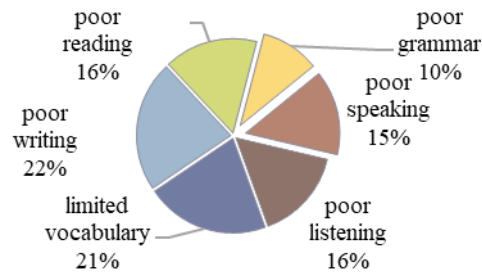
	I need English to:	Mean	St.D
A	Interact with foreign doctors/nurses.	4.8692	0.1016
B	Use online resources	4.8462	0.08170
C	Write lab reports/prescriptions	4.7692	.129228
D	Take a language test (e.g. TOEFL, IELTS).	4.2692	.25234
E	Pursue my study abroad.	3.9154	.02581
F	Read about drugs and medical devices.	3.8462	0.04970
G	Interact with workmates/colleagues.	3.5000	.64207
H	Write case histories	3.2692	.25134
I	Attend academic conference/seminars.	3.2692	.12234
J	Write research/medical essays.	3.2308	.15163
K	Interact with people in ordinary situations.	2.2308	0.11449

By examining data in the table, it is evident that items from A to D illustrate the most important needs in the TS (mean scores between 5.000 and 4.000). As for item A, interacting with foreign doctors and nurses, implies that the graduates think of opportunities for working with English-speaking professionals. As for item B, using the internet for medical resources, shows that learning online has turned into a recognized channel of learning. The items C, D, E, and F show a downward significance of needs. Writing lab reports and taking TOEFL test, for example, seem to be more pronounced than reading about drugs and medical devices, and so on. The difference in the mean scores of items from A to G in the table is still considerable. The items from H through K illustrate that English plays less important roles because Arabic is also the medium of daily interaction even in seminars and conferences where both Arabic and English are used interchangeably.

Noticeably, there is an increasing need for TOEFL, study abroad, fun, and internet applications– needs which were underrepresented in the previous investigations. Despite differences in priorities, the participants in both the present and target situations were notably aware of the importance of English for the TOEFL test. This sounds reasonable as they wished to continue higher education abroad where a language-ability test is required. Likewise, the informants stated that they needed English to deal with medical terminology, which is an essential aspect of medical studies and profession. The SM teachers explained introducing medical terminology in the English syllabus. They surmised that the medical terms require adequate knowledge of affixation and other ways of word-derivations. In this regard, it is important to refer to Panocová (2017) as a good reference of the medical vocabulary (e.g. collocations, jargons, and affixation) that teachers and course designers may make use of. The terminologies facilitate understanding medical-related issues as well as interacting with the subject-matter teachers who deliver their lectures in English.

Results also show that the informants had certain language problems. These problems are presented graphically (see Figure 5). Responses to Q6 in the SM teachers' structured interview revealed that students of medicine had limited vocabulary (21%), poor listening

(16%), poor writing (22%), and poor speaking (15%). Students also had poor reading abilities (16%) and poor grammar with a rate of 10%. This illustrates the need for a program that takes into account these language aspects with due attention to the receptive and productive skills altogether. In addition, the cultural aspects should also be considered for they are essential in L2 pedagogy from the viewpoint of post-method pedagogy (Kumaravadivelu, 2006).



**Figure 5.** English problems as perceived by SM teachers

Taken together, the needs in PS and TS are of different priorities. The diversity of present (academic) and future needs rationalizes the necessity of integrating academic skills with subject-specific skills. A needs-based syllabus is expected to reflect students' needs in terms of the language skills in both PS and TS. Robinson (1991) conceded that "EAP is...specific purpose language teaching, differentiated from EOP by the type of the learner: future or practicing student as opposed to employee or worker" (p.100). However, Hutchinson and Waters (1987) noted that there is not a clear-cut distinction between EAP and EOP as people can work and study at the same time. Students in the PS felt they needed English primarily for study– (a) communicating with teachers, (b) doing assignments, (c) answering exams/tests, (d) writing memoirs/reports, (e) giving oral presentations. Besides, they perceived the Internet applications, TV programs, and fun activities as additional needs. On the other hand, the informants in the TS recognized the need for English to accomplish job-related activities– (a) reading about medicine/medical devices, (b) writing diagnostic/lab reports, (c) interacting with English-speaking colleagues. Additionally, they felt they needed English for the TOEFL test, participating in seminars/conferences, surfing the Internet, and having fun. These needs are quite similar to the needs reported in some other medical contexts where English is a medium of instruction, for instance Abdullah (2005, 2015), Al-Ahdal (2008), Al-kadi (2015), Alqasem (2017), Bin-Tayeh (1996), Laban (2008) in the local context; Çelik and Topkaya (2018), Kayaoğlu and Dağ Akbas (2016) in the Turkish medical context; Ghobain (2014) in the KSA medical context; and Faraj (2015) in the Libyan context. These studies diagnosed and criticized the status of ESP and provided extended profiles of needs. However, most of those needs were overstated and seem to be difficult to address in the local context due to two main reasons: (a) ESP is not ripe and is still on the fringes of the medical setting, and (b) it is hard to design an overall course that matches the specific needs of all individual learners. As needs generally vary from learner to learner, a formal structured course may not appeal to all the individuals' needs. Hence, prioritizing a set of common needs is instrumental for it can be used as a guideline for formal teaching, taking into account the practicality and

particularity of the local contexts (Kumaravadivelu, 2006). That is to say, in order to accommodate the immediate needs in the PS and TS, there should be space for learners to satisfy their needs in their own way. Infusing the curriculum with humanistic elements enable learners to voice their interests, desires, and concerns (Lojova, 2016; Rahmanpanah & Mohseni, 2017; Theologidou, 2018).

Although CLIL is more meaningful and relevant to scientific courses, it is not surprising that a sudden plunge into CLIL- or any of its associates- is unlikely to be flawless in the local settings. This could be attributed to some factors. For one thing, English competence of the SM teachers is questionable. Attending some specialized lectures, the author observed that the core courses were taught in English and Arabic (mother-tongue). Both teachers and students transferred the features of their first language to English. The medical terms were commonly code-mixed with Arabic which is the medium of communication. In addition, ESP courses are imposed on learners and teachers altogether.

Therefore, the pedagogues, policy-makers, and future prospects may enforce a change in the map of ELT to humanize and refine EMP in the faculties of medicine and health sciences. The present study, allied with findings from similar studies could be used to update the profile of needs from a humanistic standpoint. Towards this end, the following points are put forward.

### ***Learner autonomy***

Driven by the shortcomings of the formal teaching, which has failed to provide adequate ESP program, the study supports adopting opportunities of individualized learning. A learner-oriented English program would be an advantage over an imposed course. Giving learners an opportunity to manage their learning is a concept of modern curriculum that this paper puts forward. Only when learners are given this opportunity can they enjoy the fun and excitement of being autonomous learners. As human beings, learners have needs in common and, at the same time, every individual learner has his/her own needs. Put differently, while there are discipline-related needs that all students may share, there are needs that learners may satisfy by learning individually and/or collaboratively. Formal instruction caters to the common needs (i.e. the needs of an idealized group of learners), and individual needs are better addressed autonomously. Building on the humanistic curriculum, Theologidou (2018) suggested involving learners in daily decision-making as part of NA tasks so as to identify what they need to learn and discuss how this can be realized in the classroom. With this in mind, teachers should provide space for learners to decide how they may learn better; teachers encourage but not coerce students.

### ***Informal learning***

It has been widely accepted that (a) a formal setting is only one of several venues where learners can satisfy their needs, interests, and desires, and (b) informal learning is inseparable of the overall learning process. It complements the formal learning by giving ground for learners to continue learning beyond the confinements of the classroom. Theologidou (2018) argues that the term 'learning spaces' is more appropriate than the 'classroom' because learning today goes beyond the rigid classroom teaching. The classroom used to be the primary context of

English learning. However, it is now conceptualized as a platform for preparing learners to find links between the in-class and beyond classroom learning (Blake, 2008; Theologidou, 2018). Blake (2008) asserts that “curriculum encompasses not only the time spent in class. . . but also the effort spent outside the classroom working in groups . . . as well as all those moments of the night and day spent alone, quietly studying the target language” (p.131). In line with Blake’s argument, learners in the context under scrutiny should be encouraged to learn at their pace and on their own to satisfy their needs that the formal teaching fails to address adequately. English learning should be relevant to learners’ studies and careers.

### ***Technology-enhanced language learning (TELL)***

Today’s learners have a technology-integrated mindset. The landscape of ELT has changed under the influence of technology which has become in the hands of learners and integrated in everyday activities. Internet-based activities fuels interest in personalized learning which may be a good source of English exposure. It contributes to spontaneous English learning. Considering technology-based resources as informal opportunities of language intake compensate for the pitfalls of formal language learning which depends largely on rigid textbooks. If they are taught conventionally, this technology-oriented generation get the feeling that they are taught something irrelevant to their day-to-day needs and interests. The vested interests should devise suitable tools to measure the outcome of this mode of learning.

### ***Teacher autonomy***

The study advocates for teacher’ autonomy. It builds on Kumaravadivelu’ (2006) post-method principle that there should be room for teachers to shape their teaching. Teachers should be empowered to decide what works and what does not work in their teaching situations. The post-method pedagogy views teachers as co-learners, theorists, and researchers who “theorize from their practice and practice what they have theorized” (Kumaravadivelu, 2006, p.184). Being in direct contact with their learners, teachers know better than anybody else how their learners learn efficiently. Teachers are familiar with the priorities, preferences, and learning styles of their students. Lojova (2009) maintains that teachers in the classroom behave according to their interiorized beliefs, attitudes, opinions, and understanding of learning and teaching. They base their teaching on their subjective experience, created opinions, pedagogical intuition, and learned knowledge. Thus, teachers should be the engineers of their teaching. They decide on shaping teaching that responds directly to learners’ needs in a friendly environment.

## **Conclusion**

This paper redressed the situation of EMP in the Yemeni context. It drew on recent trends that give ground to learner-based curriculum. This attempt falls within the main tenets underpinning the post-method pedagogy which empowers teachers to create teaching framework and encourages learners to shoulder the responsibility of their learning. The results do not entail the demise of previous analyses but reinforce them by bringing humanistic dimensions into the fore. The focus of an ESP course should be on learners and their unique personal and cultural needs, instead of encapsulating the learners’ needs as discrete segments of

the language. Both teachers and learners should feel they are important and have a say in what they learn/teach. Again, the ESP teachers and SM teachers should teach in unison in order to unite learning English and content (subject-matter) in a single approach. This paper also suggests repositioning ESP by adopting another approach to teaching English for medical purposes- CLIL is a case in point. Although adopting CLIL or any of its associates in preference to the traditional ESP would be a challenge, it is worthwhile to try it. It enhances both language and content learning which is motivating for the learners. The course designers may build on previous CLIL models (e.g. Stapel's (2016) project) to customize a course that fits the local context. The fact that NA is a giant work that requires a thorough exploration leaves this small-scale study with certain limitations. It could not cover all the variables the NA contends with, such as syllabus, materials, textbooks, evaluation, methodology, learners, stakeholders, outcomes, etc. Perhaps, further research including a larger population or a triangulated method of data collection would provide a diversified dataset that this endeavor could not cover.

## References

- Abdullah, G. (1999). *A study of the learner needs of would-be medical students* (MA thesis). Department of English, Aden University, Yemen.
- Abdullah, G. (2005). *Needs of ESP learners for practical English communication: A case study of first-year students at the medical college at the University of Aden* (PhD dissertation). University of Pune, India.
- Abdullah, G. (2015). Proposed schemata of an English course for the learners of pharmacy. *Global Journal of English and Translation Studies*, 1(1), 105-125.
- Alhasani, M. & Stojković, N. (2017). Searching for the golden average between ESP and CLIL. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 5(2), 397-412. DOI: 10.22190/JTESAP1702397A
- Alqasem, A. (2017). *Designing ESP English courses for medicine students at Ibb University* (MA thesis) Faculty of Education, Ibb University, Yemen.
- Al-Ahdal, A. (2008). *English for medical students of Hodeida University, Yemen: A pre-sessional course* (MA thesis). The English and Foreign Languages University, Hyderabad, India. Retrieved from <http://www.languageinindia.com/oct2010/arifmasters.html>
- Ardeo, J. (2013). (In)compatibility of CLIL and ESP courses at university. *Language Value*, 5(1), 24-47. DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/LanguageV.2013.5>.
- Bhatia, V., Anthony, L. & Noguchi, J. (2011). ESP in the 21<sup>st</sup> century: ESP theory and application today. Proceedings of the JACET 50<sup>th</sup> Commemora-International Convention, Aug. 30-Sep.2., 143-150. Fukuoka, Japan: Seinan Gakuin University.
- Bin-Tayeh, N. (1996). *An investigation of the language needs of the students of General Medicine Department, Faculty of Medicine, Sana'a University* (MA thesis). Sana'a University, Yemen.
- Brown, J. (1995). *The elements of language curriculum: A construction, administration, and processing*. Boston: Heinle and Heinle.
- Çelik, H. & Topkaya, E. Z. (2018). Professional and personal English language needs analysis of faculty members and postgraduate assistants at Faculty of Medicine. *Journal of Theory and Practice in Education*, 14(1), 24-35. DOI: <https://doi.org/10.17244/eku.344975>



- Chen, P. & Schmidtke, C. (2017). Humanistic elements in the educational practice at a United States sub-baccalaureate technical college. *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)*, 4(2), 117-145. DOI: 10.13152/IJRVET.4.2.2
- Daoud, M. (2017). Teaching English in turbulent times: Curriculum savvy teachers for curriculum success and sustainability. British Association for Applied Linguistics. 50<sup>th</sup> Annual Meeting. <https://www.youtube.com/watch?v=DUZPrJ1VliM&feature=youtu.be>
- Dudley-Evans, T. & St John, M. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multidisciplinary approach*. Cambridge: CUP.
- Faraj, B. (2015). English for medical education in EFL context. *The Journal of Teaching English For Specific And Academic Purposes*, 3(1), 121-148. UDC 811.111'276'243:61(612)
- Ghobain, E. A. (2014). *A case Study of ESP for medical workplaces in Saudi Arabia from a needs analysis perspective* (Ph.D. dissertation). Centre for Applied Linguistics, University of Warwick. <http://wrap.warwick.ac.uk/66885/>
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learner-centered approach*. London: CUP.
- Jordan, R. (1997). *English for academic purposes: A guide and resource book for teachers*. Cambridge, UK and New York, NY: CUP.
- Kayaoğlu, M. & Akbaş, R. (2016). An investigation into medical students' English language needs. *Participatory Educational Research*, 1, 63-71. DOI: 10.17275/per.16.spi.1.8
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to post method*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Laban, H. (2008). A study of English as medium of instruction in medical colleges of Yemen (Ph.D. dissertation). Department of Linguistics, Aligarh Muslim University, Aligarh, India.
- Lojova, G. (2016). Humanizing English language teaching in Slovakia. *XLinguae Journal*, 9(4), 30-36. DOI: 10.18355/XL.2016.09.04.30-36
- Lu, P. & Corbett, J. (2012). English in medical education: An intercultural approach to teaching language and values. *Multilingual Matters*: Bristol.
- Nordmeyer, J. (2010). At the intersection of language and content. In J. Nordmeyer & S. Barduhn (Eds.), *Integrating language and content* (pp. 1-13). Alexandria, VA: TESOL, Inc.
- Nurpahmi, S. (2017). ESP course design: An integrated approach. *Lentera Pendidikan: Jurnal Ilmu Tarbiyah Dan Keguruan*, 19(2), 172-181.
- Panocová, R. (2017). *The Vocabulary of Medical English: A Corpus-based Study*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Rahmanpanah, H. & Mohseni, A. (2017). Engagement and motivation in EFL classroom: Humanizing the course book or autonomy-supportive teaching climate? *Journal of Language and Translation*, 7(1), 69-88. [http://tltt.azad.ac.ir/article\\_529575.html](http://tltt.azad.ac.ir/article_529575.html)
- Richards, J. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge, UK: CUP.
- Richards, J. (2013). Curriculum approaches in language teaching: Forward, central, and backward design. *RELC Journal* 44(1) 5-33. DOI: 10.1177/0033688212473293
- Richterich, R., & Chancerel, J. (1980). *Identifying the needs of adults learning a foreign language*. Oxford: Pergamon.
- Robinson, P. (1991). *ESP today: A practitioner's guide*. New York: Prentice Hall.
- Shirkhani, S. & Ardeshir, D. (2013). Humanism in the foreign language classroom. *Manager's Journal of English Language Teaching*, 3(4), 1-5.
- Stapel, A. (2016). Content and language integrated learning (CLIL) in medicine programs in higher education (MA thesis). Giessen University, Germany.

- Theologidou, M. (2018). The power of student-centered environments: Steps towards creating student-driven learning spaces. *Humanizing Language Teaching*, 20, 1.  
<http://www.hltmag.co.uk/feb18/sart04.htm>
- Thornbury, S. (2011). Language teaching methodology. In J. Simpson, *the Routledge handbook of applied linguistics* (pp. 185-199). New York, NY: Routledge.
- West, R. (1994). Needs analysis in language teaching. *Language Teaching*, 27(1), 1-19.
- Yang, M. (2016). ESP vs. CLIL: A coin of two sides or a continuum of two extremes? *ESP Today*, 4(1), 43-68.  
[https://www.esptodayjournal.org/pdf/current\\_issue/3.6.2016/WENHSIEN-YANG-full%20text.pdf](https://www.esptodayjournal.org/pdf/current_issue/3.6.2016/WENHSIEN-YANG-full%20text.pdf)
- Yekta, R. (2018). Teacher perceptions of their knowledge and skills in general and specific purposes English courses at distance and regular universities. *Journal of Education & Social Sciences*, 6(1), 96-109. DOI: 10.20547/jess0611806107

# Language Teaching and Educational Research

e-ISSN 2636-8102

Volume 1, Issue 2 | 2018

## Teacher Candidates' Opinions Regarding the Use of Proverbs in Teaching Chemistry

Hatice Karaer  
Engin Avcı

### To cite this article:

Karaer, H., & Avcı, E. (2018). Teacher candidates' opinions regarding the use of proverbs in teaching chemistry. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 1(2), 139-162.

[View the journal website](#)



[Submit your article to LATER](#)



[Contact editor](#)



Copyright (c) 2018 *LATER* and the author(s). This is an open access article under CC BY-NC-ND license  
(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)

## Research Article

# Teacher candidates' opinions regarding the use of proverbs in teaching chemistry

Hatice Karaer<sup>1</sup> 

Assistant Professor, Ondokuz Mayıs University, Faculty of Education, TURKEY

Engin Avci<sup>2</sup> 

Graduate Student, Ondokuz Mayıs University, TURKEY

## Abstract

This research was conducted in order to show the usability of proverbs in teaching chemistry and to determine the opinions of teacher candidates. Participants of the study consisted of a total of 15 teacher candidates, 12 females and 3 males, in the chemistry teaching program of the faculty of education at a state university. Phenomenology was used in the research. The data were collected from the open-ended one-question opinion form, qualitative observations in the class as the relationship between the target concept and analogy (proverb) was shown, and face to face semi-structured interviews conducted with volunteering teacher candidates, and analysed via content analysis. According to the findings obtained, while no negative opinion was reported, a lot of positive opinions were identified which include the following: the teacher candidates are satisfied with the practice in class, they are influenced by the given examples, they take lessons about life from the proverbs in the sample, they are willing to familiarize their students with the proverbs when they start profession. As a result, it can be said that proverbs can be used in chemistry teaching, and teaching chemistry concepts with proverbs contributes to the teaching of values at the same time. It can also be said that teacher candidates have the knowledge that the proverbs or analogies should be given in a way that does not create misconceptions in the students. In order to educate future teachers equipped with all angles and to ensure that they can fulfil the requirements concerning the teaching profession, appropriate methods and techniques should be developed and applied in their undergraduate courses.

[See extended abstract](#)

**Received**

28 June 2018

**Accepted**

18 September 2018

**Keywords**

chemistry teaching  
analogy  
proverbs  
values education

**Suggested APA citation:** Karaer, H., & Avci, E. (2018). Teacher candidates' opinions regarding the use of proverbs in teaching chemistry. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 1(2), 139-162.

<sup>1</sup> Corresponding Author (✉ [hkaraer@omu.edu.tr](mailto:hkaraer@omu.edu.tr))

<sup>2</sup> (✉ [ea6@hotmail.com.tr](mailto:ea6@hotmail.com.tr))

# Kimya öğretiminde atasözlerinin kullanılmasına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri\*

## Öz

Bu araştırma kimya öğretiminde atasözlerinin kullanılabilirliğini göstermek ve kullanılmasına yönelik öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın katılımcıları bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi'nin Kimya Öğretmenliği Programındaki 12'si kadın, 3'ü erkek toplam 15 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (Olgu bilim) kullanılmıştır. Veriler, açık uçlu tek sorudan oluşan görüş formundan, sınıf içinde hedef kavram ve analog (atasözü) arasındaki ilişkinin gösterildiği sırada tespit edilen nitel gözlemlerden, gönüllü öğretmen adaylarıyla yapılan yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşmelerden toplanmış ve içerik analiziyle çözümlenerek yorumlanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının sınıf içindeki uygulamadan memnun kaldıkları, verilen örneklerden etkilendikleri, örneklerdeki atasözlerinden yaşama yönelik dersler çıkardıkları, öğretmen olduklarında kimyayı atasözleriyle ilişkilendirerek öğrencilerine kavram öğretiminin yanında değerlerin öğretiminde de kullanacakları vb. pek çok olumlu görüş tespit edilmiş olup olumsuz görüşe rastlanmamıştır. Sonuç olarak kimya öğretiminde atasözlerinin kullanılabilir olduğu, atasözleri ile kimya kavramları öğretilirken değerler öğretimine de katkı sağladığı, atasözleri ya da analogiler verilirken öğrencilerde kavram yanılığı oluşturmayacak şekilde verilmesi gerektiğinin bilincine sahip oldukları söylenebilir. Geleceğin öğretmenlerini her açıdan donanımlı yetiştirmek, öğretmenlik mesleğinin gereğini yerine getirebilmelerini sağlamak için onların lisans eğitimindeki derslerinde uygun yöntem ve teknikler geliştirilmeli ve uygulamasının yapılmasına olanak sağlanmalıdır.

**Gönderim**  
28 Haziran 2018

**Kabul**  
18 Eylül 2018

**Anahtar kelimeler**  
kimya öğretimi  
analoji  
atasözleri  
değerler eğitimi

**Önerilen APA atıf biçimi:** Karaer, H., & Avci, E. (2018). Kimya öğretiminde atasözlerinin kullanılmasına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 1(1), 139-162.

\*Bu araştırma ikinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

## Giriş

Toplumun ve bireylerin beklentilerini karşılamak, 21. yüzyılın gerektirdiği şekilde öğrencileri yetiştirmek, onlara temel bilgi, beceri ve değerler eğitimi kazandırmak için belli zaman aralıklarında öğretim programlarının güncellenmesi amacıyla yenilenme çalışmaları yapılmaktadır. Bu kapsamda Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2017’de taslak öğretim programlarını yeniden yapılandırarak 2017-2018 eğitim-öğretim yılında uygulanacak şekilde gerekli hazırlık çalışmalarını başlatıp güncellemiştir. Programların içeriğinde günümüz şartlarının gereksinimlerini karşılayacak şekilde kuram ve yaklaşımlardaki yenilik ve gelişmeler dikkate alınarak bazı değişiklikler yapılmıştır.

Mevcut öğretim programlarında en dikkat çeken değişiklikler arasında değerler ve değerler eğitimi yer almaktadır. Bu değişikliğin çok sayıda nedeni olduğu gibi diğer bir nedeni de öğrencilere milli, manevi ve evrensel değerlere ilişkin tutum ve davranışlara yönelik bilgi, beceri ve deneyimlerin geliştirilmesine katkı sağlamaktır. Öğrencilere değerler ve değerler eğitiminin kazandırılmasında ailelerinin etkisi olduğu kadar okul ve okullardaki öğretim programları da önemli rol oynadığından değerler ve değerler eğitimi eğitim öğretim hedefleriyle ilişkilendirilerek tüm programlara konulmuştur (MEB, 2017; 2018a).

Değer, bir toplumun veya herhangi bir sosyal grubun kendi varlığını, birliğini ve bütünlüğünün devamını sağlamak için toplumun çoğunluğunun doğru ve gerekli olduğunu kabul ettiği, toplumun ortak duygusunu, düşüncesini, amacını ve yararını yansıttığı genelleştirilmiş tüm temel ahlaki ilke veya inançlardır (Girmen, 2013). Bireylerin sahip oldukları değerler onların yaşam tarzlarını, hayata bakış açılarını belirlediğinden öğrenim çağındaki her öğrencinin uygun ahlaki ilke ve davranışlara sahip olması için öğretim programlarının odağında değerler ve değerler eğitiminin gerekli olduğu görülmektedir (MEB, 2018a). Güçlü (2015), değerler eğitimi genel ve evrensel değerlerle ilişkili farkındalık kazandırmak için yapılan çalışmalar şeklinde tanımlamıştır. Değerler eğitimi bugüne kadar ilk ve ortaokul düzeyinde Türkçe, Din Kültürü Ahlak Bilgisi vb. sosyal içerikli derslerde verilirken bugün tüm öğretim programlarında verilmesi, bireyin yetiştirilmesinde değerler ve değerler eğitiminin ne kadar önemli bir faktör olduğunun göstergesidir. Örneğin, 2017-2018 eğitim öğretim yılında okutulan Ortaöğretim 9. Sınıf Kimya Dersi Kitabında evrenin oluşumuyla ilgili fikirleri bulunan ve çok sayıda efsanesi olan Yunanlı filozof Empedokles maddenin itme ve çekme kuvvetlerini sevgi ve nefretle ilişkilendirilebileceğine inanmış ve inandığını aşağıdaki dizelerle dile getirmiştir (MEB, 2018b).

“Gâh sevgiyle toplanır, bir olur bütün şeyler,  
Gâh da ayrılırlar yine tek tek nefretin kınıyla”

Öğrencilere değerler ve değerler eğitimi atasözleri, sosyal etkinlikler, tarihi olaylar, kültürel miras, Nasrettin Hoca fıkraları, afişler, karikatürler, şiirler, şarkılar, türküler, bilge insanlar, şahsiyetli kişiler, sorumluluk etkinlikleri vb. çok sayıda araçlar kullanılarak kazandırılmaktadır. Örneğin 9. Sınıf Kimya Ders Kitabında yer alan “Aziz Sancar’ın Başarısı” adlı okuma parçası aracılığı ile öğrencilere vatanseverlik, yardımseverlik, çalışkanlık, adalet ve eşitlik vb. değerlerin kazandırılması hedeflenmiştir (MEB, 2018b). Bu araçlardan atasözleri, atalarımızın bilgi ve deneyimlerini nesilden nesille aktaran, miras niteliği taşıyan, gelenek ve göreneklere bağlı olan, akla ve gerçeğe dayanan, halkın ortak düşüncesini, inancını,

duygusunu, ahlak anlayışını, kültürünü ve felsefesini yansıtan, eğitici ve öğretici özlü sözlerdir. Düşünceleri kısa ve özlü olarak anlatan atasözleri, çarpıcı uyarılarda bulunurken etkileyici ve sanatsal bir anlatım şeklini de ifade etmektedir (Karaer, 2006; Girmen, 2013). Mindivanlı, Küçük ve Aktaş (2012), Sosyal Bilgiler dersinde değerlerin aktarımında atasözleri ve deyimlerin kullanılabilir olduğunu gösteren çok sayıda atasöz ve deyim bulduğunu açıklamışlardır. Baş (2002), Türkçe dersinde temel dil becerilerinin (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) gelişiminde atasözlerinin kullanılabilirliğini belirterek aşağıdaki örneklere benzer örneklerin kullanılabilir olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırmacı verilen örneklerdeki atasözlerinden hareketle şiirde şairlerin ne anlatmak istediğini öğrencilerden istenebilir şekilde açıklama yaparak böyle şiirlerin ya da metinlerin ders kitaplarında yer alması gerektiğini belirtmiş ve güzel yazı derslerinde atasözleri aşağıda gösterildiği gibi verilebilir şekilde öneri sunmuştur.

Seni saksıda gül yetiştirir gibi  
Yetiştirmedik tek başına  
Bir limonlukta büyütmedik seni  
“*Kırağı çalmaz diye acı patlıcanı*”  
Salı verdik sokağa

İşlemeli el, kol bunlar  
İşlendikçe boğaz doyar  
İnsan gözüyle görür  
“*Alet işler el övünür*”

Tevfik FİKRET

Rıfat ILGAZ

Batur ve Erkek (2017), ilk ve ortaokul Türkçe ders ve çalışma kitaplarındaki atasözlerinin değerler öğretiminde önemli olduğunu, Türkçe öğretimimin amaçlarına uygun atasözlerinin ders kitaplarında seçilecek metinlerin içerisinde verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Gülüm (2009), Türk ve Türkmen atasözlerinin birbirine benzediğini ve coğrafya eğitiminde atasözlerinin kullanılabilir olduğunu göstermek için doğa ile ilgili birkaç örneği atasözleriyle ilişkilendirmiştir. Araştırmacı yaptığı çalışmada akarsuyun oluşumu için “*Akarsu çukurunu kendi kazar*”, “*Su gider göle dolar*”, “*Su akar yolunu bulur*” atasözleriyle ilişkilendirirken akarsuyun aşındırıcı gücünü “*Su damla damla taşı deler*” atasözü ile ilişkilendirilebileceğini açıklamıştır. Eke (2011), öğrenmeyi kalıcı hale getirmek için atasözlerinden yararlanmış ve yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde fizikteki bazı olayları atasözleriyle ilişkilendirerek somutlaştırmıştır. Örneğin araştırmacı koparma enerjisi için “*Her taş baş yarmaz*”, “*Şahin ile deve avlanmaz*”, “*Şimşek çıkmadan gök gürlemez*”, “*Astar bol olmayınca yüze gelmez*” atasözleriyle ilişkilendirmiş ve öğrencilerin derse karşı merak ve ilgisini çekilebileceği gibi bilgilerin kalıcılığının da sağlanabileceğini belirtmiştir. Araştırmacı Gülüm’ün (2009) coğrafyada akarsuyun oluşumu için kullandığı atasözünü (“*Akarsu çukurunu kendi kazar*”) fizikteki “Compton olayını” açıklamakta kullanmıştır. Aynı çalışmada araştırmacı “Compton olayı” ile ilişkilendirdiği bir diğer atasözünü (“*Çivi çiviye söker*”) Karaer (2006), kimya kavramlarından “Benzer benzeri çözer ilkesi” için kullanmıştır. Bu durum bir atasözünü farklı disiplinlerdeki kavram ya da olayları açıklamak amacıyla kullanılabilirliğini göstermektedir. Aynı çalışmada Karaer (2006), “Ekzotermik tersinir bir olayı” “*Yangına körükle gitmek*” atasözüyle ilişkilendirirken “Endotermik tersinir bir olayı” “*Körün aradığı bir göz Allah verdi iki göz*” atasözüyle ilişkilendirmiştir. Arıer-Karagöz (2009), Türk atasözlerinin kimya eğitimindeki rolü adlı çalışmasında kimya öğretmenliği öğrencilerinin atasözleri ile

kimyanın ilişkisini kurarken kimya bilgilerinin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Yavuz ve Büyükekşi (2016), fen bilgisi öğretmen adaylarının günlük yaşama yönelik kimya kavramlarındaki yanlışlarını tespit etmek için atasözlerini kullanmıştır. Kırbaşlar, Özsoy-Güneş ve Deringöl (2008) laboratuvar kullanmadan kimya öğretimini yapmak “*Kitaptan karada yüzme öğrenmek gibidir*” şeklinde benzetme yapmış ve eski bir Çin atasözüyle “*Duydum ve unuttum, gördüm ve hatırladım, yaptım ve anladım*” şeklinde ilişkilendirerek kimya öğretiminde laboratuvarın yeri ve önemini vurgulamışlardır. Karaer (2007), fen bilgisi öğretmen adaylarına alkollerin suda çözünmelerini yaparak yaşayarak öğretmek amacıyla geliştirdiği dramatizasyon etkinliğinde alkollerin (etil alkol, izo-propil alkol ve n-butil alkol) polaritelerini anlatmak için “*Davul bile dengi dengine çalar*” atasözüyle ilişkilendirmiştir. Atasözleri ile kavram ya da olayların öğrencilere öğretilmesi analogi tekniğinin uygulamaları arasındadır.

Analoji tekniğinin özü; bilinenle bilinmeyen arasındaki ilişki gösterilerek karşılaştırılmasına dayanmaktadır. Burada bilinen analog (atasözü) bilinmeyen öğretilmek istenilen hedef kavramdır (Azizoğlu, 2017). Analogiler öğrencilerin sonuç çıkardığı ve bilinenle bilinmeyen arasındaki ilişkiden yeni kavramlar öğrendiği bilişsel bir mekanizmadır (Keleş ve Erol-Şahin, 2015). Hedef kavram ve analog arasında ilişki kurulurken benzerlikler ortaya konulduğu gibi varsa farklılıklarında belirtilmesi gerekmektedir (Ekici, E. Ekici, F., ve Aydın, 2007; Azizoğlu, Çamurcu ve Kırtak, 2014; Keleş ve Erol-Şahin, 2015; Ocak, 2017; Azizoğlu, 2017). Analogiler, soyut kavramları somutlaştırdığından öğretimi kolaylaştırdığı, anlamlı ve kalıcı öğrenme sağlandığı, öğrencilerin tutum ve davranışlarını olumlu yönde etkilediği, akademik başarı düzeylerini artırdığı, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine destek olduğu, ilişkilendirme doğru şekilde yapıldığında kavramsal değişimin gerçekleştirildiği ve kavram yanlışlarının giderildiğine yönelik çalışmalar bulunmaktadır. İlişkilendirme iyi yapılmazsa geri dönüşü olmayan alternatif çok sayıda kavramların ortaya çıkacağını belirten çalışmalar mevcuttur (Bilgin ve Geban, 2001; Kesercioğlu, Yılmaz, Huyugüzel-Çavaş ve Çavaş, 2004; Özmen, 2005; Malatyali ve Yılmaz, 2010; Aykutlu ve Şen, 2011; Aykutlu ve Şen, 2012; Akyürek ve Afacan, 2013; Ecevit ve Özdemir-Şimşek, 2017). Özyılmaz-Akamca ve Hamurcu (2009), analogilerin, kavram karikatürleri ve tahmin et, gözle, açıkla tekniklerini kullanarak 5. Sınıf öğrencilerin fen ve teknoloji başarıları ile fen ve teknolojiye yönelik tutumlarında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar olduğunu açıklamışlardır. Gürkan ve Doğanay (2016), analogi tekniğini kullanan öğretmenlerin benzetme yaptıkları bilgileri öğrencilerin bildiğinden emin olması gerektiğini, öğrencilerin zihinsel açıdan başarılı yeterliliğe sahip olduğunu ve ilgi duydukları derslerin tespit edilerek bireysel farklılıklara göre zenginleştirebileceklerini açıklanmışlardır. Beyazıt (2011), öğretmenler analogileri uygun şekilde kullandıklarında öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini gelişimini desteklediğini, değişik alanlarda kullanabileceklerini ve bilgi birikiminin gelişmesine katkıda bulunacaklarını açıklamıştır. Stavry (1990), maddenin korunumu ile ilgili kavram yanlışlarının giderilmesinde analogilerin kullanılabilirliğini belirtmiştir. Bilgin ve Geban (2001), kimyayla ilişkili derslerde öğretilmesi istenilen kavramlarla benzer olduğu düşünülen analogilerin sınıf içinde küçük öğrenci grupları oluşturarak yapıldığında öğretim sürecine öğrencilerin aktif katılımlarının sağlandığını, algılamakta zorlandıkları olayları analogilerle kolay algıladıkları için anlamlı ve kalıcı kavram öğretiminin gerçekleşeceğini açıklamışlardır. Şendur, Toprak ve Şahin-Pekmez



(2008), deney ve kontrol grubuyla yaptıkları çalışmanın istatistiksel ve görüşme analizinin sonuçlarına göre, öğrencilerin buharlaşma ve kaynamayla ilgili kavram yanlışlarının giderilmesinde analogiler kullandıkları, analogi kullanılan deney grubunun kavram yanlışlarının kontrol grubundan daha az olduğunu belirtmişlerdir. Zorluoğlu ve Sözbilir (2016), farklı okullarda öğrenim gören 9. Sınıf öğrencileri ile oluşturdukları çalışma grubuna iyonik ve kovalent bağların öğretiminde deney grubuna analogi tekniği kullanılarak konu anlatılırken kontrol grubuna teknik kullanmadan konuyu anlattıklarında analogi tekniğinin öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin artmasında etkili olduğunu açıklamışlardır. Kobal, Şahin, ve Kara (2016), fen ve teknoloji dersinde üç ayrı sınıfta öğrenim gören 8. Sınıf öğrencilerinden iki deney grubu ve biri kontrol grubu olarak belirledikleri öğrencilerle maddenin yapısı ve özellikleri ünitesine yönelik analogilere dayalı öğretim gerçekleştirmişlerdir. Deney gruplarından birine hazır analogiler verilirken diğer gruptan analogi üretmelerini istemişler ve çalışmanın sonucunda deney grupları ile kontrol grubu arasında öğrencilerin başarıları ve hatırlama düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olduğunu, deney grupları arasında herhangi bir farklılığın olmadığını belirtmişlerdir. Azizoğlu, Aslan ve Pekcan (2015), periyodik sistem konusunun öğretiminde analogi öğretim modeline uygun hazırladıkları çalışma yapılarını kullanarak öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini, cinsiyete göre değişmediğini, fen motivasyonu düzeyleri orta olan öğrencilerin yüksek düzeyde olan öğrencilere oranla analogilerden daha çok faydalandıkları ve başarı düzeylerinin arttığını ifade etmişlerdir.

#### **Araştırmanın amacı ve önemi**

Bu araştırma kimya öğretiminde atasözlerinin kullanılabilirliğini göstermek ve kullanılmasına yönelik öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla öğretmen adaylarına analogi tekniğinin uygulamasında kullanılan kimya kavramları ve atasözü örnekleri Karaer'den (2006) alınmıştır. Karaer (2006), çalışmada hedef kavramı açıklamış, analog olarak atasözünü vermiş ancak hedef kavram ile atasözü arasında nasıl ilişki kurulduğunu göstermemiştir. Bu çalışmada atasözlerinin kimyayla nasıl ilişki kurulduğunu göstermesi ve kimya öğretiminde atasözlerinin kullanılmasına yönelik öğretmen adaylarının görüşlerini içermesi bakımından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Günümüz öğretim programların odağında değerler ve değerler eğitiminin olduğu dikkate alındığında bu araştırmanın önemi daha da artmıştır. Çünkü bu araştırma ile kimya öğretmen adaylarına öğretmen oldukları zaman öğrencilerine değerleri öğretmek amacıyla kullanılan araçlardan atasözleri ile kimya öğretimi arasında ilişkinin nasıl kurulabileceğine yönelik bilgi, beceri ve deneyim lisans eğitimlerinde kazandırılmıştır. Aynı zamanda bu araştırma ortaöğretimde kimya öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlere atasözleriyle kimyanın nasıl ilişkilendirilerek öğretebileceklerine yönelik rehberlik edecektir.

#### **Araştırmanın problemi**

Araştırmanın ana problemi kimya öğretiminde atasözlerinin kullanılmasına yönelik öğretmeni adaylarının görüş ve düşünceleri nelerdir?

Bu problem kapsamında iki alt problem belirlenmiş ve aşağıda verilmiştir:

- Kimya kavramı ya da olayları atasözleriyle ilişkilendirilebilir mi?

- Kimya kavramı ya da olaylarının atasözleriyle ilişkilendirilmesine yönelik öğretmen adaylarının görüş ve düşünceleri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırma modeli

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Nitel araştırma yaklaşımı, herhangi bir sayısal araç veya istatistiksel işlem kullanmadan birden fazla veri kaynağının kullanılmasına olanak tanıyan, araştırmacıların katılımcı olarak görev almasını sağlayan ve araştırma deseninde esnekliğin olmasına fırsat veren görgül bir yaklaşım olduğu için tercih edilmiştir (Akar, 2016).

### Araştırma deseni

Bu araştırmada “Atasözleri ile kimya öğretimi” bir olgu olarak düşünüldüğü için nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (Olgu-bilim) deseni kullanılmıştır. Çünkü öğretmen adaylarına atasözlerinin kimya öğretiminde kullanılabilir olduğunu gösteren örnekler verildiğinde onlarda ne tür bir algı yarattığı ve nasıl yapılandırdıklarının araştırılması hedeflendiğinden bu desen tercih edilmiştir. Bu desende araştırmacı olgunun içerdiği ortak manaları ortaya koyması için önce katılımcıların yaşamış deneyimlerini tanıması ve özünü nelerin oluşturduğunu belirtmesi gerekir (Onat-Kocabıyık, 2016). Böylece araştırmacı katılımcıların yaşamış deneyimlerini içeren görüşleri doğrultusunda olgu ya da olayların yapısı ve süreçleriyle ilgili önemli bilgilere sahip olur. Ayrıca, katılımcıların bu olgu ya da olaylarla ilişkili yaşantılarının nasıl olduğu, algılarının neden olduğu, duygu ve düşüncelerinin neleri içerdiğine yönelik görüş ve düşüncelerini açığa çıkartır (Creswell, 2016; Johnson ve Christensen, 2014; Khan, 2014; Padilla-Diaz, 2015; Yüksel ve Yıldırım, 2015).

### Araştırmanın katılımcıları

Araştırmada fenomenoloji deseni kullanıldığı için amaçlı örneklem tercih edilmiştir. Harsh (2011), amaçlı örnekleme alandaki önemli bilgi kaynaklarına ulaşmak için araştırmacıya yardımcı olduğunu belirtmiştir. Patton (2015), amaçlı örnekleme en yaygın kullanılan örnekleme yöntemi olduğunu ve derinlemesine araştırma yapmak için olgu ya da olaylar hakkında zengin bilgi sahibi olan katılımcıların seçilmesi gerektiğini açıklamıştır. Araştırmada amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme kullanılması uygun görülmüştür. Çünkü ölçüt örnekleme araştırmanın kolay uygulanabilir ve kısa sürede sonuçlanmasını sağlaması ve araştırmacıya ölçütü kendisinin belirlemesine olanak vermektedir. Creswell'e (2016) göre ölçüt örnekleme örneklemin belirli özellikleri taşıması gerektiği için çalışmanın amacına uygun olarak örneklem grubu küçük tutulabilir. Araştırmada katılımcıların kimya kavramları veya olayları ile atasözleri arasındaki ilişkiyi anlayabilmeleri için kimya konuları hakkında ön bilgilerinin olduğu ve araştırma evreninin bütün niteliklerini taşıdığı düşünülen, devlet üniversitesindeki eğitim fakültesinin kimya öğretmenliği programlarında okuyan, Özel Öğretim Yöntemleri I dersini alan, başarılı olan ve araştırmaya gönüllü katılmak isteyen adaylardan tercih edilmiştir.

Araştırmanın katılımcılarını, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinin 4 ve 5 yıllık kimya öğretmenliği programlarında 2016-2017 eğitim öğretim yılında Özel Öğretim Yöntemleri I dersine kayıtlı 11'i 3. 11'i 4. Sınıfta okuyan 22 kayıtlı öğrenciden 15 gönüllü öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma etiğine uygun olması için öğretmen adaylarının isimleri yerine K1, K2, K3.....K15 şeklinde kodlar verilerek isimlendirilmiştir. Katılımcıların kişisel bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Araştırmanın katılımcılarının kişisel bilgileri

Değişken	Düzyey	f	%
Cinsiyeti	Kadın	12	80
	Erkek	3	20
	Toplam	15	100
Sınıfı	4 yıllık	11	73
	5 yıllık	4	27
	Toplam	15	100
Öğretmenlik mesleğini seçme nedeni	Sevdiğim için	6	40
	LYS puanının yettiği için	6	40
	Diğer (Belirtiniz)	3	20
	Toplam	15	100
Kimya öğretmenliğinde okumaktan memnun olma	Evet	13	87
	Hayır	2	13
	Toplam	15	100
Daha önce kimya öğretiminin dışında herhangi bir konu ya da kavrama yönelik atasözlerinin kullanıldığı bir öğretim alma	Evet	0	0
	Hayır	15	100
	Toplam	15	100

### Analoji tekniğinin uygulanması

Analoji tekniğinin uygulamasında kullanılan dokuz hedef kavram ve atasözleri öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda Karaer'den (2006) seçilmiştir (Tablo 2).

**Tablo 2.** Karaer'den (2006) seçilen hedef kavramlar ve atasözleri

Hedef kavram	Kullanılan Atasözleri
İyonlaşma enerjisi (2A-3A ve 5A-6A için)	Kaz gelen yerden tavuk esirgenmez.
Asal gazların bileşik oluşturabilir mi?	Kızı kendi başına bırakırsan ya davulcuya ya da zurnacıya gider. Kızını dövmeyen dizini döver.
Sabit oranlar kanunu	Ayağını yorganına göre uzat.
Benzer benzeri çözer ilkesi	Çivi çiviye söker. Dinsizin hakkından imansız gelir.
Uçucu olmayan çözeltilerin donma noktası (Kışın yollara tuz serpilmesi)	Misafirin makbulü üç günden fazla kalmayanıdır.
Kuvvetli asit ya da bazın seyreltik sulu çözeltilerinin pH'sı	Minare yıkılmış mihrap yerinde.
Kuvvetli asit ve zayıf asit karışımının kuvvetli bir bazla titre edilmesi veya kuvvetli baz ve zayıf baz karışımının kuvvetli bir asitle titre edilmesi	Büyük dururken küçüğe söz düşmez.

Atasözleriyle kimya kavramlarının öğretimi	Bir taşla iki kuş vurmak
Kavram öğretirken yanılı olmayacak şekilde verilmesi	Kaş yapalım derken göz çıkarmayalım

Analoji tekniğinin sınıf içinde atasözlerinin uygulamaları dört adımda (Ocak, 2017) gerçekleştirilmiş (Tablo 3) ve Özel Öğretim Yöntemleri I dersi kapsamında yapılmıştır. Araştırma kapsamında 4 saatlik dersin 1. saatinde analoji tekniği ile ilgili teorik bilgiler ders sorumlusu tarafından verilmiş ve kaynak makaleden (Karaer, 2006) hedef kavramlar öğretmen adaylarının istekleri dikkate alınarak seçilmiştir. Adayların seçtikleri hedef kavram ve atasözleri ile ilişkilendirme dersin geri kalan saatlerinde yapılmıştır. Araştırma çerçevesinde sorulan soruların yanıtlarının veya matematiksel işlem gerektiren problemlerin çözümlerinin ders sorumlusu tarafından yeterli görülmediği veya hedef kavram tam olarak bilimsel anlamda açıklanamadığında atasözü ile ilişkilendirme yapılmamıştır. Bu yüzden uygulama için ayrılan üç saatlik süreden biraz fazla sürede gerçekleşmiştir. Çünkü öğretmen adaylarının o gün başka bir dersleri olmadığı için müsait olduklarını, seçtikleri hedef kavram ve atasözleri arasındaki ilişkiyi görmek istedikleri için biraz süre aşımı olmuştur. Analoji tekniğinin uygulamasında izlenen adımlar Tablo 3’de ayrıntılı şekilde verilmiştir.

**Tablo 3.** Analoji tekniğinin uygulanmasında izlenen adımlar

Adım	İzlenen yol	Yapılan İşlemler
1	Öğretilecek hedef kavramın tanıtılması	Uygulamalarda hedef kavram tanıtılmadan önce öğretmen adaylarına neden, nasıl soruları veya matematiksel işlem gerektiren problem ya da her ikisi bir arada olacak şekilde sorular sorulmuş, görüşleri alınmış ve daha sonra kavramın tanıtımı yapılmıştır.
2	Analoğun verilmesi	Analog olarak atasözü verilmiştir. Atasözünün hedef kavramla ilişkisi verilmeden önce öğretmen adaylarının atasözü hakkında ön bilgiye sahip olup olmadıklarını belirlemek için atasözünün ana düşüncesinin ne olduğu sorulmuştur. Onların görüşleri alındıktan sonra adayların görüşleri yeterli görülürse 3. Adıma geçilmiştir. Yeterli görülmeyen atasözlerinin ana düşüncesi verildikten sonra ilişkisi açıklanmıştır.
3	Hedef kavram ve analog (atasözü) arasındaki ilişkinin açıklanması	İlişkilendirme yapılırken atasözündeki her kelime ya da kelime gruplarının hedef kavramla ilişkisi ayrıntılı şekilde gösterilmiştir.
4	Sonuç çıkartılması	Katılımcılar 3. ve 4. Sınıf kimya öğretmeni adayları oldukları için bu adımda hedef kavramın açıklamasını kendileri yapmış, ders sorumlusu onayladıktan sonra bir sonraki hedef kavram ve atasözüne geçilmiş ve daha sonra öğretmen adaylarının uygulamaya yönelik görüşleri alınmıştır.

### **Analoji tekniğinin sınıf içinde uygulanması - Örnek 1**

1-Hedef kavram: Uçucu olmayan çözeltinin donma noktası

Bu aşamada öğretmen adaylarına “Kışın yollara neden tuz serpilir?” sorusu sorulmuş, onlara kısa bir süre kendi aralarında tartışmaları için izin verilmiş ve görüşleri alındıktan sonra hedef kavram aşağıdaki şekilde tanımlanmıştır.

“Kışın yollara tuz serildiğinde çözücü moleküllerinin (su moleküllerinin) düzenli yapısı bozulur ve düzensiz olan tuzlu su çözeltisine dönüşür. Çözücü molekülleri tekrar başlangıçtaki eski düzenli yapılarına geri dönmek için enerji harcarlar. Harcadıkları enerji çözeltiye verildiği için ısınır ve donma noktasında düşme olur.”

2-Analoğun (atasözünün) verilmesi

“*Misafirin makbulü üç günden fazla kalmayanıdır.*” atasözü verildikten sonra onlara atasözünün anlamı sorulmuş ve ön bilgileri alınmıştır. Öğretmen adaylarının yanıtları farklı cümlelerden oluşsa da anlam bakımından hemen hemen hepsi benzer olduğu için atasözünü bildikleri kabul edilmiş ve bir sonraki aşamaya geçilmiştir.

3-Hedef kavram ve analog arasındaki ilişkinin gösterilmesi

Hedef kavram ve analog arasındaki ilişkilendirme ev sahibi-misafir ilişkisine benzetilerek Tablo 4 ‘de verildiği şekilde açıklanmıştır.

**Tablo 4.** Örnekteki hedef kavram ile analog arasındaki ilişki

Hedef kavram	Kullanılan Atasözü açıklaması
Çözücü (su molekülleri)	Ev sahibi/sahipleri
Çözünen (tuz)	Misafir/misafirler
Çözelti (tuzlu su)	Misafir/misafirler ve ev sahibi/sahipleri birlikte evde (Yani misafirleri olan ev)
Tuzun eklenmesi ve ortamda kalması	Misafir/misafirlerin gelmesi ve evde kalması
Tuzun ortamda kalmasıyla çözücünün düzenli halinin bozulması	Misafir/misafirlerin kalmasıyla ev sahibi/sahiplerinin düzeninin bozulması
Çözeltinin düzensiz olması	Misafiri/misafirleri olan evin düzensiz olması
Çözücü moleküllerinin tekrar eski düzenli haline kavuşmak için enerji harcaması	Misafirin/misafirlerin evde uzun süre kalmasıyla ev sahibi/sahiplerinin sınırlarının gerilmesi, öfkelenmesi, vb.
Ortamın ısınması	Ev sahibi/sahiplerinin sınırların gerilmesi, tartışmaları vb. nedenlerden dolayı seslerinin yükselmesi ve dışarıdan duyulması
Donma noktasının düşmesi / alçalması	Ev sahibi/sahiplerinin misafirlerle veya kendi aralarındaki sohbetin azalması

4-Sonuç çıkarma

Uçucu olmayan çözeltinin donma noktası saf çözücünün donma noktasından düşüktür.

### **Analoji tekniğinin sınıf içinde uygulanması - Örnek 2**

1-Hedef kavram: Seyreltik kuvvetli asit/baz çözeltilerinde pH

İlgili kavram açıklanmadan önce öğretmen adaylarına  $10^{-8}$  M HCl ve  $10^{-8}$  M NaOH çözeltilerinin pH'sı nedir? Sorusu sorulmuş, onlara bir süre kendi aralarında tartışmaları için izin verilmiş sonra görüşleri alınmış ve daha sonra hedef kavram aşağıdaki şekilde özetlenmiştir.

“Asit/bazların sulu çözeltilerinin pH'sı 0-14 arasında değişir. pH 7'den küçükse çözelti asidik, pH 7'den büyükse çözelti baziktir. Örneğin,  $10^{-8}$  M HCl çözeltisinin pH'sı 6,98'dir ve 7'den küçüktür.  $10^{-8}$  M NaOH çözeltisinin pH'sı 7,02'dir ve 7'den büyüktür” şeklinde açıkladıktan sonra hesaplama yapılarak çözümleri gösterilmiştir.

#### 2-Analoğun (atasözünün) verilmesi

Hedef kavramın ilişkilendirilmesinde “*Minare yıkılmış mihrap yerinde*” atasözü verilmiş ve onlara atasözünün ana düşüncesi sorulduktan sonra ön bilgileri alındığında atasözünü bildikleri için ilişkilendirme aşamasına geçilmiştir.

#### 3-Hedef kavram ve analog arasındaki ilişkinin gösterilmesi

Hedef kavram ve analog arasındaki ilişkilendirme Tablo 5' de verildiği şekilde açıklanmıştır.

**Tablo 5.** Örnekteki hedef kavram ile analog arasındaki ilişki

Hedef kavram	Kullanılan Atasözü açıklaması
Kuvvetli asit ya da baz	Cami
Kuvvetli asit ya da bazın sulu çözeltisi	Caminin minaresi
Kuvvetli asit ya da bazın sulu çözeltisinin seyreltik olması	Caminin minaresinin yıkılması
Kuvvetli asit ya da bazın seyreltik çözeltisinin pH'sı	Camideki mihrap <i>Mihrap: imamın cemaatin önünde namazı kıldırmak için durduğu kible duvarının ortasında bulunan yere verilen adıdır.</i>
Kuvvetli asitin sulu çözeltisi seyreltik olsa da pH<7'dir. Kuvvetli bazın sulu çözeltisi seyreltik olsa da pH>7'dir.	Camide minarenin yıkılsa da imam cemaate namazı mihrapta kıldırır.

#### 4-Sonuç çıkarma

Sonuç olarak, asitlerin ve bazların sulu çözeltilerindeki pH değerleri 0-14 arasında değişir. pH<7 ise çözelti asidik, pH>7 ise çözelti baziktir. Kuvvetli asitlerin çok seyreltik çözeltileri bile olsa çözelti asidik ve pH<7'dir. Kuvvetli bazların çok seyreltik çözeltileri de olsa çözelti baziktir ve pH>7'dir.

#### Verilerin toplanması

Bu araştırma kimya öğretiminde atasözlerinin kullanılmasına yönelik öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda “Atasözleri kimya kavramları veya olayları ile ilişkilendirilebilir mi?” ve “Kimya kavramı ya da olaylarının atasözleri ile ilişkilendirilmesine yönelik öğretmen adaylarının görüş ve düşünceleri nelerdir?”

sorularının yanıtlarını ortaya çıkartmak için birden fazla veri toplama araçları kullanılmıştır. Bu araçlar sırasıyla;

1-Sınıf içinde hedef kavram ve analog (atasözü) arasındaki ilişkinin gösterildiği sırada ders sorumlusu tarafından tespit edilen nitel gözlemlerden,

2-Uygulamanın birinci adımında sorulan sorular ve matematiksel işlem gerektiren problemlerin yanıtlarından (örneğin sabit oranlar kanunu ile ilgili verilen problem),

3-Öğretmen adaylarının görüşlerini yönlendirmemek ve atasözleri ile ilişkilendirme yapıldığında onlarda nasıl bir olgu oluşturduğunu ve konuyla ilgili hangi görüş ve düşüncelere sahip olduklarını ortaya çıkarmak için “*Atasözlerinin kimya öğretiminde kullanılmasına yönelik görüşleriniz nelerdir?*” Şeklinde açık uçlu tek sorudan oluşan görüş formundan,

4-Gönüllü öğretmen adaylarıyla yapılan yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşmelerden ve görüşmeler sırasında ses kayıt cihazındaki kayıtlardan toplanmıştır. Böylece görüş formundaki verilerin yeterliliği ve zenginliği artırılmıştır.

### **Verilerin analizi**

Verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Bu yöntem insan davranışlarını dolaylı yoldan çalışmasına olanak tanıdığı için özellikle sosyal bilimlerde çok tercih edilmektedir. İçerik analizi, toplanan veriler belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileriyle özetlendiği sistematik bir yöntemdir (Weber, 1989, Aktaran: Koçak ve Arun, 2006; Zhang ve Wildemuth, 2009). Görüş formunda bulunan açık uçlu sorudan elde edilen ham veriler kodlama yapılarak temalar oluşturulmuştur. Kodlama sayılarla yapılırken temalar öğretmen adaylarının görüşlerinden bir veya birkaç sözcükle özetlenerek okuyucu için anlamlı hale getirilmiş, frekans ve yüzde oranları şeklinde Tablo 6’da verilmiş ve oluşturulan temalar için uzman görüşü alınmıştır. Öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntılarla betimlenerek desteklemiştir. Betimsel analiz çeşitli veri toplama araçları kullanılarak elde edilen veriler daha önceden tespit edilmiş temalar çerçevesinde özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analizidir. Bu analizde araştırmacı bireylerin görüşlerini çarpıcı şekilde ortaya koymak için doğrudan alıntılara yer verilmektedir (Özdemir, 2010). Ayrıca, öğretmen adaylarının görüşlerinden kimya öğretiminde atasözlerinin öğrenciye, öğretmene, öğretmen adaylarına sağladığı yararlar ve atasözleri kullanırken dikkat edilmesi gereken hususlar şeklinde maddeler halinde sonuç bölümünde özetlenmiştir. Örneğin günlük yaşamla ilişkili görüşlerinden aşağıdaki sonuçlar çıkarılmıştır:

Öğrenciler “Yaşamla kimyanın ilişkisini öğrenir.”, öğretmenler “Kimyanın yaşamla ilişkili olduğunu öğrencilere aşılar.”, öğretmen adayları “Anlamlı ve kalıcı öğretme

yapabilmeleri için öğrencilerin günlük yaşamda bildikleri atasözleriyle bilmedikleri kimya kavramlarını nasıl öğretebilecekleri anlar.”

### Geçerlilik ve güvenilirlik

Bilimsel araştırmaların en önemli ölçütlerden biri araştırma sonucunda elde edilen sonuçların inandırıcı olmasıdır. Bu amaçla en yaygın kullanılan ölçütlerden biri geçerlilik diğeri güvenilirliktir. Geçerlilik ve güvenilirlik iç ve dış olmak üzere iki açıdan ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Çünkü araştırmacının gözlemleri ve anladığını düşündüğü olgu veya olaylarla ilişkilendirdiğinde gerçeği yansıtmasına iç geçerlilik, araştırmadan elde edilen sonuçlarının birbirine benzerlik gösteren ortamlara ve şartlara göre genelleştirilebilmesine dış geçerlilik denir (Başkale, 2016). Bu araştırmada katılımcıların bilgileri katılımcılar bölümünde ayrıntılı şekilde açıklanması, verilerin toplanmasını sağlayan ve öğretmen adaylarına dağıtılan görüş formunun nasıl oluşturulduğu ile ilgili bilgiler verilerin toplanması başlığı altında açıklanmasıyla araştırmanın iç geçerliliğinin sağlandığı söylenebilir. Araştırmanın dış geçerliliğinde neden ölçüt örnekleme ile katılımcıların seçildiği, ölçüt örnekleme kararının nasıl alındığı, veri toplama sırasında nelerle karşılaşıldığı ve analizin nasıl yapıldığı hakkında gerekli bilgiler ilgili bölümlerde ayrıntılı şekilde açıklandığı için dış geçerliliğin sağlandığı düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden hareketle oluşturulan tema ve kodların uygunluğu için uzman öğretim elemanlarının görüşleri alındığı için araştırmanın iç güvenilirliğinin sağlandığı söylenebilir. İçerik analizi sonucunda elde edilen bulgularla araştırma sonuçlarının karşılaştırılması amacıyla uzman görüşüne başvurulması ve araştırmacının araştırmadaki rolünün gösterilmesi dış güvenilirliğinin de sağlandığını düşündürmektedir. Çünkü İç güvenilirlik başka araştırmacıların aynı verileri kullanarak aynı sonuçlara ulaşmasındaki tutarlılık şeklinde tanımlanırken dış güvenilirlik araştırmada ulaşılan sonuçların birbirine benzeyen ortam ya da şartlarda benzer sonuçlara ulaşmasıyla ilgili teyit edilmesidir (Başkale, 2016).

### Bulgular

**Tablo 6.** Öğretmen adaylarının kimya öğretiminde atasözlerinin kullanılmasına yönelik görüşlerinin temalara göre frekans ve yüzde dağılımı

Tema	Katılımcılar	f	%
Kalıcı öğrenme	K4, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K14, K15	10	66,7
Anlamli öğrenme	K2, K3, K4, K5, K6, K12, K13, K14, K15	9	60,0
Yaşamla ilişkilendirme	K1, K2, K3, K4, K6, K7, K12, K13, K15	9	60,0
Kolay öğrenme	K2, K3, K4, K5, K7, K10, K13, K14	8	53,3
İlgiyi artırma/dikkat çekme/merak uyandırma	K3, K7, K8, K9, K11, K12	6	40,0
Eğlenceli öğrenme	K3, K9, K11, K13	4	26,7
Atasözlerini hatırlatmayı sağlama	K9, K12, K14, K15	4	26,7
İleride kullanma	K3, K4, K5, K8	4	26,7
Doğru ilişkilendirme	K2, K7, K11	3	20,0
Şaşıarak öğrenme	K3, K5	2	13,3



Öğrenme için iyi teknik	K5, K10	2	13,3
Kimya karmaşık ve zor kavramları içerir	K5, K10	2	13,3
Hatırlamayı sağlama	K1, K6	2	13,3
Yaşama yönelik ders verme	K1	1	6,7
Kullanılması gerekli	K2	1	6,7
Yaşamın parçası olma	K2	1	6,7
Öğrenmede bütünlük	K2	1	6,7
Kavramları somutlaştırma	K3	1	6,7
Etkili öğrenme	K3	1	6,7
Analoji Tekniğın gerekli olduğu	K2	1	6,7
Olayı canlandırma / somutlaştırma	K6	1	6,7
Olayın başka olaylarla ilişki kurdurması	K6	1	6,7
Yol gösterici	K6	1	6,7
Öğrenciyi aktifleştirme	K7	1	6,7
Öğrenci katılımını sağlama	K7	1	6,7
Kavram yanılığına neden olma (dikkat edilmezse)	K7	1	6,7
Şanslı görme	K8	1	6,7
Değişik ve farklı öğrenme	K8	1	6,7
Derse karşı olumlu tutum geliştirme	K13	1	6,7
Yaratıcı düşünme becerisi geliştirme	K13	1	6,7
Genel kültürü geliştirme	K13	1	6,7
Problem çözümünü kolaylaştırma	K14	1	6,7

Tablo 6 incelendiğinde anlamlı öğrenme, kalıcı öğrenme, kolay öğrenme ve günlük yaşama ilişkilendirme %60 civarında, merak ve dikkat çekici %40 ve atasözlerini hatırlatmayı sağladığı %26,7 olduğu görülmektedir.

### Sınıf içindeki uygulama sırasında tespit edilen nitel gözlemler

Uygulama sırasında öğretmen adaylarının ders saati süresinin dışındaki saatlerinin de kullanılmasını önemsemedikleri ve örnekleri kendileri tercih ettiği için hedef kavramları tekrar ettiklerinden memnun oldukları ders sorumlusu tarafından nitel olarak gözlemlenmiştir. Öğrencilerin seçtikleri hedef kavram ve atasözü arasındaki ilişkilendirmelerde en fazla asal gazlardan Kripton (Kr) ve Ksenon'un (Xe) bileşiklerinin olmasını ve kışın yollara tuz serpilmesinin nedenini açıklamakta zorlandıkları, en kolay ilişkilendirme "Atasözleri ile kimya öğretimi" ve "Kavram öğretirken yanılığ olmayacak şekilde verilmesi" olan hedef kavramlarda olduğu belirlenmiştir. Adayların zorlandıkları hedef kavramlar ders sorumlusu tarafından hedef kavramla atasözlerinin ilişkisi ayrıntılı şekilde gösterildiğinde hedef kavramı kavramakla kalmayıp atasözü ile ilişkilendirildiğinde şaşırarak, gülümsedikleri, dikkatle takip ettikleri ve ilişkiyi kendilerinin tekrar açıklamak istedikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adayları tekniğın 4. Adımında (Sonuç çıkarma) hedef kavramla ilgili bilimsel açıklamayı kendilerinin yapabildikleri gözlemlenmiştir.

Öğretmen adaylarının matematiksel işlemlerle ilgili problemlerden en fazla "Sabit oranlar kanunu" ile ilgili problemde ( $X_2Y_3$  bileşii oluşurken 7 gram X ile 12 gram Y artansız

*birleşmektedir. Eşit kütlelerde X ve Y alınarak oluşturulan tepkime sonucunda en fazla 7,6 gram  $X_2Y_3$  oluşuyor. Buna göre hangi elementten kaç gram artar)* zorlandıkları, artan madde ve sınırlayıcı maddeyi birbiri yerine kullandıkları gözlemlenmiştir. Problemi çözmeleri için onlara kısa bir süre verildiğinde adaylardan birçoğunun problemi çözerek sonuca ulaştığı ve gönüllü öğretmen adayının çözümü nasıl yaptığını arkadaşlarına açıkladıktan sonra onlara problemdeki bileşiği oluşturan X ve Y elementlerinden hangisinin artan madde, hangisinin sınırlayıcı madde olduğu sorulduğunda hemen hemen hepsi açıklamaya gayret gösterdikleri nitel olarak gözlemlenmiştir. Problemi çözemeyen öğretmen adaylarının bir kısmı konuyu birinci sınıfta gördükleri için unuttuklarını, bir kısmı Genel Kimya I ve II dersinden başarısız oldukları için yapamadıklarını, vaktiyle böyle açıklanmış olsaydı yapabileceklerini belirtmişlerdir. Problemdeki sabit oran tanımlandıktan sonra analog olarak “*Ayağını yorganına göre uzat.*” atasözü verilirken sayısal problemlerdeki artan maddenin atasözündeki ayakla sınırlayıcı maddenin atasözündeki yorganla ilişkisi kurulduğunda şaşırarak ve gülümsedikleri nitel olarak gözlemlenmiştir. Öğretmen adaylarının bu ilişkilendirmeden sonra günlük yaşamdaki ayak-yorgan ilişkisinden artan madde ve sınırlayıcı madde arasındaki ilişkiyi kavrayıp kavramadıklarının kontrol etmek için ders sorumlusu tarafından onlara konuyla ilgili başka bir problem (*Eşit kütlelerde alınan kükürt ve oksijenden kaç gram  $SO_3$  oluşur ve hangi elementten kaç gram artar*) verildiğinde çözebildikleri görülmüştür. Ayrıca problemdeki sabit oranı, artan ve sınırlayıcı maddeleri hesaplayarak bulabildikleri tespit edilmiştir.

Öğretmen adayların görüş formundaki görüşlerinden bazı alıntılar:

K1: “*...Günlük yaşamla ilişkilendirme öğrencilerin hem gündelik hayatına ilişkin sorunlarında hem de kimya alanında çok önemli yer aldığını düşünüyorum. Örneğin; “Ayağını yorganına göre uzat” kimyada Sabit oranlar kanunu, gündelik hayatta ise maddi olarak dikkat etmek gerektiğini söylemektedir....*”

K2: “*...Kimya kavramlarını öğretirken atasözlerinden yararlanmak gereklidir. Bunun nedeni öğrencinin kimya dersini öğrenirken günlük yaşam ile ilişki kurması gerekir. çünkü kimya yaşamın bir parçasıdır....*”

K3: “*...Sonuç itibarıyla atasözlerinin kimya öğretiminde kullanılmasının oldukça etkili, faydalı, düşündürücü ve kavratıcı buluyorum. Öğretmenler yenilikçi ve üretici olmalıdır. Nasıl öğrencime daha iyi öğretebilirim? Sorusunu kendine sormalı ve buna benzer etkinlikler kullanmalıdır....*”

K4: “*...Derste bize verilen kavramlar düz anlatım ile anlatıldığında anlama ve kalıcılık süresi daha uzun sürede olurken, analogi tekniği ile anlatılan kavram ve konular daha kolay ve kısa sürede anlaşıldı. Örneğin; benzer benzeri çözer ilkesi için kullanılan atasözü ile ilişkinin kurulması ilkenin/konunun daha kalıcı ve anlamlı olmasını sağladı.*”

K5: “...Karmaşık gibi görünen konu ve kavramlar benim için anlaşılır bil hal aldı. Bu sayede doğru ve kalıcı bir şekilde öğrendiğimi düşünüyorum....”

K6: “...Günlük yaşamla ilişkisini kurup olaylardaki mantığı anlamamı sağladı.”

K7: “...Daha kalıcı öğrendim. Anlamada daha kolaylık sağlıyor....”

K8: “...Kalıcı etkisi olduğu için kullanmayı düşünüyorum....”

K9: “...Kesinlikle kimyayı daha eğlenceli hale getiriyor. Akılda kalıcılığı yüzde yüz etkiliyor....”

K10: “...Hem geleneksel olan atasözlerimizin yararını gösteriyor hem de kalıcı öğrenmeye destek sağlayabiliriz....”

K11: “Kullanılan atasözleri konularla örtüşmektedir. Öğrenilen konunun pekiştirilmesi açısından önemli olacaktır. Akılda kalıcılığı artırır. Öğrencilerin ilgisini çeker. Öğretimde bu tür farklılıkların olması öğretimi hem tek düzelikten çıkarır hem de derse ilgiyi artırır. Derste duyduğum atasözlerinin hepsi konuyla örtüşmekteydi. Dersi renklendirdiğini düşünüyorum.”

K12: “...Günlük hayatta kullandığım, ders çıkardığım bir atasözünün kimya ile ilişkilendirilmesi ben de merak uyandırıyor....”

K13: “...Kimya dersinde atasözlerinin kullanılmasında bir diğer etken ise hem kimya kavramlarını öğretirken hemde genel kültürlerinin gelişmesini sağlar. Kesinlikle faydalı.”

K14: “Lisans dönemindeki bazı derslerin atasözleri ile bağdaştırılarak verilmesi benim için o derslerdeki kavramları hatta bazı problemleri daha kolay çözmeme sağladı....”

K15: “Kimya öğretiminde atasözlerinin kullanılması kimyayı anlama ve kavrama konusunda gayet etkili olduğunu düşünüyorum. Çünkü günlük yaşamda kullanılan bu atasözleri kimyayla ilişkilendirildiğinde konuların akılda kalıcı olarak kalması daha kolay oluyor.”

### **Tartışma ve Yorum**

Öğretme-öğrenme sürecinin verimli geçmesi, öğrenmenin kalıcı ve anlamlı olabilmesi için konuların mutlaka günlük yaşamla ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında kimyanın günlük yaşamda hemen hemen herkes tarafından bilinen atasözleriyle ilişkilendirilmesinin yerinde olduğu söylenebilir. Bu düşüncüyü katılımcıların %60'ının atasözleriyle kimya öğretimini günlük yaşamla ilişkilendirilmesi görüşü desteklemektedir.

Katılımcıların günlük yaşamla ilişkili alıntıları incelendiğinde günlük yaşamda kimyanın her yerde kullanılabileceğinin bilincinde oldukları söylenebilir. Kimya öğretiminde atasözlerinin kullanılması kavramların öğrenimini kolaylaştırmasının yanında sayısal problemlerin çözümüne de katkı sağladığı görülebilir (Tablo 6). Çünkü derste “Sabit Oranlar Kanunu” hedef kavram, “*Ayağını yorganına göre uzat*” atasözü ile ilişkisi verilmeden önce sorulan problemi adaylardan birkaçının çözmesi ve ilişki gösterildikten sonra çözemeyen öğretmen adayları dahil problemi çözmeleri bu düşünceyi doğrulamaktadır. Ayrıca hedef kavram ve analog arasındaki ilişki gösterilmeden önce problemdeki bileşiği oluşturan X ve Y elementlerinden hangisinin artan madde, hangisinin sınırlayıcı madde olduğu sorulduğunda hemen hemen hepsi açıklamaya gayret gösterdikleri nitel olarak gözlemlenmesi onların uygulamadan memnun kaldıklarının göstergesidir. Problemi çözemeyen öğretmen adaylarının çözememe nedenleri incelendiğinde hedef kavramla ilişkili konudaki problemlerin muhtemelen geleneksel yöntemle çözüldüğü, bu yüzden anlamlı ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmediği için çözüme ulaşamadıkları düşünülmektedir. Bu düşünceyi problemdeki sabit oran tanımlandıktan sonra analog olarak “*Ayağını yorganına göre uzat.*” atasözü verilip sayısal problemlerdeki artan maddenin atasözündeki ayakla sınırlayıcı maddenin atasözündeki yorganla ilişkisi kurulduğunda şaşkınlıkları ve gülümsemeleri onların bu derse kadar böyle bir uygulamayla karşılaşmadıkları görüşünü desteklemektedir. Ayrıca adayların bu ilişkilendirmeden sonra günlük yaşamdaki ayak-yorgan ilişkisinden artan madde ve sınırlayıcı madde arasındaki ilişkiyi kavradıkları için “Sabit Oranlar Kanunu” kavramını anlamlı öğrendikleri söylenebilir. Çünkü başlangıçta verilen problemi çözemeyen öğretmen adaylarının konuyla ilgili daha sonra verilen problemi çözebildikleri, problemdeki sabit oranı, artan ve sınırlayıcı maddeleri hesaplayarak bulabilmişlerdir. Bu durum hedef kavram ve analog arasındaki ilişkinin iyi yapıldığını, anlamlı ve kalıcı öğrenmeye katkı sağladığını, anlamlı öğrenmeyi kolaylaştırdığını ve günlük yaşamla kimyanın ilişkisinin kurulmasının iyi olduğunu göstermektedir.

Bu uygulama ile öğretmen adaylarına bir taraftan kimya kavramları öğretilirken diğer taraftan atasözlerinin anlamlarını öğrenme ya da pekiştirme fırsatı verildiği için genel kültürlerinin gelişmesine, dolayısı ile değerler eğitiminin kazandırılmasına ve davranışa dönüştürülmesine katkı sağladığı söylenebilir. Özellikle 2017-2018 Ortaöğretim Kimya Öğretim Programı hazırlanırken daha önceki kimya öğretim programlarında olmayan değerler ve değerler eğitimi programın odağına yerleştirilmiş ve ders kitabı yeniden düzenlenmiştir. Bu açıdan bakıldığında araştırmadaki uygulama ile öğretmen adaylarına kimya öğretiminde hedefleriyle değerler ve değerler eğitiminin ilişkilendirilmesi lisans eğitimlerinde kazandırıldığı için isabetli bir araştırma olduğu söylenebilir. Örneğin uygulamadaki 7. Örnekte kuvvetli asit ve zayıf asit karışımının kuvvetli bir bazla ya da kuvvetli ve zayıf baz karışımının kuvvetli bir asitle titre edilmesini “*Büyük dururken küçüğe söz düşmez*” atasözü ile ilişkilendirilmesi aynı zamanda değerlerimizden büyüklere saygıyı anlatmaktadır. Çünkü atasözünün ana düşüncesi “büyüklere karşı saygılı olmayı” gerektirir. Girmen (2013), değerlerin öğretiminde atasözlerinden yararlanılması öğrencinin söz varlığının zenginleşmesinin yanında kültüre ait öğelerin değer eğitimine katkı sağlanabileceğini açıklamıştır. K2 kodlu katılımcının “*Atasözlerini yerinde ve doğru bir biçimde ders ile ilişkilendirilirse öğrencilerin kimya kavramlarını öğrenmesi sağlanmış olur.*” şeklinde açıklama yapması Şahin, Mertoğlu ve Çömek’in (2001) yapmış oldukları çalışmanın sonuçlarına benzer bir düşüncede olduğu

görülebilir. Çünkü araştırmacılar analogiler etkili şekilde verilmediğinde öğrencilerde kavram yanlışlarının görülebileceğini belirtmişlerdir. Öğretmen adayının bu görüşü sınıf içi örneklerden 9. Örneğin hedef kavram ve analog olarak verilen atasözü arasındaki ilişkilendirmeyi çağrıştırmaktadır. Çünkü bu örnekte analogilerle kavram öğretimi gerçekleştirilirken öğrencilerde kavram yanlışlığı oluşturmayacak şekilde verilmesi gerektiği vurgulanmış ve “*Kaş yapalım derken göz çıkarmayalım*” atasözü ile ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilendirmeyle öğretmen adaylarına analogiler geliştirilirken rastgele olmaması, hedef kavram ve analog arasındaki benzerlikler verildiği gibi varsa farklılıkların da mutlaka açıklanması gerektiği, aksi durumda kavram yanlışlığına neden olacağı fikri aşılmalıdır.

Katılımcılardan bazıları öğretmen oldukları zaman derslerinde atasözlerini kullanacaklarını belirtmeleri, onların sınıftaki uygulamalardan etkilendiklerini, verilen örneklerin ilgilerini çektiğini, anlamlı ve kalıcı öğrenme gerçekleştirdikleri için memnun kaldıklarını, kimyaya ve atasözlerine karşı tutumlarının olumlu yönde etkilendiğini düşündürmektedir. Bu düşünceyi Kaptan ve Arslan’ın (2002) yapmış olduğu çalışmanın sonuçları desteklemektedir. Çünkü araştırmacılar fen öğretiminde analogi tekniğinin soru cevap tekniğinden daha fazla öğrencilerde olumlu tutumlar geliştirdiğini açıklamışlardır. K3 kodlu katılımcı “*Öğrencilerin derse ilgisini çekmek adına ileride kullanmak isteyeceğim bir teknik oldu. Öğretmenler yenilikçi ve üretici olmalıdır. “Nasıl öğrencime daha iyi öğretebilirim” sorusunu kendine sormalı, bu ve buna benzer teknikler kullanılmalıdır.*” şeklindeki cümleleri kurması Özel Öğretim Yöntemleri I dersinin amaç ve hedeflerine ulaştığının göstergesi olduğu söylenebilir. Çünkü dersin amaç ve hedefleri arasında öğretmen adaylarına “*Nasıl Öğretmeliyim?*” sorusunun yanıtını kendilerinin bulacağı şekilde yetiştirilmesi yer almaktadır. Demircioğlu, Genç ve Demircioğlu (2015), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretim strateji, yöntem ve tekniklere yönelik bilgilerinin yetersiz olduğunu belirtmiş ve adayların pedagojik alan bilgi seviyelerini geliştirmek için lisans eğitimlerinde öğretim strateji, yöntem ve tekniklerle ilgili bilgi ve becerilerin kazandırılmasını önermişlerdir. Bu açıdan bakıldığında bu araştırmanın öğretmen adaylarına faydalı olabileceği söylenebilir.

### Sonuçlar

Öğretmen adaylarının görüşlerinden hareketle kimya öğretiminde atasözlerinin kullanılabilir olduğu ve kullanılması gerektiği düşünüldüğünden atasözlerinin kimya öğretiminde kullanılmasının öğrenciye, öğretmene ve öğretmen adaylarına sağladığı yararlar ve atasözleri kullanırken dikkat edilmesi gereken hususlar şeklinde özetlenmiş ve maddeler halinde verilmiştir.

#### Öğrenciye sağladığı yararlar

- Kavramları anlamlı öğrenir.
- Kavramların öğrenilmesini kolaylaştırır.
- Kalıcı öğrenmeyi sağlar.
- Eğlenerek öğrenir.
- Derse aktif katılımını sağlar.
- İlgi çekici ve merak duygusu gelişir.
- Hatırlanması kolaylaşır.

- Yaşamla kimyanın ilişkisini öğrenir.
- Soyut kavramı somutlaştırarak öğrenir.
- Kavram ya da olayı canlandırabilir.
- Atasözlerinin anlamını öğrenir ya da pekiştirir.
- Kimya kavramlarını öğrenirken atasözleri aracılığıyla değerlerini öğrenir.

#### **Öğretmene sağladığı yararlar**

- Anlamlı ve kalıcı öğretim gerçekleştirir.
- Eğlenceli bir öğretim olanağı sağlar.
- Öğrencilerini derse katılmasına teşvik eder.
- Soyut kavramları somutlaştırarak öğretir.
- Öğrencilerin genel kültürlerinin gelişmesine katkıda bulunur.
- Kimyayı öğretirken değerler eğitiminin de kazandırmasında rol oynar.
- Olayların günlük yaşamdaki başka olaylarla ilişkisini açıklar.
- Sayısal problemlerin çözümünü kolaylaştırır.
- Öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekerek onları derse güdüler.
- Kimyanın yaşamla ilişkili olduğunu öğrencilere aşılar.
- Öğrencilerin derse karşı olumlu tutumlar geliştirmesini sağlar.

#### **Öğretmen adaylarına sağladığı yararlar**

- Kimya öğretiminde atasözleriyle nasıl ilişki kurulduğunu öğrenir.
- Öğrencilerin derse ilgisini çekmek, onların derse katılımını sağlamak için kavramları yaşamla ilişkilendirilmesi gerektiğini öğrenir.
- Anlamlı ve kalıcı öğretim yapabilmeleri için öğrencilerin yaşamda bildikleri atasözleriyle bilmedikleri kimya kavramlarını öğretebileceklerini anlar.
- Dersi eğlenceli hale getirmek için atasözlerinden nasıl yararlanabileceğini kavrar.
- Analog-hedef kavram arasındaki ilişkilendirmeyi doğru yapmazlarsa kavram yanlışlarına neden olacağını bilir.

#### **Kimya öğretiminde atasözleri kullanılırken dikkat edilmesi gerekenler**

- Atasözü ve hedef kavram arasındaki ilişki doğru bir biçimde yapılmalı, benzerlikler verildiği gibi varsa farklılıklar da açıklanmalı,
- Öğrencilerin kavram yanlışlarına neden olmayacak şekilde verilmeli,
- Sayısal problemlerin çözümlerini kolaylaştırmak için kavram öğretiminde atasözleri ya da analogilerin kullanımına önem vermeli,
- Atasözleriyle kimya kavramları öğretilirken, öğrencilerin genel kültürlerini geliştirecek yönde atasözlerinin anlamları verilmeli ve değerler eğitimine katkı sağlanmalıdır.

#### **Öneriler**

Bu sonuçlar ışığında,

- Öğretmen adaylarının donanımlı yetişmeleri ve gelecekteki öğretmenlik mesleğinin gereğini yerine getirebilmeleri ve lisans eğitimlerinde Özel Öğretim Yöntemleri I vb. alan

- eğitimi derslerinin amaç ve hedeflerine ulaşabilmesi için uygun strateji, yöntem ve tekniklerin geliştirilip mutlaka uygulanmasının yapılması,
- Lisans programlarında Özel Öğretim Yöntemleri I dersinin içeriğinde “Atasözleri ile Kavram öğretimi” veya “Kavram Öğretiminde Atasözlerinden Yeri ve Önemi” şeklinde verilmesi,
  - Bu uygulamanın benzeri veya kendisi kimya öğretmenlerine hizmet içi eğitim kapsamında düzenlenerek atasözleri ile kimya öğretimi arasında ilişkinin nasıl kurulduğu açıklandıktan sonra onların görüş ve düşüncelerinin alınması,
  - Öğretmenler ve öğretmen adayları mesleğe atandıktan sonra derslerinde atasözleri ile kimya öğretime yer vermeleri için cesaretlendirilmesi ve kullanmaları için teşvik edilmesi,
  - Atasözleri ile kimya öğretimi ortaöğretim kimya öğretim programında ve ders kitaplarında yer alması ve bunun için gerekli alt yapı çalışmalarının yapılması önerilmektedir.

### Kaynakça

- Akar, H. (2016). *Durum çalışması*. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akyürek, A., & Afacan, Ö. (2013). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin “Hücre bölünmesi ve kalıtım” ünitesindeki kavram yanlışlarının tespiti ve analogi ve kavramsal değişim metinleri kullanılarak giderilmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 175-193.
- Arner-Karaöz, N. (2009). *Türk atasözlerinin kimya eğitimindeki rolü*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi) Gazi üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aykutlu, I., & Şen, A. İ. (2011). Lise öğrencilerinin elektrik akımı konusundaki kavram yanlışlarının belirlenmesinde ve giderilmesinde analogilerin kullanılması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 5(2), 221-250.
- Aykutlu, I., & Şen, A. İ. (2012). Üç aşamalı test, kavram haritası ve analogi kullanılarak lise öğrencilerinin elektrik akımı konusundaki kavram yanlışlarının belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 275-288.
- Azizoğlu, N. (2017). Kimya öğretimi öğretmen eğitimcileri, öğretmenler ve öğretmen adayları için iyi uygulama örnekleri. A. Ayas ve M. Sözbilir (Ed.), *Analogilerle kimya öğretimi*. (s.649-669) Ankara. Pegem Akademi.
- Azizoğlu, N., Çamurcu, M., & Kırtak, V. N. (2014). Ortaöğretim fizik ders kitaplarında antolojilerin kullanımı: Belirleme ve sınıflandırma çalışması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 11(2), 39-62.
- Azizoğlu, N., Aslan, S., & Pekcan, S. (2015). Periyodik sistem konusu ve analogilerle öğretim modeli: yöntem, cinsiyet ve motivasyon faktörlerinin öğrenci başarısına etkisi. *İlköğretim Online*, 14(2), 472-488.
- Baş, B. (2002). Türkçe temel dil becerilerinin öğretiminde atasözlerinin kullanımı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 12(2), 60-68.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlilik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Batur, Z., & Erkek, G. (2017). İlk ve ortaokul Türkçe kitapları: Atasözleri. *International Journal of Language Academy*, 5(4), 19-32.
- Beyazıt, İ. (2011). Öğretmen adaylarının matematik öğretiminde analogi kullanmaları konusundaki görüş ve yeterlilikleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 149-158.
- Bilgin, İ., & Geban, Ö. (2001). Benzeşim (analogi) yöntemi kullanılarak lise 2. Sınıf öğrencilerinin kimyasal denge konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 20-32.

- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yaklaşımları*. (S.B. Demir, 2. Baskı. Ankara: Eğiten Kitap.
- Demircioğlu, İ. H., Genç, İ., & Demircioğlu, E. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretim strateji, yöntem ve teknikleriyle ilgili bilgi düzeylerinin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 18-34.
- Ecevit, T., & Özdemir-Şimşek, P. (2017). Öğretmenlerin fen kavramları öğretimleri, kavram yanlışlarını saptama ve giderme çalışmalarının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 16(1), 129-150.
- Eke, C. (2011). *Modern fiziğin öğretiminde atasözlerinin kullanılması*. 20. Eğitim Bilimleri Kurultay, 8-11 Eylül 2011. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi eğitim Fakültesi, Burdur [https://www.pegem.net/Akademi/kongre\\_detay.aspx?id=125025](https://www.pegem.net/Akademi/kongre_detay.aspx?id=125025) 01.09.2018.
- Ekici, E., Ekici, F., & Aydın, F. (2007). Fen bilgisi derslerinde benzeşimlerin (analoji) kullanılabilirliğine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri ve örnekler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 95-113.
- Girmen, P. (2013). Türkçe eğitiminde atasözleri ve değer eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 117-142.
- Güçlü, M. (2015). Türkiye’de değerler eğitimi konusunda yapılan araştırmalar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar* 8(38), 720-732.
- Gülüm, K. (2009). Coğrafya öğretiminde kullanılabilecek doğa için söylenmiş Türk ve Türkmen (Türkmenistan) atasözleri üzerine bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 51-58.
- Gürkan, B., & Doğanay, A. (2016). Sosyal bilgiler dersinde disiplinler arası öğretim yaklaşımına dayalı analogi tekniği uygulamalarının kavram gelişimine etkisi: Bir durum çalışması. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(19), 395-416.
- Harsh, S. (2011). Purposeful sampling in qualitative research synthesis. *Qualitative Research Journal*, 11(2), 63-75.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları nitel, nicel ve karma yaklaşımları* (Çev. S. B. Demir, 4. Baskı Ankara: Eğiten Kitap
- Kaptan, F., & Arslan, B. (2002). *Fen öğretiminde soru-cevap tekniği ile analogi tekniğinin karşılaştırılması*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 16-18 Eylül 2002 ODTU: Ankara.
- Khan, S. N. (2014). Qualitative research method. Phenomenology. *Asian Social Science*, 10(21), 298-310.
- Karaer, H. (2006). Bazı kimya kavramlarının atasözleri ile öğretimi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 33(4), 35-41.
- Karaer, H. (2007). Alkollerin suda çözünmelerini açıklayan bir dramatisasyon etkinliğinin geliştirilmesi ve uygulanması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 25-32.
- Keleş, H., & Erol-Şahin, A. N. (2015). Tarih öğretiminde analogi yöntemi. *Kafkas Üniversitesi e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 55-65.
- Kesercioğlu, T., Yılmaz, H., Huyugüzel-Çavaş, P., & Çavaş, B. (2004). İlköğretim fen bilgisi öğretiminde analogilerin kullanımı: Örnek uygulamalar. *Ege Eğitim Dergisi*, 5, 35-44.
- Kırbaşlar, F. G., Özsoy-Güneş, Z., & Deringöl, Y. (2008). Genel kimya laboratuvar uygulamalarında ilköğretim fen bilgisi ve matematik öğretmen adaylarının davranışları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(10), 1-14.
- Kobal, S., Şahin, A., & Kara, İ. (2016). Fen ve teknoloji analogilere dayalı öğretimin öğrencilerin başarıları ve hatırd tutma düzeyleri üzerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 151-162.
- Koçak, A., & Arun, Ö. (2006). İçerik analiz çalışmalarında örneklem sorunu. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 4(3), 21-28.



- Malatyalı, E., & Yılmaz, K. (2010). Yapılandırmacı öğrenme sürecinde kavramlar ve önemi: Kavramların pedagojik açıdan incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(14), 320-332.
- MEB. (2017). *Müfredatta yenilenme ve değişiklik çalışmaları üzerine*. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 1-28. Ankara.
- MEB (2018a). *Ortaöğretim kimya dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara.
- MEB (2018b). *Ortaöğretim 9. sınıf kimya dersi kitabı*, Ankara.
- Mindivanlı, E., Küçük, B., & Aktaş, E. (2012). Sosyal bilgiler dersinde değerlerin aktarımında atasözleri ve deyimlerin kullanımı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 93-101.
- Ocak, G. (2017). *Yöntem ve teknikler*. G. Ocak. (Ed), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (ss. 313-314). Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık
- Onat-Kocabıyık, O. (2016). Olgu bilim ve gömülü kuram: Bazı özellikleri bakımından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 55-66.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 324-343.
- Özmen, H. (2005). Kimya öğretiminde yanlış kavramlar: Bir literatür araştırması, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 23-43.
- Özyılmaz-Akamca, G., & Hamurcu, H. (2009). Analojiler, kavram karikatürleri ve tahmin- gözlem- açıklama teknikleriyle desteklenmiş fen ve teknoloji eğitimi. *e-Journal of World Sciences Academy*, 4(4), 1186-1206.
- Padilla-Diaz, M. (2015). Phenomenology in educational qualitative research: Philosophy as science or philosophical science. *International Journal of Educational Excellence*, 1(2), 101-110.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed). Thousand Oaks, CA: Sage, London
- Stavry, R. (1990). Pupil's problems in understanding conservation of the matter, *International Journal of Science Education*, 12, 501-512.
- Şahin, F., Mertoğlu, H., & Çömek, A. (2001). *Öğrencilerin oluşturdukları analogilerin öğrenmeye etkisi*. Yeni Binyılın Başında Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyum Bildiriler kitabı: 194-199, İstanbul.
- Şendur, G., Toprak, M., & Pekmez, E. Ş. (2008). Buharlaşma ve kaynama konularındaki kavram yanlışlarının önlenmesinde analogi yönteminin etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 37-58.
- Yavuz, S., & Büyükekeşi, C. (2016). Günlük yaşamdaki kimya kavram yanlışlarının atasözleri ile tespit edilmesi. *Karaelmas Fen ve Mühendislik Dergisi*, 6(1), 182-186.
- Yüksel, P., & Yıldırım, S. (2015). Theoretical frameworks, methods, and procedures for conducting phenomenological studies in educational settings. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(1), 1-10.
- Zhang, Y., & Wildemuth, B. M. (2009). *Qualitative analysis of content*. Erişim Tarihi: 09.08.2018 [https://www.ischool.utexas.edu/~yanz/Content\\_analysis.pdf](https://www.ischool.utexas.edu/~yanz/Content_analysis.pdf).
- Zorluoğlu, S. L., & Sözbilir, M. (2016). İyonik ve kovalent bağlar konusunda uygulanan analogi tekniğinin öğrenci başarısına etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 84-99.

## Extended abstract

### Introduction

Curriculum renewal studies are being carried out in order to meet the expectations of the society and individuals, to educate students as required by the twenty first century and to provide them with basic knowledge, skills and values education. The Ministry of National Education restructured its draft curricula in 2017 and updated its curricula by launching the necessary preparatory work to be implemented in 2017-2018 academic year. When the contents of the programs are examined, some changes have been made taking into consideration the innovation and developments in the theories and approaches to meet the requirements of today's conditions. The most notable change made from the previous curricula to the existing curricula is the addition of values education and values. Another reason for this change is that it contributes to the development of students' knowledge, skills and experience in attitudes and behaviours related to national, spiritual and universal values. Since schools and curriculums play an important role alongside the effects of their families in teaching values and values to their students, values and values education are assigned to all programs in relation to educational and teaching goals. Many tools can be used to teach values to students, and, in this respect, proverbs can also be used. Because proverbs are the teaching expressions that convey common thoughts, beliefs, feelings, morality, culture and philosophy of people, they relate the knowledge and experience of our ancestors to generations and carry inheritance qualities that depend on traditions and customs, and they are based on reason and truth. Proverbs that describe thought in a short and concise way also express impressive and artistic expressions that are evident in striking warnings. The teaching of concepts or events in chemistry or other lessons by associating them with proverbs is an example of the application of analogy techniques. Analogy is based on comparison between the known and unknown. The analogue (proverb) unknown here is the desired target concept to be taught.

### Purpose of the study

This research was carried out in order to show the usability of proverbs in chemistry teaching and to determine the opinions of teacher candidates for the use of proverbs in chemistry teaching. For this purpose, the chemistry concepts and proverbs of the samples used to apply the analogy technique to the teacher candidates were taken from the study of Karaer (2006). In the researcher's work, she explained the concept of the target in a scientific sense, then gave an analogy of the proverb but did not show how it relates the concept to the proverb. This research shows how to relate the target concept and the analogy, and contributes to the field as evident in the teacher candidates' proposals for the use of them in teaching chemistry.

### Methodology

Qualitative research approach was used in the research. Qualitative research approach is preferred because it allows for the use of multiple data sources without using any digital tools or statistical processes, allowing researchers to act as participants and allowing for flexibility in the research design. In qualitative research, the sample group can be kept small in order to examine the sample in depth. For this reason, purposive sampling method is used instead of

random sampling in the research. Participants of the research consisted of 15 student teachers, 12 females and 3 males, in the chemistry teaching program of the education faculty at a state university. Participants of the research were selected from the 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> grade student teachers who took the course Special teaching Methods I and wanted to voluntarily participate in the research. Participants were named K1, K2, K3, ....., K15 in order to comply with the research ethics. The data were collected through face to face semi-structured interviews conducted with volunteering teacher candidates, qualitative observations in the classroom in which the relationship between the target concept and the analogy (proverb) was shown, and the open-ended one-question opinion from.

In the analysis of the data, content analysis was used from qualitative research methods. This method is often preferred, especially in social sciences, because it allows human behaviour to work indirectly. Data collected in content analysis is a systematic method in which certain words of a text are summarized by smaller content categories with certain rule-based encodings. Based on the raw data obtained from the open-ended question “*What are your views on the use of proverbs in chemistry teaching? Please Explain*”, coded categories were created.

The below steps were followed in the implementation of the classroom analogy technique. Accordingly, the relationship between the target concept and the analogy in the samples is shown in four steps. 1) Introducing the target concept to be taught, 2) giving the proverb, 3) explanation of the relationship between target concept and analogy (proverb), 4) Extraction of the result.

### **Findings**

According to the findings obtained, many positive opinions have been identified which include: the teacher candidates were satisfied with the application in the classroom, they were influenced by the given examples, they took lessons about life from the proverbs in the sample, and they reported that when they start profession they would relate chemistry lessons to proverbs.

### **Conclusion**

It can be said that, in addition to being able to use proverbs in chemistry teaching, the teacher candidates are aware that chemistry concepts can be taught while at the same time contributing to the teaching of values, but when proverbs or analogies are given, attention should be paid so as not to create misconceptions in students. In order to equip future teachers multidimensionally and ensure that they can fulfil the requirements of the profession, appropriate methods and techniques should be developed and applied in their undergraduate courses.

# Language Teaching and Educational Research

e-ISSN: 2636-8102

Volume 1, Issue 2 | 2018

**The Impact of Project-based Learning and Direct Instruction on the Motivation and Engagement of Middle School Students**

**Colette Carrabba  
Aarek Farmer**

**To cite this article:**

Carrabba, C., & Farmer, A. (2018). The impact of project-based learning and direct instruction on the motivation and engagement of middle school students. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 1(2), 163-174.

**View the journal website**



**Submit your article to *LATER***



**Contact editor**



Copyright (c) 2018 *LATER* and the author(s). This is an open access article under CC BY-NC-ND license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)

## Research Article

# The impact of project-based learning and direct instruction on the motivation and engagement of middle school students

**Colette Carrabba<sup>1</sup>** 

Dr., Chester County Schools, UNITED STATES

**Aarek Farmer<sup>2</sup>** 

Assistant Professor, Freed-Hardeman University, Director of Ed.D. in Instructional Leadership, UNITED STATES

## Abstract

This quantitative study sought to compare the levels of motivation and engagement for middle school students before and after the implementation of both project-based learning and direct instruction. Student participants completed the Intrinsic Motivation Inventory [IMI] (Deci & Ryan, 2017) to assess their levels of motivation prior to and after instruction. In addition, engagement data was obtained utilizing the Student Engagement Walkthrough Checklist (SEWC) created by the International Center for Leadership in Education. Surveys were used to collect data from a sample of 6th, 7th, and 8th grade students in a rural southwestern Tennessee school district in the United States of America before and after project-based learning and direct instruction lessons. Data analyses revealed significant differences in motivation and engagement levels before and after (a) project-based learning and (b) direct instruction. Significant differences in motivation and engagement of students were also found between groups of students who had experienced project-based learning as compared to direct instruction.

**Received**  
07 June 2018

**Accepted**  
12 October 2018

## Keywords

project-based learning  
direct instruction  
intrinsic motivation  
classroom engagement

**Suggested APA citation:** Carrabba, C., & Farmer, A. (2018). The impact of project-based learning and direct instruction on the motivation and engagement of middle school students. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 1(2), 163-174.

<sup>1</sup>Corresponding Author (✉ [colette.carrabba@chestercountyschools.org](mailto:colette.carrabba@chestercountyschools.org))

<sup>2</sup>(✉ [afarmer@fhu.edu](mailto:afarmer@fhu.edu))

## Proje tabanlı öğrenme ve doğrudan öğretimin ortaokul öğrencilerinin motivasyon ve katılımları üzerine etkisi

---

### Öz

Bu nicel çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerine proje tabanlı öğrenme ve doğrudan öğretim yöntemlerinin uygulanmasından önceki ve sonraki motivasyon ve katılım düzeylerini karşılaştırmaktır. Çalışmaya katılan öğrencilere, uygulamadan önce ve sonra motivasyon düzeylerinin değerlendirilmesi amacıyla Deci ve Ryan (2017) tarafından geliştirilen İçsel Motivasyon Ölçeği uygulanmıştır. Ayrıca, Uluslararası Eğitimde Liderlik Merkezince hazırlanan Öğrenci Katılımı Kontrol Listesi'nden yararlanılarak, öğrencilerin derse katılımlarına dair veriler toplanmıştır. Ölçekler, proje tabanlı öğrenme ve doğrudan öğretim modelleri uyarınca hazırlanan derslerden önce ve sonra olmak üzere, Birleşik Devletler Tennessee eyaletinde bulunan kırsal bir okul bölgesinde öğrenim gören 6., 7., ve 8. Sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, (a) proje tabanlı öğrenme ve (b) doğrudan öğretim uygulamalarının öncesi ile sonrası arasında, öğrencilerin motivasyon ve katılım düzeyleri bakımından anlamlı farklılıklar görülmüştür. Ayrıca, proje tabanlı öğrenme grubu ile doğrudan öğretim uygulanan öğrenci grubu arasında da motivasyon ve katılım açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

**Gönderim**  
07 Haziran 2018

**Kabul**  
12 Ekim 2018

---

**Anahtar kelimeler**  
proje tabanlı öğrenme  
doğrudan öğretim  
içsel motivasyon  
derse katılım

---

**Önerilen APA atıf biçimi:** Carrabba, C., & Farmer, A. (2018). Proje tabanlı öğrenme ve doğrudan öğretimin ortaokul öğrencilerinin motivasyon ve katılımları üzerine etkisi. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 1(2), 163-174.

## Introduction

Overcoming student apathy requires teachers to discover what interests their students have. Teachers need to take the time to connect lessons to student interests. When students can experience the connection between the lesson and their own lives, there is less apathy and more engagement (Anderson, 2016). The creation of engagement in the classroom tends to reduce the failure rates of students on standardized tests (Allen, Gregory, Mikami, Lun, Hamre, & Pianta, 2013). Since standardized tests are typically the measure used to determine whether a student has mastered the required state standards and whether the teachers and schools have succeeded in teaching these standards to the students, finding strategies to improve achievement levels is imperative (Allen et al., 2013). By implementing lessons that can increase student autonomy, competence, relatedness, and relevance, educators may be able to increase student engagement and motivation (Ferlazzo, 2015; Turner, Christensen, Kackar-Cam, Trucano, & Fulmer, 2014; Jenson, 2005).

Increasing student motivation and engagement as a method for increasing student achievement was supported in a study conducted by Korpershock, Kuyper, and van der Werf (2015). Korpershock, Kuyper, and van der Werf (2015) found that students who were above average in motivation levels were also highly committed to school and were confident in their ability to succeed. Their findings also suggest that students in their study were motivated to succeed in school in order to achieve mastery of a subject, to improve performance, or to obtain social acceptance. Additionally, some students are motivated simply by the need to avoid failing, and if they do experience failure, then they are even more discouraged (Hoy & Hoy, 2013). Carol Dweck (2006) found that students with fixed mindsets showed a decrease in grades due to a lack of motivation to improve. Students with fixed mindsets were more apathetic towards success because they believed they were unable to succeed. This apathy is one of the biggest challenges for middle school educators (Hoy & Hoy, 2013). Regarding engagement, Antonetti and Garver (2015), concluded that students cannot be engaged in someone else's work. Students can only be entertained by other's work and must be active participants in their own work to be truly engaged. Ateh and Charpentier (2014) similarly concluded that work, which is relevant to a student's life, and tends to be student-centered, provides the most opportunities for student engagement. It is reasonable to suggest that middle school educators need to know the best instructional strategies to use to increase student engagement and motivation (Korpershock et al., 2015).

The purpose of this study was to compare teaching strategies, specifically project-based learning and direct instruction, in order to determine which were more significantly connected to middle school students' engagement and motivation to achieve. Project-based learning is a type of student-centered instruction, where students have greater autonomy regarding their learning. An increase in autonomy, as well as relatedness, competence, and relevance, are all evident with project-based instruction (Stefanou, Stolk, Prince, Chen & Lord, 2013). Project-based learning also provides teachers with the opportunity to teach beyond the textbook, incorporate engaging real-world activities and projects into lessons, and actively teach alongside students as they learn. Project-based learning further enables students to develop not only the knowledge, but also the skills necessary for success in school and in life (Larmer et al., 2015). Contrarily, Hoy and Hoy (2013) explain that direct instruction is a teacher-centered form of instruction, where teachers focus on providing instruction to the student. Direct

instruction is well suited for learning basic skills, which have a clear structure (such as science facts, mathematical function, and vocabulary) (Hoy & Hoy, 2013).

Achievement in the classroom, according to Allen, Gregory, Mikami, Lun, Hamre, and Pianta (2013), can often be related to experiences that are emotionally and intellectually engaging to students. However, not all students arrive in the classroom with their minds set on achievement (Hoy & Hoy, 2013). Some students are uninterested in learning often times because they cannot see the benefit in the learning, relate the the learning to their own lives, and/or see how it might be used (Anderson, 2016). Additionally, some students are motivated simply by the need to avoid failing, and if they do experience failure, then they are even more discouraged (Hoy & Hoy, 2013). This apathy is one of the biggest challenges for middle school educators (Hoy & Hoy, 2013).

Increasing student intrinsic motivation and engagement in the classroom is addressed through autonomy, competence, relatedness, and relevance (Sackstein, 2017). Success in middle school grades requires active engagement of students as well as teachers (National Middle School Association [NMSA], 2010). By empowering students and having them gain some control over their own learning, their intrinsic motivation and level of engagement will change (Sackstein, 2017). Ostroff (2016) states that motivation comes from the genuine curiosity that is part of every human's consciousness. If teachers can get students to follow their curiosity, then the students will most likely stay on a path towards discovery.

This curiosity is often dampened by the use of traditional instructional strategies (Ostroff, 2016). Traditionally, teachers have taken measures to control their classrooms, which does not always provide students the opportunity to be curious and generate their own questions (Sackstein, 2017). Student curiosity reveals itself through student inquiry, which makes the learning relevant for students and they then take more ownership of their own learning (Pahomov, 2014). Deci (1995) stressed the importance of establishing conditions where students will motivate themselves. Providing students with the classroom conditions where they can take more control of their own learning will increase their intrinsic motivation and engagement (Deci, 1995).

According to *This We Believe* (NMSA, 2010), for students to be successful in school and in life, educators need to provide students with the knowledge and skills they need to take control of their lives. Larmer, Mergendoller and Boss (2015) found that when students are given the opportunity to learn through project-based learning, they become more responsible, and improve the quality of their work. Project-based learning provides students with choices about their own learning experience, which are strong motivators for students (Brophy, 2013). Students who are actively involved in learning and have a greater voice in their own education find more opportunities for collaboration and they create their own understanding of concepts (Larmer et al., 2015). When students work collaboratively, as through project-based learning, achievement levels could increase along with motivation and engagement (Rollins, 2017). Collaboration involves not only students, but teachers as well, which may increase student ownership and improve student comprehension far more than other types of non-collaborative instructional strategies (NMSA, 2010).



## Methodology

### Research design

This quantitative study incorporated an experimental design involving two groups of students involved in two different types of instructional strategies: (a) project-based learning and (b) direct instruction. The study was guided by the following research questions:

1. Is there a significant difference in the intrinsic motivation of middle school students before and after the implementation of (a) project-based learning and (b) direct instruction?
2. Is there a significant difference in the engagement of middle school students before and after the implementation of (a) project-based learning and (b) direct instruction?
3. Is there a significant difference in the (a) intrinsic motivation and (b) engagement of students who were taught with project-based learning compared to direct instruction?

Science teachers volunteered to be a part of the study. One teacher from each grade (6<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup>, and 8<sup>th</sup>) employed direct instruction while one teacher from each grade was trained on successful research-based methods from the Buck Institute for Education PBL 101 workshop. The teachers from each grade employed their respective type of instruction for one month, focusing on the same science standards. All student participants completed the Intrinsic Motivation Inventory [IMI] (Deci & Ryan, 2017) to assess their levels of motivation prior to and after instruction. This inventory included 21 questions in which students had to determine to what degree a statement was true (i.e. I like science very much). Cronbach's alpha coefficients were evaluated using the guidelines suggested by George and Mallery (2016) where > .9 excellent, > .8 good, > .7 acceptable, > .6 questionable, > .5 poor, and ≤ .5 unacceptable. The 21 Likert-scale items for measuring intrinsic motivation had a Cronbach's alpha coefficient of 0.89, indicating good reliability. In addition, engagement data was obtained per student participant utilizing the Student Engagement Walkthrough Checklist (SEWC) created by the International Center for Leadership in Education. Teachers observed student behavior and completed the SEWC for each student at the beginning and end of each type of instruction.

### Data analyses

Regarding research question 1 and 2, paired samples *t*-tests were conducted to examine differences in the (a) intrinsic motivation and (b) engagement of students before and after each type of instruction. Independent samples *t*-tests were applied to explore whether intrinsic motivation and engagement were significantly different between the students involved in project-based learning and the students involved in learning utilizing direct instruction. All data analyses were conducted using Intellectus Statistics (2017).

### Sample and demographics

A total of 631 students in 6<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup> or 8<sup>th</sup> grade from a rural middle school in a southwest Tennessee school district in the United States of America participated in the study. Both male and female students from a variety of ethnic groups were included in the sample. The majority of the students were white (75%), and there were more males (52%) in the study than females (48%). Two science teachers from each grade ( $n = 6$ ) (5 female and 1 male) consented to be a part of the study. Each teacher taught four separate classes. The researcher randomly selected one teacher from each grade level to utilize project-based learning or direct instruction to

cover the same standards within their four classes. The teacher and student sample was considered a sample of convenience. Table 1 provides a breakdown of the student demographic data.

**Table 1.** Demographic data

Demographic	<i>n</i>	Sample %
Grade		
6	131	34.39
7	108	28.80
8	136	36.27
Gender		
Female	179	47.73
Male	196	52.27
Race		
White	282	75.20
Black	34	9.07
Hispanic	15	4.00
Asian	2	0.53
Other	42	11.20

*Note.* Due to rounding errors, percentages may not equal 100%.

## Findings

### Research question 1

The first research question investigated whether there was a significant difference in the intrinsic motivation levels of middle school students before and after the implementation of (a) project-based learning and (b) direct instruction. Paired samples *t*-tests were conducted to examine these differences before and after each type of instruction. The result of the paired samples *t*-test for comparing student motivation before and after project-based learning was not significant,  $t(241) = 1.29$ ,  $p = .197$  [Table 2], suggesting no significant change after this type of instruction. However, the result of the paired samples *t*-test comparing student motivation before and after direct instruction was significant,  $t(132) = 4.20$ ,  $p < .001$  [Table 3]. Intrinsic motivation significantly decreased ( $M_{before} = 3.21$ ;  $M_{after} = 2.78$ ). Based on the results from this research question, while there was no significant difference in student motivation when the students were given the opportunity to learn through project-based learning, there was a significant difference in the motivation prior to and after the implementation of direct instruction. Students who received direct instruction were less motivated after instruction than they were before instruction.

**Table 2.** Paired Samples *t*-test for the difference between motivation before the implementation of project-based learning and motivation after the implementation of project-based learning

motivation before project-based learning		motivation after project-based learning		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
3.17	0.49	3.09	0.79	1.29	.197	0.11

Note. Degrees of Freedom for the *t*-statistic = 241. *d* represents Cohen's *d*.

**Table 3.** Paired Samples *t*-test for the difference between motivation levels before and after the implementation of direct instruction

motivation before direct instruction		motivation after direct instruction		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
3.21	0.48	2.78	1.21	4.20	< .001	0.47

Note. Degrees of Freedom for the *t*-statistic = 132. *d* represents Cohen's *d*.

### Research question 2

The second research question investigated whether there was a significant difference in the engagement of middle school students before and after the implementation of (a) project-based learning or (b) direct instruction. Paired samples *t*-tests were also conducted to examine the difference between engagement levels before and after each type of instruction. The result of the paired samples *t*-test comparing student engagement before and after project-based learning was significant,  $t(241) = -12.69$ ,  $p < .001$  [Table 4]. Student engagement after the implementation of project-based learning ( $M_{after} = 3.68$ ) was significantly higher than engagement before the implementation of project-based learning ( $M_{before} = 2.86$ ), suggesting a significant increase in engagement after instruction. The result of the paired samples *t*-test comparing student engagement before and after direct instruction was also significant,  $t(132) = 2.59$ ,  $p = .011$  [Table 5]. Student engagement after direct instruction ( $M_{after} = 2.88$ ) was significantly lower than student engagement before direct instruction ( $M_{before} = 3.05$ ), suggesting a significant decrease after instruction.

**Table 4.** Paired Samples *t*-test for the difference between engagement levels before and after the implementation of project-based learning

engagement before project-based learning		engagement after project-based learning		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
2.86	0.80	3.68	1.16	-12.69	< .001	0.82

Note. Degrees of Freedom for the *t*-statistic = 241. *d* represents Cohen's *d*.

**Table 5.** Paired Samples *t*-test for the difference between engagement levels before and after the implementation of direct instruction

engagement prior to direct instruction		engagement after direct instruction		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
3.05	0.82	2.88	0.78	2.59	.011	0.22

*Note.* Degrees of Freedom for the *t*-statistic = 132. *d* represents Cohen's *d*.

### Research question 3

The final research question examined whether there was a significant difference in the (a) intrinsic motivation and (b) engagement of students who were involved in project-based learning compared to direct instruction. Independent samples *t*-tests were conducted to investigate whether motivation and engagement were significantly different between groups of students involved in project-based learning and direct instruction. The result of the independent samples *t*-test comparing student motivation was significant,  $t(194.66) = 2.69$ ,  $p = .008$  [Table 6]. Motivation connected to project-based learning ( $M_{PBL} = 3.09$ ) was significantly higher than motivation connected to direct instruction ( $M_{DI} = 2.78$ ). Likewise, the result of the independent samples *t*-test comparing engagement was significant,  $t(357.80) = 7.91$ ,  $p = .008$  [Table 7]. Student engagement connected to project-based learning ( $M_{PBL} = 3.09$ ) was significantly higher than engagement connected to direct instruction ( $M_{DI} = 2.78$ ). These results indicate that students exhibited significantly more motivation and engagement when involved in project-based learning as compared to direct instruction.

**Table 6.** Independent Samples *t*-test for the difference between motivation levels in project-based learning and motivation levels in direct instruction

Variable	project based learning		direct instruction		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Motivation	3.09	0.79	2.78	1.21	2.69	.008	0.31

*Note.* Degrees of Freedom for the *t*-statistic = 194.66. *d* represents Cohen's *d*.

**Table 7.** Independent Samples *t*-test for the difference between engagement levels in project-based learning and direct instruction

Variable	project based learning		direct instruction		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			

Engagement	3.68	1.16	2.88	0.78	7.91	< .001	0.81
------------	------	------	------	------	------	--------	------

*Note.* Degrees of Freedom for the *t*-statistic = 357.80. *d* represents Cohen's *d*.

### Discussion

According to Hoy and Hoy (2013), increasing student motivation in classrooms requires teachers to address three goals. These goals are to involve students in the classroom, motivate students to improve their cognitive engagement in the content, and aid students in developing autonomous motivation so that they will become lifelong learners. Project-based learning motivates students to perform at their highest level and engages them in the process of learning. Project-based learning requires a complex, authentic task—one that is of real interest to the students as well as the community outside of the classroom. Students are making their own choices on how to complete the project, which gives them a true interest in the results. Additionally, with project-based learning, students work collaboratively to make decisions about how to move the project through to conclusion (Robinson, 2013).

Since this was the students' first exposure to a non-traditional instructional strategy (project-based learning) they may have been unprepared for the critical thinking skills necessary and the need to work collaboratively to create a final product. The slight decrease in motivation could be attributed to the recognition that students had to work harder. The students in this study would have benefited from participation in skill and culture building lessons prior to the launch of this study (Larmer et al., 2015).

The motivational decrease after direct instruction could be attributed to a lack of relatedness between the lessons and students' lives. In project-based learning, students are charged with asking their own questions and taking ownership of their learning experience (Pahomov, 2014). Students may begin lessons eager to learn, but when they decide that the information is irrelevant to their own lives, they become unmotivated (Hoy & Hoy, 2013).

Stephanou, Stolk, Prince, Chen and Lord (2013) stated that when students have control over their own learning, engagement increases. During this research study, students were provided with the opportunity to make choices and have more control over their own learning through project-based learning, which increased their engagement in the lessons. Behavioral engagement increases during project-based learning due to students having opportunities to work collaboratively with peers (Stephanou et al., 2013). Students enjoy engaging in project-based learning because it is different from the typical direct instruction they are accustomed to, and when students enjoy instruction, they are more engaged (Robinson, 2013).

Direct instruction, as a traditional instructional strategy, creates classroom environments, which are more teacher-controlled than student-controlled. These controlled situations do not allow students to think or learn in creative ways. Direct instruction is teacher-centered, and strategies that are teacher-centered are more controlled. Controlled environments do not provide students with opportunities to be autonomous and students become disengaged. This supports the findings in this research study, where engagement decreased after the implementation of direct instruction. Through direct instruction, students are expected to absorb information, but not act on it (Turner et al., 2014). When students are not given opportunities to demonstrate control over their own learning, they are less engaged in lessons (Deci, 1995).

## Conclusion

The research data from this study indicated that both motivation levels and engagement levels of students were higher with project-based learning than with direct instruction. There were significant differences in the mean levels of engagement and motivation, both of these means increased with project-based learning. These results are supported given the findings from previous research. Ateh and Charpentier (2014), and Ferlazzo (2015) both found that project-based learning increased student autonomy. Dean et al. (2015) stated that project-based learning provides students with opportunities to show their own knowledge and become more accountable for their own work. The study by Stephanou et al. (2013) determined that project-based learning increased student autonomy and gave students the opportunity to think deeper about concepts, both of which enhance student learning and increase student engagement and motivation. Robinson (2013) found that students who make their own choices regarding their learning, work collaboratively, and can relate their lesson to real world situations will work harder to produce high-quality results.

Data from this study confirmed for this population of students that project-based learning was connected to significantly higher student motivation and engagement when compared to direct instruction. Specifically, intrinsic motivation significantly decreased after direct instruction whereas student engagement significantly increased after project-based learning and significantly decreased after direct instruction. Considering these results, the students given the opportunity to participate in project-based learning might provide effective and beneficial results in the classroom, specifically with regard to increasing engagement and intrinsic motivation. This research aligns with other literature confirming the benefit of project-based instruction that could potentially improve students' critical thinking skills, responsibility to their work product, and ownership of the education process. The apathy, which can exist among 21<sup>st</sup> century students, is a detriment to their future but might be thwarted with the implementation of effective project-based learning strategies.

## Suggestions

The research did show that student motivation and engagement increased when students received instruction in a project-based learning environment. Students who adapt more readily to project-based learning would be able to proceed at an accelerated pace, thereby satisfying their need to learn at a greater rate than their classmates. Students who need more scaffolding would receive this benefit as teachers would also have adapted to the flexibility project-based instruction can bring to the classroom.

Teachers want their students to be actively engaged in lessons and want to teach in ways that students find interesting. Project-based learning provides teachers with the opportunity to teach beyond the textbook, incorporate engaging real-world activities and projects into lessons, actively teach alongside students as they learn and enable students to develop not only the knowledge, but also the skills necessary for success in school and in life (Larmer et al., 2015). Students today need more opportunities to be autonomous with their education and project-based learning meets this need. Making choices in their own educational experience reduces apathy and increases motivation. Choices provide students with opportunities for deeper learning, which promotes engagement (Anderson, 2016).

Deeper engagement and motivation leads to higher achievement, which is the goal of education (Dotterer & Lowe, 2010). Incorporating positive components of project-based instruction (such as autonomy and deeper thinking) into classroom instructional techniques would enable teachers to maintain their comfort level with direct instruction while continuing to improve the quality of their instruction. High quality instructional strategies should be relevant, student centered, related to real-world situations, improve student competence in their academic abilities, and provide students with choices (Ateh & Charpentier, 2014; Ferlazzo, 2015).

A few limitations were noted at the conclusion of this research study, which included the lack of adequate training for teachers engaging in project-based instruction and the lack of comparisons within grade levels, which might control for differences in proficiency levels. Future researchers would benefit from allowing time for teachers to experience more training and to become comfortable with the aspects of project-based instruction before implementing it into the classroom. Additionally, implementing project-based instruction over a longer period of time would provide opportunities for student and teacher acclimation to the elements of project-based instruction. Future research could also include a qualitative component focusing on student perceptions and observations of their learning related to project-based learning compared to direct instruction.

## References

- Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B., & Pianta, R. (2013). Observations of effective teacher-student interactions in secondary school classrooms: Predicting student achievement with the classroom assessment scoring system—secondary. *School Psychology Review, 42*(1), 76-88.
- Anderson, M. (2016). *Learning to choose, choosing to learn: The key to student motivation and achievement*. Alexandria, VA: ASCD.
- Antonetti, J., & Garver, J. (2015). *17,000 classroom visits can't be wrong: Strategies that engage students, promote active learning, and boost achievement*. Alexandria, VA: ASCD
- Ateh, C., & Charpentier, A. (2014). Sustaining student engagement in learning science. *The Clearing House, 87*(6), 259-263. doi: 10.1080/000098655.2014.954981
- Brophy, J. (2013). *Motivating students to learn*. New York, NY: Routledge.
- Dean, C., Hubbell, E., Pitler, H., & Stone, B. (2012). *Classroom instruction that works*. Alexandria, VA: ASCD.
- Deci, E. (1995). *Why we do what we do: Understanding self-motivation*. New York, NY: Penguin Books.
- Deci, E., & Ryan, R. (2017). Intrinsic Motivation Inventory. Retrieved from <http://selfdeterminationtheory.org/intrinsic-motivation-inventory/>
- Dotterer, A., & Lowe, K. (2011). Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Journal of Youth & Adolescence, 40*, 1649-1660. doi: 10.1007/s10964-011-9647-5
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York, NY: Ballantine Books.
- Ferlazzo, L. (2015). *Building a community of self-motivated learners*. New York, NY: Routledge.
- George, D., & Mallery, P. (2016). *SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference, 11.0 update (14th ed.)*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Hoy, A., & Hoy, W. (2013). *Instructional leadership: A research-based guide to learning in schools*. Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.

- Intellectus Statistics [Online computer software]. (2017). Retrieved from <https://analyze.intellectusstatistics.com/>
- Jensen, E. (2005). *Teaching with the brain in mind*. Alexandria, VA: ASCD.
- Korpershock, H., Kuyper, H., van der Werf, G. (2013). Differences in students' school motivation: A latent class modelling approach. *Social Psychology of Education, 18*(1), 137-163.
- Larmer, J., Mergendoller, J., & Boss, S. (2015). *Setting the standard for project-based learning*. Alexandria, VA: ASCD.
- National Middle School Association. (2010). *This we believe: Keys to educating young adolescents*. Westerville, OH.
- Ostroff, W. (2016). *Cultivating curiosity in K-12 classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- Pahomov, L. (2014). *Authentic learning in the digital age*. Alexandria, VA: ASCD.
- Robinson, J. (2013). Project-based learning: Improving student engagement and performance in the laboratory. *Analytical and Bioanalytical Chemistry, 405*(1), 7-13. doi: 10.1007/s00216-012-6473-x.
- Rollins, S. (2017). *Teaching in the fast lane*. Alexandria, VA: ASCD.
- Sackstein, S. (2017). *Peer feedback in the classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- Stefanou, C., Stolk, J., Prince, M., Chen, J., & Lord, S. (2016). Self-regulation and autonomy in problem- and project-based learning environments. *Active Learning in Higher Education, 14*(2), 109-122. doi: 10.1177/1469787413481132
- Turner, J., Christensen, A., Kacker-Cam, H., Trucano, M., & Fulmer, S. (2014). Enhancing students' engagement: Report of a 3-year intervention with middle school teachers. *American Educational Research Journal, 51*(6), 1195-1226.



# Language Teaching and Educational Research

e-ISSN: 2636-8102

Volume 1, Issue 2 | 2018

**Investigating the effectiveness of an online course in English language teaching program in a rural Iranian context**

**Mehdi Moqadam-Tabrizi**

**To cite this article:**

Moqadam-Tabrizi, M. (2018). Investigating the effectiveness of an online course in English language teaching program in a rural Iranian context. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 1(2), 175-186.

**View the journal website**



**Submit your article to *LATER***



**Contact editor**



Copyright (c) 2018 *LATER* and the author(s). This is an open access article under CC BY-NC-ND license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)

## Research Article

# Investigating the effectiveness of an online course in English language teaching program in a rural Iranian context<sup>1</sup>

Mehdi Moqadam-Tabrizi<sup>2</sup> 

Lecturer, Islamic Azad University, Astara Branch, IRAN

### Abstract

Technological developments have attracted the attention of educational stakeholders around the globe and tempted them to incorporate these developments into their decisions in training students. Rural areas, on the other hand, have suffered from deprivation and unavailability of educationally relevant instruments and gadgets in education in general and foreign language teaching in particular. Educational centers, therefore, have suffered a lot and students bore the consequence of this deprivation and a lack of basic facilities which is directly because of lack of resources, time restriction and inequalities of budgeting, and even because of human resources. However, thanks to the development of online educational gadgets and related technology the situation has improved. The present study intends to evaluate the effectiveness of implementing the principles of online distance education in foreign language teaching and learning in a rural Iranian EFL context. In so doing, both concurrent and non-concurrent forms of online distance teaching in thirteen schools from rural areas of Gilan, Iran were put into practice. The study, through using a quantitative survey, showed that rural areas' students had more satisfaction in distance online teaching regarding their achievement and having more equal opportunities.

**Received**

05 October 2018

**Accepted**

12 November 2018

**Keywords**

distance learning  
rural education  
online learning  
foreign language  
EFL

**Suggested APA citation:** Moqadam-Tabrizi, M. (2018). Investigating the effectiveness of an online course in English language teaching program in a rural Iranian context. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 1(2), 175-186.

<sup>1</sup>This paper is based on the author's PhD dissertation.

<sup>2</sup>Corresponding Author (✉ [moqadamtabrizi@yahoo.com](mailto:moqadamtabrizi@yahoo.com))

# Çevrimiçi bir İngilizce öğretim programının etkinliğinin İran'ın kırsal bağlamında incelenmesi

## Öz

Teknolojik gelişmeler, küresel anlamda eğitim alanındaki paydaşların dikkatini çekmiştir. Dolayısıyla, karar vericiler teknolojik gelişmeleri eğitim ve öğretim ortamına dahil etmeye başlamışlardır. Kırsal bölgelerin ise genel eğitim ve yabancı dil öğretimi özelinde kullanılan eğitsel materyaller ve araçlardan yeterince faydalanamamaları söz konusudur. Eğitim merkezleri bu nedenle yetersiz kalmış ve kaynak eksikliği, zaman kısıtlılığı, bütçe yetersizliği, hatta insan kaynakları bakımından sorun yaşamışlardır. Ancak, çevrimiçi eğitim araçları ve eğitim teknolojileri sayesinde bu durum düzelmektedir. Mevcut çalışma, İngilizce'nin yabancı dil olarak öğretildiği İran bağlamında kırsal bir bölgede çevrimiçi uzaktan İngilizce öğretimi uygulamasının etkinliğini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla, Gilan bölgesinde bulunan 13 okulda eş zamanlı ve eş zamanlı olmayan uzaktan dersler uygulanmıştır. Ölçek yoluyla toplanan verilere göre, kırsal bölgelerdeki öğrenciler fırsat eşitliği ve algıladıkları akademik başarı bakımından çevrimiçi uzaktan İngilizce öğretimi programını tatmin edici bulmuşlardır.

**Gönderim**  
05 Ekim 2018

**Kabul**  
12 Kasım 2018

**Anahtar kelimeler**  
uzaktan eğitim  
kırsal eğitim  
çevrimiçi öğrenme  
yabancı dil  
yabancı dil olarak İngilizce

**Önerilen APA atıf biçimi:** Moqadam-Tabrizi, M. (2018). Çevrimiçi bir İngilizce öğretim programının etkinliğinin İran'ın kırsal bağlamında incelenmesi. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 1(2), 175-186.

## **Introduction**

Internet-based instruction has long been in use in most developed countries. It is a rapidly growing issue in many parts of the world not only because of its attractions but also because of ease of extending education to rather remote and less privileged areas or towns (Liu, 2002; Sandholtz, Ringstaff, & Dwyer, 1997). In many private schools and other educational centers in Iran, such an alternative educational plan is strongly supported by both officials and stakeholders involved. The ease and availability with which students and teachers apply these gadgets increased the opportunity of furthering and enhancing education and its quality (Liu, 2003). While there is little official encouragement in distance learning via using high tech gadgets, researchers in private sectors support the idea of implementing internet and related stuff to assist learning/teaching process, especially in less privileged regions. Life restrictions in rural areas, whether infrastructural or environmental are considered as major problems in providing materials for teaching and learning. The idea of using distance learning systems for foreign language learning in rural areas has been a recent movement since supplementary efforts in foreign language teaching in such areas were very little or nothing. Distance learning is beneficial in situations where there is a geographical gap between course providers and students. Therefore, technology is used to bridge the physical gap so that a third party component, namely 'learning' could be enhanced (Sánchez, 1997). He believes online courses reach wider audiences and give more people the chance to study at home or anywhere at any time. Distance learning has been viewed as a rather student-centered in the literature, commonly carried out for college-level students.

### **Rural education condition**

The position assumed to elaborate in this section of the article is economic. Economic imbalance in different societies around the globe is escalating. Aligned with the above-mentioned issue, Japanese economist, Kenichi Ohmae (2006) names this model of life as M-shape community. In societies with such economic inequalities, gaps will never be bridged which in turn will deteriorate the condition. Since foreign language (FL) teaching in most parts of the world is carried out through private sector, which can, therefore, be costly and expensive, it can be significantly hindered because of the gap. One method to alleviate the condition is finding new approaches to spread educational opportunities through technology which is claimed to be one of the requisites of sustainable development. Therefore, a reform in education that creates equal opportunities becomes inevitable since the traditional approaches proved and will prove unsuccessful according to Ohmae (2006). One such inequality, mentioned above, is evident in rural areas (Chen, 2007). Students in these areas are deprived of extracurricular programs and activities since most of the teachers in such areas are not local residents and commute every day. Furthermore, there is no evidence of the presence of private institutions which can administer courses to solve learners' problems. Among other relevant complications met by the majority of far-off schools and areas, such categories as lack of highly qualified instructors, financial problems, and an absence of social unanimity and upkeep are evident. Physical and geographical limitations, lack of teachers and their inaccessibility are still further problems faced in rural areas, while urban educational centers are widely supported financially both from government funds and from the family of the students. Conversely,

schools in rural areas not only lack both of the above-mentioned resources, but they are also deprived of other forms of support because the inhabitants mostly belong to the lower-income class (Chen, 2007; Tsai, 2000; Tsai, 2004). One of the goals in distance education is to provide equal opportunities for all members of the society, however, it is not an easy task to do so (Nash, 2004; Tsai, 2004). Distance learning, among all possible approaches, is one solution to provide equal chances or at least constrict this gap.

### **Variations in distance learning**

Interactionally, distance learning is of two types of concurrent and non-concurrent otherwise known as Synchronous and asynchronous (Soo & Bonk, 1998). In the first type of learning, the primary participants are the teachers and the learners within the collaboration. Their communication becomes possible through using high-speed internet, online video lessons, and software. This real-life interaction enables the learners to have access to the teaching material in various locations. Multimedia will serve both the learners and the teachers in performing their tasks quite normally and naturally. Such a situation will simulate a real physical class with students and teachers facing each other so old text-based instruction will fade away and will no longer be of any use (Huang & Huang, 2002; Soo & Bonk, 1998; Williams, Paprock, & Covington, 1999) and both sides will benefit. This will increase the learning effects. What matters at this point is the fact that the connection should be only and primarily audio-visual since in the old typing-based interaction, the burden of typing would discourage both sides in communicating with each other.

In the second type which is known as non-concurrent learning, the instructor leaves posts to present the material or lessons for the learner to read or use, which in our case it can include leaving a text to be paraphrased or summarized. This can include web links, web pages or already recorded discussions. Since the teacher or students do not have to meet at a special or definite time, time or space limitations are entirely worked out. Both sides can be involved in the process of learning or teaching at their own pace (Soo & Bonk, 1998; Williams et al., 1999). It should not be ignored that like other forms of instruction variations in tactics and materials, reinforcement by the course provider, and usefulness of the course can lead to a better learning (Liu, 2003; Williams et al., 1999).

### **Issues involved in non-concurrent and concurrent learning**

In the Experience Pyramid by Dale (2004) learning instances are classified into two types upon which most of the educational systems have been designed. They include abstract and concrete experiences. The latter includes those of trips into nature and the former refers to classroom-based textbook-based one. According to Dale without the concrete experiences, especially for the younger learners, fundamental understanding upon which more complicated learning would be based, would not be achievable. To this end, what course designers should beware of is the degree of concreteness. It is assumed that distance learning could facilitate learning both through providing concrete experiences of language learning and also a bridge to link less privileged zones or people to instances of education. This would be a treasured, concrete, and real-life teaching and learning experience for rural students.

### **Gadgets which ease language use**

It is inescapable to assume that what most learners are eager to do is actually using their acquired knowledge in real life situations in an interactional manner, which is a loophole in our school textbooks and classroom methodology, indicating a lack of opportunity to become engaged in what the students learn. The problem gets more serious when it comes to rural area education. This is where technology appears to compensate for the lack of communication occasions. One such advancement is the application of video conferencing. This concurrent type of online teaching provides an opportunity to interact with English speakers, which was otherwise impossible for rural learners to occur (Hew & Cheung, 2010; Phillips, 2010). There are even programs like Active Worlds that can provide a chance to live virtually and cooperatively (Terrell, 2011; Wang & Vásquez, 2012; Woo et al., 2011). In addition to involving learners in actively producing instances of language, these gadgets provided a chance for the learners to have interactions where they could exchange ideas. This was based on the comprehensible output (Swain, 1985). Although Krashen (1981) strongly holds to the fact that input might be sufficient, based on what they have done with Canadian bilingual learners, Swain (1985) insisted that feedback plays a great role in creating the ability to produce an instance of language as well. This opportunity which seems impossible for most students even in urban contexts, let alone rural ones, becomes possible via using high tech gadgets. Therefore, learners even in rural areas can have the chance to communicate in the foreign language.

Technology changes and advances during the past decades have had a fast pace and taken different forms. One such further development has been the creation of a pointing gadget which contains a scanning device that changes words into audio. This portable gadget is a great progress in developing speaking skill. What this device can be so great for is the improvement of native or native-like pronunciation and its accuracy. The accuracy in pronunciation is known as to what extent learners' pronunciation is understood by listeners while nativeness in pronunciation refers to the similarity of native people's accent and the learners'. Although the latter is one of the ultimate goals of instruction in online learning, the former is also desirable.

Since comprehensibility of pronunciation achieves the purpose of language users, it is even regarded as more significant than nativeness. The more intelligible the pronunciation of the speaker is, the more comprehensible and understandable it is for the listeners. A lot of studies have taken place both in Iran and in other countries as well. All of these studies have proven that technology-based instruction especially through computer and software as well as through online measures dramatically impacted the quality of TEFL (Marzban, 2010; Khoshsima, Saed, & Moradi, 2017; Ahangari, & Sioofy, 2013; Ghaemi, & Mostafavi, 2015; Talebi, & Teimoury, 2013).

In order for the researcher to know how the rural students feel about learning a foreign language through distance learning, how satisfied they are, and how effective this type of teaching could be, the research question is stated below as:

Are the rural students satisfied with the distance online English language teaching program over a six-month period?

## Methodology

### Research design and context

In this study which adopted survey research method, the participants were 148 students who were randomly selected from schools throughout thirteen schools from five rural areas in the province of Gilan, Iran. Consisting of 86 females and 62 males, they were junior high school students mostly aged 13 to 15. Generally, the sample size required for a survey partly depends on the statistical quality needed for survey findings; this, in turn, relates to how the results will be used (Scheuren, 2004). Even so, there is no simple rule for a sample size that can be used for all surveys. Much depends on the professional and financial resources available. Analysts maintain that a moderate sample size is sufficient statistically and operationally. The students who were considered to form the sample population of this study were chosen through cluster sampling procedure. The students in Iran at the junior high school level do not study any special field of science; they receive general education. Cluster sampling is a probability sampling in which making random sampling is more practical especially when the target population is widely dispersed (Dornyei, 2007). Since the subjects were all junior high school students and their teachers, such factors as age and gender were not accounted for in this study.

### Online class satisfaction survey questionnaire

A questionnaire has been developed by the researcher and provided to the students. Having the goal of understanding the levels of satisfaction in mind, the online learning satisfaction survey questionnaire was applied to the students in five randomly selected villages in Gilan, Iran at the end of a six-month course presented by the Shokouh Fajr Language Center (SFLC). Other questionnaires that had previously been used such as the one by Karatash (2011) were also consulted by the researcher. The questionnaires were designed with some subcategories consisting of teaching atmosphere, instructor and learner interaction, and learning effectiveness or otherwise described as students' satisfaction from either the distance or regular program. The questionnaires were prepared and distributed in Persian so that respondents would feel more comfortable in expressing their ideas precisely. The instrument was developed by the researcher after extensive study of the literature. They then made an inclusive examination of the points posed through the analysis of the related articles, books, journals, and theses conducted both in Iran and worldwide.

Upon the researcher's developing the questionnaire, it was evaluated by four English professors and one statistics expert from the Department of Foreign Languages of Tabriz and Astara Islamic Azad Universities so as to ensure its content and face validity. Once the views of the professors were considered, to measure the reliability, coefficient alpha Cronbach was employed. The reliability study mentioned below, illustrated that the instruments were trustworthy, the items were understandable and the wording was appropriate.

The instrument, which is the questionnaire, was meant to elicit three main types of information. Teaching atmosphere, instructor and learner interaction, and learning effectiveness was the content that was adopted on a five-point Likert scale: strongly disagree (1), disagree (2), normal (3), agree (4), and strongly agree (5). In the reliability analysis, it shows

0.96 in teaching atmosphere parameter, 0.81 in instructor-learner interaction, and 0.82 in learning effectiveness. All the evidences showed that the questionnaire is reliable.

### Procedures

The pedagogic tasks performed and presented throughout the course were via video recordings, smart electronic boards, desktop sharing, chat room, online practice tests, and audio interaction. Both sides were shown on the screen for creating a more effective real-life connection. What they write to each other could be seen by both sides through the smart board which can be especially good for language education. Moreover, pronunciation checking softwares and TV series in English were analytically used for providing more authentic materials. Since students could be recorded, both learners and the teacher had the chance of proofreading, reviewing, and correcting the learners' audio and video performance.

All the participants who were not sufficiently familiar with computer were taught in the first week to know how to use and control some basic computer lessons. The content delivered in the course was the coursebook *Backpack* five and six. Sixteen teachers from the Shokouh Fajr Language Center in Astara, Iran were chosen to teach the individuals via the distance learning for six months. The learners spent around three sporadic hours a day, three times a week. In the final week, after the teachers accomplished teaching the classes, the students completed the online learning satisfaction survey questionnaire.

### Findings

The research question posed in this study was meant to measure the effectiveness and students' satisfaction in their online ELT course. One of the major findings of this research was the relief students expressed concerning their online classes with a mean score of 4.02. Other major findings of the present study include the real life experience students had during the online lessons and also their increasing tendency in learning with mean scores of 3.97 and 3.86, respectively. Learners also expressed more satisfaction in terms of having teacher's attention and increased self confidence in students, each with mean scores of 3.83 and 3.82. However, regarding reading skills improvement and vocabulary acquisition, findings revealed dissatisfaction among learners who took part in the study with a mean score of 3.28.

In general, the findings in the descriptive statistics illustrated the answer to the major enquiry of the present study, which was students' satisfaction regarding the online English teaching atmosphere. High values selected for the items in the questionnaire by the participants prove their satisfaction. Also, regarding the next category of the questionnaire, it was revealed that students were satisfied with their interaction with the instructor during the online distance learning. It was interesting to notice that even after the course was over, the learners were still in touch with the instructor. They formed a community of their own in spite of the fact that they had no vis-a-vis contact.

**Table 1.** Descriptive statistics of satisfaction over class condition

Survey questions	Mean	SD
1. I look forward to getting online to get new lessons.	3.17	1.34



2. I feel more relaxed when expressing my opinions online.	3.2	1.57
3. I am very relieved while having online lessons.	4.02	1.07
4. The condition in online classes is a lot happier than ordinary physical classes.	3.4	1.27
5. I have more self-confidence in online learning that keeps me interested in learning.	3.82	1.29
6. I don't want to stop this new way of learning.	3.05	1.34
7. Teachers are more focused on learners' questions in online classes.	3.83	1.19
8. Learning through online method is more inspiring.	3.61	1.26
9. It is a lot easier to learn in online learning.	3.18	1.25
10. In online classes, there is more tendency to learn.	3.86	1.37
11. It is so satisfying to have online distance learning.	3.36	1.52

**Table 2.** Descriptive statistics of satisfaction over teacher-student interaction

Survey questions	Mean	SD
1. Online distance teachers can be a good model in how to communicate in a foreign language learners' real lives.	3.16	1.36
2. My teacher speaks more informally, which provides a real-life language experience.	3.97	1.1
3. I trust my teacher and share anything with him.	2.36	1.45
4. I get useful knowledge about furthering my studies at the college level	3.22	1.42
5. I get better pronunciation practice from the teacher in online distance learning.	3.32	1.17

The threats which might endanger the idea of distance learning were also slightly felt among some of the participants. There were such threats as high dropout rate, loneliness, weak educational designs, and technological drawbacks (Dale, 2007; Willging & Johnson, 2004). However, the findings of descriptive statistics showed that learners were also content with the usefulness of the online course.

**Table 3.** Descriptive statistics of satisfaction over learning outcomes

Survey questions	Mean	SD
1. I have better a comprehension in reading via online education.	3.28	1.51
2. When my teacher and I get involved in speaking the target language, I don't understand the passage of time.	3.73	1.3
3. I have more noticing and awareness of online distance learning.	3.4	1.36
4. Learning vocabulary through this technique is encouraging.	3.28	1.28
5. I have a better concentration in this method of teaching.	3.6	1.28

---

6. It becomes very routine to ask a question in online teaching.	2.77	1.25
--	------	------

---

### Discussion

Rural and urban schools are characterized by their unique strength and weaknesses. "Rural and urban schools are not the same when it comes to resources and learning environments" (EQR, 2003, p.45). However, online distance learning presented a totally new experience. The study presented the importance of online distance learning in foreign language teaching in order to facilitate and ease learning in rural areas considering three different issues. Lots of exciting facts have been found out. The first aspect of the findings showed improvement in learning condition both because of availability and reduction of costs. This effectiveness is also reflected in other studies (Nworie, 2012). He mentioned the idea of cost effectiveness which can lead to overall effectiveness. Since, in today`s under-developed and less-developed world, cost is an important concern for e-learning, this aspect of the findings can be of great benefit. This in turn can be another dimension for further studies especially being administered in rural areas to study the cost effectiveness in that context. Another intriguing fact that was solved and driven from this study, is the isolation problem of the learners. This problem can be really deteriorating as referred to in Willging and Johnson`s research (Willging & Johnson, 2004). In such an approach, which we called it online distance learning, learners were not really distant from the teachers and had more intimacy than ever. This can be found from the high values given to relevant items in the questionnaire. As shown in the tables, statistics show that students expressed satisfaction in the rate and quality of interaction. Keegan`s definition (1988) also assumes the possibility of communication not just in a two way model but also in a multi-mode style. His definition seems to suggest communication between the learner and the teacher and even with other learners. Relevant to the findings, others have also found the same result in different terminologies (Saykılı, 2018). Learners were happy with the interactional capacity of this type of education and with the extent of interaction with their instructor. This was evident through the high values they assigned to the items in the questionnaire and the significance they put on the role of their instructor. They even envisaged their future life and academic career through the help of their online teacher. Boredom and losing motives can be a threat in spite of all the merits mentioned above. This is both one of the limitations of the study and a suggestion for further studies, as well. However, one way to increase students` attention to the online lessons and cutting down the boredom can take place through quizzes and immediate questions to be answered. Classes need to be held in shorter hours to prevent frustration caused by laptops and communication.

Finally, as it is evident from the tables, some of the respondents expressed little willingness for further future courses. It was then revealed that they belong to rich families who are most into private one-to-one classes. It was mentioned in different places that costs and affordability play a crucial role in education both from stakeholders` point of view and especially from learners` point of view. Policy makers consider advantages and disadvantages of economic concerns as basic (Grin, 1999). Durden (2001) contends that people belonging to lower walks of life are more interested in such classes. There seems to be more enthusiasm among the lower class of society because, as much as cost effectiveness is considered. Considering all sort of limitations and circumstances, the Distance Learning seems to be among

the very few ways in which such people find the opportunity to expand their knowledge (Grin, 1999). We are going through a rather new path in Iran which can have its own challenges and prospects. There are hopes that through the excitement of using the high tech devices, foreign language teaching and learning would spread. It is hoped that more experts, course designers, and researchers are involved to support this alternative type of education.

### **Suggestions for further research**

Specialists, such as Lovreglio, (2018) anticipate that future is reshaped by technological advances which will be materialized by revolutionary gadgets such as mobile and virtual reality. Considering the non-stop growth and development of communication devices which ease and facilitate contacts among people, the need for incorporating them into educational programs in general and language teaching/learning, in particular, seems to be an urgent decision and enterprise.

Considering the present condition of the world, as far as limitation in natural resources is taken into account as well as escalation in world population especially in developing and under-developed nations, we had better turn to electronic learning which would do a lot for the society's comfort. Many countries have deprived regions where printed textbooks are not available, including Iran. So, distance learning and technology-assisted education present a useful solution to the problem.

Since electronic gadgets have become an incredibly inseparable part of teenagers' life in today's world, students, who are naturally and evidently the main users of such gadgets, have very few or no problems in using them in the learning process. Therefore, students will have more inspirations to participate in learning environments. However, the problem is that teachers especially those in underdeveloped countries need to strengthen their ability to be better users of these technologically supported approaches. Schools and teachers are therefore recommended to get more updated and competent in using gadgets and devices. In so doing, students can be a good source of help to the teachers, which can be regarded as a motivation provoking technique for the students. They can bridge the gap between traditional and teacher-centered classrooms and modernized student-centered approaches.

### **References**

- Ahangari, S., & Sioofy, M. (2013). The effect of computer assisted cooperative language learning on Iranian high school students' language anxiety and reading comprehension. *International Journal of Foreign Language Teaching & Research, 1*(3), 34-47.
- Chen, S. B. (2007). *Strategies for the problems of educational resources allocation of remote districts*. NPF Commentary, National Policies Foundation, NPF(C) No. 096-018, Retrieved October 10, 2007, from World Wide Web: <http://www.npf.org.tw/particle-2458-1.html> (In Chinese)
- Collins, T. (1999). *Attracting and retaining teachers in rural areas*. ERIC Digest, ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small School, ERIC, No. ED438152.
- Dale, E. (2004). *Audio-visual methods in teaching*. Henry Holt & Co.
- Durden, W. (2007). *Liberal arts for all, not just the rich*. Chronicle of Higher Education, 2001. Retrieved October 10, 2007 from World Wide Web: <http://www.lexisnexis.com/us/lncademic/results/>

- Essays, UK. (2013). *Students performance in rural and urban areas education essay*. Retrieved from <https://www.ukessays.com/essays/education/students-performance-in-rural-and-urban-areas-education-essay.php?cref=1>
- Ghaemi, F., & Mostafavi, M. (2015). The status of computer-assisted language learning in Iran. *International Journal of Educational Investigations*, 2(2), 121-127.
- Grin, F. (1999). Market forces, language spread and linguistic diversity, in M. Kontra, R. Phillipson, T. Skutnabb-Kangas and T. Várady eds, *Language: A right and a resource: Approaching linguistic human rights*. Budapest: Central European Press, pp. 169-186.
- Hew, K. F., & Cheung, W. S. (2010). Use of three-dimensional (3-D) immersive virtual worlds in K-12 and higher education settings: A review of the research. *British Journal of Educational Technology*, 41, 33-55.
- Huang, Y. W., & Huang, Y. F. (2002). Study of interaction within multi-user and multimedia. *Conference on Computer and Network Technology in Education (CNTE2002)*, Hsin Chu. (In Chinese)
- Karatas, H., & Fer, S. (2011). CIPP evaluation model scale: development, reliability and validity. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 592-599.
- Keegan, D. (1988). Problems in defining the field of distance education. *The American Journal of Distance Education*, 2(2), 4-11.
- Khoshsima, H., Saed, A., & Moradi, S. (2017). Computer assisted pronunciation teaching (CAPT) and pedagogy: Improving EFL learners' pronunciation using Clear pronunciation 2 software. *Iranian Journal of Applied Language Studies*, 9(1), 97-126.
- Krashen, S. (1981). *Principles and practice in second language acquisition*. London: Prentice-Hall International.
- Liu, E. Z. F. (2002). Using online forum to assist teacher's instruction and student's learning. *Conference on Computer and Network Technology in Education (CNTE2002)*. Hsinchu. (In Chinese)
- Lovreglio, R. (2018). A review of augmented reality applications for building evacuation, 17th *International Conference on Computing in Civil and Building Engineering, ICCBE 2018, Tampere, Finland*.
- Liu, E. Z. F. (2003). A survey study of learning via online-forum. *The 14th International Conference on Information Management (ICIM 2003)*, Chayi. (In Chinese)
- Marzban, A. (2010). Improvement of reading comprehension through the computer-assisted language learning in Iranian intermediate EFL students. *Procedia Computer Science*, 3, 3-10.
- Morgan, C. K., & Tam, M. (1999). Unraveling the complexities of distance education student attrition, *Distance Education*, 20(1), 96-108.
- Nash, R. (2004). Equality of educational opportunities: In defense of the traditional concept. *Educational Philosophy, and Theory*, 36(4), 361-377.
- Nworie, J. (2012). Applying leadership theories to distance education leadership. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 15(5).
- Ohmae, K. (2006). M-Shape Society (Y. C. Chiang, Translate), *Business Weekly Publications*.
- Phillips, M. (2010). The perceived value of videoconferencing with primary pupils learning to speak a modern language. *The Language Learning Journal*, 38(2), 221-238.
- Sánchez-Mesa, D. (ed.) (1997). *Crosscultural and linguistic perspectives on European open and distance learning*. Granada: Universidad de Granada.
- Sandholtz, J., Ringstaff, C., & Dwyer, D. (1997). *Teaching with technology: Creating student-centered classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Saykılı, A. (2018). Distance education: Definitions, generations, key concepts and future directions. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 5(1), 2-17.

- Scheuren, F. (2004). *What is a Survey?* American Statistical Association.
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2000). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education*. New Jersey: Prentice Hall.
- Soo, K. S., & Bonk, C. J. (1998). *Interaction: What does it mean in online distance education?* ERIC Document Reproduction Service No. ED 428724.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Gass, S, Madden, C. (eds) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass. Newbury House.
- Talebi, F., & Teimoury, N. (2013). The effect of computer-assisted language learning on improving EFL learners' pronunciation ability. *World Journal of English Language, 3*(2), 52-56.
- Terrell, S. S. (2011). Integrating online tools to motivate young English language learners to practice English outside the classroom. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT), 1*(2), 16–24.
- Tsai, H. C. (2000). An overview of rural situation and rural community development in Taiwan. *APO-ICD papers* (Asian Productivity Organization-Integrated Community Development) Retrieved October 12, 2007, from World Wide Web: <http://www.apo-tokyo.org/icd/papers/E-Publications/02.IntegLocCommDev/02-04.pdf>
- Tsai, W. S. (2004). Consider the Taiwan aborigine students' education: The current and future situation from the education opportunity equality. *Formosan Education and Society, 6*, 109-144. (In Chinese).
- Wang, S-G., & Vásquez, C. (2012). Web 2.0 and second language learning: What does the research tell us? *CALICO Journal, 29*(3), 412–430.
- Williams, M. L., Paprock, K., & Covington, B. (1999). *Distance learning: The essential guide*. Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Willging, P. A., & Johnson, S. D. (2007). Factors that influence a student's decision to drop out of online courses. *Journal Asynchronous Learning Networks, 8*(4), 105-118.
- Woo, M., Chu, S., Ho, A., & Li, X. (2011) Using a wiki to scaffold primary-school students' collaborative writing. *Educational Technology & Society, 14*(1), 43–54.

# Language Teaching and Educational Research

e-ISSN 2636-8102

Volume 1, Issue 2 | 2018

## Teaching Translation into L2: Assessment, Problems and Possible Solutions

Nilüfer Denissova

### To cite this article:

Denissova, N. (2018). Teaching translation into L2: Assessment, problems and possible solutions. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 1(2), 187-202.

[View the journal website](#) 

[Submit your article to LATER](#) 

[Contact editor](#) 

Copyright (c) 2018 *LATER* and the author(s). This is an open access article under CC BY-NC-ND license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)

## Review Article

# Teaching translation into L2: Assessment, problems and possible solutions

**Nilüfer Denissova<sup>1</sup>** 

Assistant Professor, Anadolu University, Faculty of Letters, TURKEY

### Abstract

The general belief that a competent translation can be made only into the native language of a translator, and that translation into a non-native language would inevitably be inferior was opened for the debates towards the end of the last century. Several studies have demonstrated that this kind of translation has been, as a matter of fact, quite widespread. In the first part of this study the position of translation into L2 both in the world and in Turkey is briefly described and the data indicate that translation into L2 is a solid reality of professional and educational fields. The primary purpose of this paper is to present the translation quality assessment checklist, used at Turkish-Russian Translation Course of Russian Language and Literature BA program. The checklist includes four basic categories: Accuracy, Style, Grammar and Format, with more specific subcategories in each case. The results show the highest grades in categories of Accuracy and Format and the lowest grades in (sub)categories of Grammar/Syntax, Grammar/Punctuation and Style/Register. These results were interpreted within the EMT Translation Competence Framework.

[See extended abstract](#)

**Received**

04 October 2018

**Accepted**

26 November 2018

**Keywords**

Translation into L2  
Translation training  
Translation quality assessment  
Translation competence

**Suggested APA citation:** Denissova, N. (2018). Teaching translation into L2: Assessment, problems and possible solutions. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 1(2), 187-202.

<sup>1</sup> Corresponding Author (✉ [nilufer.denissova@gmail.com](mailto:nilufer.denissova@gmail.com))

## İkinci dile çeviri eğitimi: Değerlendirme, sorunlar ve çözüm önerileri

---

### Öz

Yetkin çevirinin yalnızca çevirmenin ana dili yönünde yapılabileceğine, ikinci/yabancı dil yönünde yapılan çevirinin kaçınılmaz olarak eksik kalacağına ilişkin yaygın görüş geçen yüzyılın sonlarına doğru yeniden tartışmaya açılmıştır. Yapılan araştırmalar, bu tür çevirinin yaygın olarak yapıldığını göstermiş ve bu bilgiler ışığında ikinci dile çeviri (2.DÇ) olgusu akademik çevrelerce mercek altına alınmaya başlanmıştır. Bu çalışmada dünyada ve ülkemizde ikinci dile çeviri etkinliğinin konumu, çeviri işletmecileri ve öğretim programları açısından ele alınarak betimlenmiştir. Bu iki kaynaktan elde edilen bilgiler, 2.DÇ'nin eğitim ve çalışma dünyasının somut bir gerçeği olduğunu göstermiştir. Bunun dışında, Türkçe-Rusça Çeviri dersinde çeviri kalitesini ölçmek için yararlanılan ve Doğruluk, Biçem, Dilbilgisi, Biçim kategorileriyle daha spesifik alt-kategoriler içeren kontrol listesi tanıtılmıştır. Alınan değerlendirme sonuçları, en yüksek notların Doğruluk ve Biçim, en düşük notların Dilbilgisi/Sözdizim, Dilbilgisi/Noktalama İşaretleri ve Biçem/Durumdil (alt)kategorilerinde kaydedildiğini göstermiştir. Bu sonuç, European Master's in Translation (EMT) çeviri edinci modeli çerçevesinde yorumlanmıştır.

### Gönderim

04 Ekim 2018

### Kabul

26 Kasım 2018

---

### Anahtar kelimeler

İkinci dile çeviri  
Çeviri eğitimi  
Çeviri kalitesini ölçme  
Çeviri edinci

---

**Önerilen APA atıf biçimi:** Denissova, N. (2018). İkinci dile çeviri eğitimi: Değerlendirme, sorunlar ve çözüm önerileri. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 1(1), 187-202.



## Giriş

Çevirmenin ana dili olmayan bir dile çeviri (farklı kaynaklarda 2. dile çeviri, B diline çeviri, hatta ters yönde çeviri (inverse translation) gibi farklı adlandırmalar kullanılır) konusu yakın zamana kadar akademik ve profesyonel çevrelerde tartışmaya kapalıydı. Kaliteli ve yetkin çevirinin yalnızca çevirmenin ana dili yönünde yapılabileceğine, ikinci dile<sup>1</sup> yapılan çevirinin (bundan sonra 2.DÇ) istisnasız olarak kusurlu olacağına ilişkin sarsılmaz kanı, akademisyenlerin, çeviri işletmecilerinin, çevirmenlerin ve müşterilerinin genel tutumunu şekillendirdi. Örneğin, T. Pavlović bu durumu şu sözlerle betimler: “Çeviride yön konusu, anadil olmayan dile çevirinin tamamıyla reddedilmesi ve tasvip edilmemesi şeklinde, geleneksel çeviribilim tarafından uzun süre boyunca ihmal edilmiştir, hatta tümüyle görmezden gelinmiştir. Bu konu [...] 1990’lı yıllara dek adeta “üstüne çimento dökülmüş” durumdaydı.”<sup>2</sup> (2013, s. 149).

Pokorn, Martin Luther’in İncil çevirisi sürecinde yaptığı açıklamaları, daha sonra Romantizm akımının yazar ve şairlerinin görüşleri bu tutumun tarihsel çıkış noktası olabileceğini dile getirir. Luther, Almanca’nın ana dili olmasının ona özel bir üstünlük sağladığına inanırdı. Romantikler ise dilin bir milletin imge dünyasının içkin, ayrılmaz parçası olduğunu ve bu nedenle yalnızca ana dil konuşurları tarafından tam anlamıyla doğru algılanabileceğini düşünürdü. Bu görüş yıllar içinde yaygınlık kazanarak genel kural haline geldi (Pokorn, 2005; Kościuczuk, 2016). Spesifik olarak çeviribilim alanına bakıldığında, Peter Newmark’ın çeviri ders kitabının ilk sayfalarında okuruna seslendiği şu sözler akla gelir: “Bu kitabın okuru olarak senin devamlı kullandığın dile çeviri yapmayı öğrendiğini varsayıyorum, çünkü bu doğal, hatasız ve üst seviyede etkili çeviri yapmanın tek yoludur. Ancak çevirmenlerin çoğunun kendi dillerinden başka bir dile çeviri (“kullanımlık” çeviri)<sup>3</sup> yaptıkları, bunu yaparken de birçok kişiyi eğlendirdikleri de bir gerçektir.”<sup>4</sup> (1988, s. 3)

2.DÇ / 2. dilde yazma konusundaki akademik tartışmaların göreceli olarak yeni olmasına karşın, konuya farklı açılardan yaklaşan oldukça kapsamlı bir literatür şimdiden ortaya çıkmıştır. Örneğin, Campbell (1998), Cumming (1997, 1998, 2001), Whyatt ve Kościuczuk (2013), Pokorn (2000, 2016), Pavlović, N. (2008), Pavlović, T. (2013), Zhang ve Pang (2014) gibi çalışmalarda bu olgunun varlığı ve gerekliliği kabul edilerek çeşitli boyutlarına ışık tutulur. Zhang ve Pang (2014), 2.DÇ yi bir dil öğrenme tekniği olarak incelerken Karim ve Nassaji (2013), Rinnert ve Kobayashi (2009) birinci dilin ikinci dilde yazma becerisine etkisini mercek altına alır. Akyel (1994), Akyel ve Kamışlı (1996) aynı konuyu Türkçe-İngilizce bağlamında araştırmıştır. Whyatt ve Kościuczuk (2013) ve Kościuczuk (2016) Polonya’daki, Pavlović, N. (2008) ve Pavlović, T. (2013) ise Hırvatistan’daki durumu örnek vermektedir. Heeb (2016) ise ikinci dile çeviri yapan çevirmenlerin mesleki öz-algısını (professional self-

<sup>1</sup> Ana dil, yabancı dil, ikinci dil kavramlarıyla ilgili tartışma için bkz. (Pokorn, 2005, s. 1-23; Gülmüş, 2012)

<sup>2</sup> “The notion of directionality had long been neglected, if not completely ignored, by traditional translation studies in the sense that translation into a non-mother tongue was completely rejected and disapproved. This position of directionality [...] had been, so to say, “cemented” until the 1990s...” Aksi belirtilmedikçe makale içindeki çeviriler makale yazarına aittir.

<sup>3</sup> Kullanımlık çeviri; kullanımlık metinler denilen, bir diğer deyişle yazınsal, kurgusal olmayan metinlerin çevirisidir. Örneğin, gazete haberi, sözleşme, kullanım kılavuzu vb.

<sup>4</sup> “I shall assume that you, the reader, are learning to translate into your language of habitual use, since that is the only way you can translate naturally, accurately and with maximum effectiveness. In fact, however, most translators do translate out of their own language (‘service’ translation) and contribute greatly to many people’s hilarity in the process.”

concept) incelemiştir. Cumming (1997) ve Hamp-Lyons (1991) ise 2. dilde yazılan metinlerin akademik değerlendirmesi için bir çerçeve sunmuştur.

2.DÇ olgusuna genel olarak olumsuz yaklaşanlar arasında Chriss (2000) ve Sofer' in (2012) çalışmalarından bahsedilebilir. Sofer, kitabının "Uzman Çevirmen Olmanın Koşulları" başlıklı bölümünde anadil yönünde çeviri yapmayı bu koşullardan biri olarak sayar. Çünkü "yıllar boyunca süren eğitim ve iş deneyimi bile bir kişinin ikinci dilinde kendini tamamen evinde gibi hissetmesi için yeterli olmayabilir"<sup>5</sup>. Yazar, bu alanda istisnalar olabilmekle birlikte son derece nadir olduklarını vurgular (2012, s. 22-23). Chriss ise çevirmenlerin genel olarak A dillerinden (çevirmenin anadili) B veya C dillerine çeviri yaptıklarını söyler ancak kişisel yetenekleri ve piyasa koşullarının bu durumu değiştirebildiğini dile getirir (s. 225-226). Bununla birlikte, iki dili A seviyesinde bilmenin olası olmadığını da dolaylı olarak ifade eder: "Çok az kişinin iki A dili vardır ancak siz de onlardan biriyseniz bu iddiayı dile getirirken dikkatli olmalısınız zira birçok insan buna kuşkuyla bakabilir."<sup>6</sup> (2000, s. 26)

Öte yandan, örneğin, Whyatt ve Kościuczuk (2013), günümüz çeviribiliminin ve özellikle çeviri pratiğinin geldiği noktada bu aksiyomu sorgulamaya açmanın gerektiği görüşündedir. Pokorn (2005) ise 2.DÇ konusuna olumsuz yaklaşımın "yeterince kuramlaştırılmamış ve sorgulanmadan kabul edilmiş (undertheorised and taken for granted)" olduğunu savunur (s. 10). Özellikle tabu olarak görülen yazın çevirisini konu ettiği çalışmasında Pokorn şu sonuca varır: "Böylelikle "geleneksel" ve herkesçe kabul edilmiş varsayımlarından hiçbirinin doğru olmadığı kanıtlandı [...] Çevirinin kalitesi, akıcılığı ve kabul edilebilirliği [...] spesifik olarak her çevirmenin anadiline ya da hangi yönde çeviri yaptığına değil, onun henüz tanımlanmamış bireysel becerilerine, stratejisine, kaynak ve erek kültür bilgilerine bağlıdır."<sup>7</sup> (a.g.e: 12).

Görüldüğü gibi 2.DÇ konusu alanyazında çeşitli açılardan aktif biçimde tartışılmakta ve karşıt görüşler için konu olmaya devam etmektedir. Bu tartışma devam ederken birçok eğitim kurumunda 2.DÇ dersleri verilmekte ve çevirmenler bu tür çeviriyi aktif olarak yapmaktadır. 2.DÇ olgusuna eğitim cephesinden bakmak, Türkçe-Rusça Çeviri ders örneğinde bazı uygulama örneklerini tanıtmak bu çalışmanın amacını oluşturmuştur.

### **Araştırmanın amacı ve içyapısı**

Bu çalışmanın genel amacı, lisans düzeyinde verilen 2.DÇ dersinin öğrencileri gerçek iş yaşamına daha iyi hazırlamak için nasıl düzenlenebileceği sorusuna yanıt aramak, bu arayışa katkıda bulunmaktır. Bu amacın altında belirlenen birincil amaçlarsa çeviri/dil öğrencilerine alanla ilgili verilebilecek doğru yönlendirmelerin belirlenmesine katkı sunmak; derste yapılan

<sup>5</sup> "...even years of study and experience do not necessarily enable one to be completely at home with an acquired language"(Sofer, 2012, p. 22).

<sup>6</sup> "What very few people have is two A languages, and even if you are one of those who do, take care in making the claim, as many people will be skeptical".

<sup>7</sup> "None of the "traditional" and commonly-accepted assumptions thus proved to be true [...] quality of the translation, its fluency and acceptability [...] depend primarily on the yet undetermined individual abilities of a particular translator, on his/her translation strategy, on his/her knowledge of the source and target cultures, and not on his/her mother tongue and the direction into which he/she is translating".

çevirilerin değerlendirilmesi için bir şablon önermek; en yaygın hatalarının niteliğini araştırmak; çeviri edincini geliştirme çerçevesinde çözümler önermek şeklinde sıralanabilir.

Birincil amaçlar doğrultusunda, gerçek iş yaşamının koşullarını öğrenmek için dünyada ve ülkemizdeki 2.DÇ durumunu incelemek, bu alanı en genel hatlarıyla da olsa betimlemek gereksinimi doğmuş ve çalışmanın ikincil amacını oluşturmuştur. Tüm bunlardan yola çıkarak çalışmanın içyapısı, bölümleri ve başlıca soruları şöyle şekillenmiştir: Önce dünyada ve Türkiye’de ikinci dile çeviri olgusunun genel durumu, çeviri işletmecilerinin yaklaşımı ve ilgili lisans programları incelenerek ana hatlarıyla betimlenmiştir. Çalışmanın ikinci bölümünde ise çeviri değerlendirme şablonu tanıtılmış, uygulanma sonuçları sunulmuş, hataların niteliği ve sıklık oranları tespit edilmiş, olası nedenleri belirlenmiş ve EMT (European Master’s in Translation) çeviri edinci çerçevesinde çözümler önerilmiştir.

Dünyada ve özellikle Türkiye’de 2. DÇ’nin durumunu derinlemesine incelemek geniş kapsamlı ve halen araştırmacısını bekleyen bir konudur. Bu çalışmanın amacı doğrultusunda söz konusu inceleme yalnızca en genel hatlarıyla sınırlı tutulmuştur. Dünyada 2.DÇ durumunu betimlemek için kaynak taraması yapılmış, IAPTI (International Association of Professional Translators and Interpreters/Uzman Yazılı ve Sözlü Çevirmenlerin Uluslararası Birliği) tarafından Ocak 2015’te yayımlanan “Translation into a non-native language/Anadil olmayan dile çeviri” adlı araştırmanın sonuçlarından yararlanılmıştır. Ülkemizde benzer kapsamda bir araştırma henüz yapılmadığından durumun genel betimlenmesini yapabilmek amacıyla iki farklı kaynaktan görüş alınmış ya da bilgi derlenmiştir. Türkiye’nin en eski çeviri işletmelerinden üçünün sahipleriyle yazışmalar yapılmış, hem 2.DÇ’ye ilişkin hem derste uygulanan değerlendirme şablonuna ilişkin görüşleri alınmıştır. Eğitim alanındaki durumu betimlemek için yedi üniversitenin Rus Dili ve Edebiyatı veya Rusça Mütercim Tercümanlık bölümlerinin çevrimiçi erişimine açık olan ders programları incelenmiş, 2.DÇ dersinin verilme sıklığı araştırılmıştır.

Çalışmanın ikinci bölümünde tanıtılan çeviri değerlendirme şablonu ise Mesleki Yeterlilik Kurumunun oluşturduğu çalışma grubu tarafından geliştirilen “Ulusal Meslek Standardı/Çevirmen. Seviye 6” belgesi (2012) temel alınarak ve öğrencilerin seviyesine uyarlanarak hazırlanmıştır. Yukarıda da vurgulandığı gibi şablon, uzman görüşlerine sunulmuş ve genel olarak uygun bulunmuştur. Geçme notunun 70 olması da aynı şekilde onaylanmıştır.

## **Bulgular**

### **Dünyada ikinci dile çevirinin konumu**

IAPTI tarafından Ocak 2015’te yayımlanan “Translation into a non-native language” adlı araştırma sonuçları konuya ilişkin önemli ipuçları içermektedir. Bir çevrimiçi anket biçiminde Şubat-Mart 2014 tarihlerinde düzenlenen araştırmaya yaklaşık 800 kişi katılmıştır. Katılımcıların %48.32’si çeviri alanında, %39.18’i ise dil alanında üniversite diplomasına sahip olduğunu bildirmiştir. Mesleki deneyim süreleri ise 5 ila 30 yıl arasında olduğu belirtilmiştir. Dolayısıyla katılımcıların büyük çoğunun hem diplomalı/sertifikalı, hem deneyimli uzman çevirmenler olduklarını söylemek olasıdır. *Ana diliniz olarak gördüğünüz dil sayısı kaçtır?* sorusuna 629 kişi (1), 140 kişi (2), 9 kişi (3 ya da daha fazla) cevabını vermiştir; bir diğer ifadeyle katılımcıların çoğu ikidilli (bilingual) kişiler değildir. Birden fazla ana dili olduğunu belirten yaklaşık 150 kişilik gruba *Eğer birden fazla ana diliniz varsa her biri yönünde çeviri*

*yapıyor musunuz?* sorusu sorulmuştur. 71 kişi (~%47), her yönde aynı çeviri hizmeti verdiğini ifade ederken 56 kişi (~%37) her iki yönde de çeviri yapmakla birlikte ağırlıklı olarak bir yönde çalıştığını bildirmiştir. Tüm katılımcılara yöneltilen *Ana diliniz olmayan bir dile çeviri yapıyor musunuz?* sorusuna 351 kişi (%45.47) *Hayır*, 344 kişi ise (%44.56) *Evet, 1* yanıtını vermiştir. Özetle, katılımcıların hemen hemen yarısı birinci yabancı dile çeviri yaptığını belirtmiştir ve iki yönde çeviri yapma oranı ikidilli kişilerde biraz daha fazladır.

Anket katılımcılarının yaptıkları yorumlar, çalışma koşullarına ve 2.DÇ'yi yapma nedenlerine daha detaylı açıklamalar getirmektedir. Estonca, Slovence, Çekçe, Lehçe, Letonca gibi "sınırlı yaygınlığa sahip" dillerden İngilizceye çeviri yapan kişiler, bu dil çiftlerinde ana dili İngilizce olan çevirmenleri bulmanın oldukça zor olduğunu belirtmişlerdir:

*"Başlıca dil çiftim Estonca-İngilizce ve Estonyalıların İngilizceye çeviri yapmaları sık görülen bir durumdur. Aslında Estoncaya çeviri yapan İngilizce ana dili olan kimseye rastlamadım"* (IAPTI, 2015, s. 32).

Çoğu zaman dilin sınırlı yaygınlığının yanı sıra onun yüksek zorluk derecesi de faktörler arasında yer almaktadır:

*"Çekler için İngilizceye çeviri yapmak çok alışıldık bir durum ama İngilizce ana dili olanlar Çekçeye çeviri yapmıyor çünkü bu dil, onu mükemmel derecede öğrenebilmek için fazlasıyla zordur"* (IAPTI, 2015, s. 31).

Pokorn (2005, s. 37) da sınırlı yaygınlığa sahip dillerde (languages with limited distribution) 2.DÇ'nin daha sık görüldüğünü belirtir. Bu iki faktörün dışında, aslında onlarla bağlantılı olan piyasa talepleri de öne sürülen nedenler arasındadır:

*[Almanca-İngilizce] "Almanca'dan İngilizce'ye çeviri talebi çok fazla, bu nedenle Almanca ana dili olan çevirmenler için İngilizceye çeviri yapmak sıkça görülen bir durumdur".*

*"İsveççe>İngilizce ve Fince>İngilizce dil kombinasyonlarında talep arzı fazlasıyla aşıyor, bu yüzden birçok İsveçli ve Finli İngilizce'ye çeviri yapıyor"* (IAPTI, 2015, s. 31).

Nitekim bazı ülkelerde 2.DÇ hem eğitim kurumları hem de çevirmenlik sertifikasyon süreçlerini yürüten resmî kurumlar tarafından yasal olarak zorunlu kılınmıştır:

*"Arjantin'de, en azından, bu durum gayet yaygındır. Çoğu üniversitede hem ana diliniz yönünde hem de ikinci diliniz yönünde çeviri öğretilir ve yapmanız talep edilir. [...] ...yasalar, İngilizce yazılmış tüm belgelerinin Arjantinli bir çevirmen tarafından İspanyolca'ya çevrilmesini zorunlu kılar (daha doğrusu, Arjantin'de üniversite bitirmiş biri tarafından)..."*

<sup>8</sup> Tüm alıntılarda orijinal yazı biçimi korunmuştur. Benzer görüşler Arapça, Rusça, Bulgarca, Macarca, Lehçe, Yunanca, Çince, İsveççe, Fince, Japonca ve diğer diller için aktarılmıştır.

[Başlıca dil çifti İngilizce>Flemenkçe. Ters yönde Flemenkçe>İngilizce.] “Hem İNG>ALM hem İNG>FLM konuşan biri olarak: Her iki gruptaki çevirmenler ana dilleri olmayan bir dile çeviri yapar çünkü çevirmenlik sertifikasını almak için bakanlık bunu talep eder” (a.g.e.: 30).

Özetlemek gerekirse, 2.DÇ yapma nedenleri arasında dilin kısıtlı bilinirliği ve yeterli sayıda uzman çevirmenin bulunmaması, dilin zorluğu, piyasa talepleri ve bazı resmi uygulamalar sayılabilir. Bu faktörler kısmen Türkçe-Rusça çeviri süreci için de geçerlidir: Bilindiği gibi, tarihsel sınıflandırmada Türkçe Ural-Altay dillerinin Altay öbeğine, Rusça ise Hint-Avrupa dillerinin Baltık-Slav öbeği, Slav altöbeği, Doğu Slav grubuna girer (Vardar, 2001, s. 148-150). Türsel sınıflandırma açısından Türkçe bitişimli (bağlantılı), Rusça ise bükünlü (bireşimli) bir dildir. Bir yabancı için, birbirinden olabildiğince farklı olan bu iki dilde çeviri yapacak kadar ileri bilgi seviyesine ulaşmak olağanüstü zaman, emek ve koşullar gerektirir, dolayısıyla da az rastlanır. Bu durumda Türkçe ana dil konuşuru çevirmenlerin en azından varsayım olarak Rusça’ya çeviri yapmak zorunda kalabilecekleri tahmin edilebilir.

## **Türkiye’de ikinci dile çevirinin konumu**

### ***Çeviri işletmeleri sahiplerinin görüşleri***

Çeviri işletmecilerinin görüşlerini öğrenmek amacıyla yazışmalar gerçekleştirilmiştir. Piyasanın en eski çeviri bürolarından üçünün sahiplerine (1) *İkinci/yabancı dile çeviri olgusu, çeviri piyasasının somut bir gerçeği midir? Türkiye’de sıklıkla yapılır mı, piyasa tarafından talep edilen bir hizmet mi? Hangi metin türleri için? (2) Bu tür çeviriyi yapan çevirmenlerin genel profili nedir? Yurt dışında doğmuş, büyümüş ikidilli çevirmenler mi çoğunlukta? Editörlük, son okuma gibi süreçlerde bir değişiklik oluyor mu? (3) Konuya ilişkin kişisel yaklaşımınız nasıl?* şeklinde sorular yöneltilmiştir.

Alınan yanıtlarda şu ortak noktalar öne çıkmıştır: Doğru olan ve uygulamada tercih edilen anadile çeviridir ancak bu her zaman mümkün olmamaktadır. Nedenler arasındaysa yabancıların Türkçe, Farsça, Çince gibi dilleri öğrenmekte yavaş kalması, ve/veya çeviri yapmak için bu dilleri tercih etmemesi gösterilmiştir. Bundan dolayı ülkemizde Türkçe’den diğer dillere yapılan çevirilerin bir kısmını anadilleri Türkçe olan çevirmenlerin yaptığı öğrenilmiştir. Bir diğer deyişle 2. DÇ’nin yerel çeviri piyasasının somut bir gerçeği olduğu ifade edilmiştir. Uzmanlardan biri, çeviri projelerinde ikidilli çevirmenlerin daha başarılı oldukları dile getirmiştir. Bununla birlikte, ülkemizde Başbakanlık verilerine göre 6500’den fazla aktif çeviri bürosunun olduğu ve bu kadar büyük bir iş hacmini karşılayacak ikidilli uzman çevirmenin bulunmadığı vurgulanmıştır. Bu durumda, görüşme yapılan uzmanlardan birinin sözleriyle, “tahsilinin bir kısmını orada bir kısmını burada tamamlamış, iki dile de yakın derecede hakim çevirmenler olduğu gibi, orta, lise ve üniversite tahsilini yabancı dilde tamamlamış ve alan uzmanlığı veya çeviri deneyimi olan çevirmenler” tercih edilmektedir. Bütün uzmanlar, bu tür çevirilerin her zaman anadil konuşuru editör tarafından kontrol edildiği, bunun mutlak bir koşul olduğu hususunun altını çizmiştir. Bu noktada profesyonel

editörlerin sayısal yetersizliği özellikle yüksek öğretim düzleminde çözümünü bekleyen bir sorun olarak gösterilmiştir.

Böylelikle, yürütülen tahminlerin ve yapılan tespitlerin Türkiye için de geçerli olduğu görülmektedir. Piyasa koşulları, ikidilli uzman çevirmenlerin sayısal yetersizliği gibi faktörlerin 2.DÇ'yi bir anlamda kaçınılmaz kıldığı söylenebilir.

### ***Çeviri lisans dersleri***

Araştırma sürecinde Anadolu, Selçuk, Hacı Bayram Veli Üniversitelerinin Rus Dili ve Edebiyatı; Okan, İstanbul Aydın, Beykent ve Avrasya Üniversitelerinin ise Rusça Mütercim-Tercümanlık bölümlerinin ders programları incelenmiştir. Çevrimiçi erişilebilen ders programlarına göre Türkçe-Rusça çeviri dersleri Anadolu ve Selçuk Üniversitelerinde 3., Hacı Bayram Veli Üniversitesi'nde 2. sınıftan itibaren başlar. Okan Üniversitesi Rusça MT programında ardıl çeviri derslerinde öğrencinin iki yönde de çeviri yapması öngörülür. İstanbul Aydın Üniversitesi'nde Uygulamalı Rusça Çevirmenliği ders programında aynı şekilde ardıl çeviri dersleri zorunlu dersler arasında yer alır. Beykent Üniversitesi MT (Rusça) programının program çıktıları arasında "...yazılı ve sözlü çeviri yapar." ve "*Rusça-Türkçe karşılıklı çeviri metinleri üzerine incelemelerde bulunur.*" gibi maddeler bulunur. Avrasya Üniversitesi Rusça MT ders programında ardıl çeviri derslerinin yanı sıra görüşme çevirmenliği dersleri de verilir. Daha önce de vurgulandığı gibi, Türkiye'deki çeviri piyasasında editörlerin ve son okuma uzmanlarının sayısal yetersizliği söz konusudur. Avrasya Üniversitesi'nde verilen Düzeltmenlik ve Son Okuma dersleri bu bağlamda olumlu ve önemli bir adım olarak değerlendirilmelidir. Genele bakıldığında, bu dil çiftinde eğitim veren okulların en azından çoğunda 2.DÇ derslerinin verildiği söylenebilir.

### **Değerlendirme şablonu ve uygulanma sonuçları**

Tablo 1'de sunulan şablonun oluşturulma gerekçesi, öğrencileri gerçek çalışma ortamında karşılaşılabilecekleri durumlara hazırlamaktır, çünkü çeviri bürolarında benzer değerlendirme süreçlerinin uygulandığı bilinmekte ve ayrıca benzer listeler Ulusal Meslek Standartları'nda da yer almaktadır. Şablon, "Ulusal Meslek Standardı/Çevirmen. Seviye 6" belgesi (2012) doğrultusunda hazırlanmış, öğrencilerin seviyesine göre sadeleştirilmiş ve denenmiştir. Bunun yanı sıra, önceki bölümlerde anılan çeviri işletmecileriyle (onlardan biri aynı zamanda MYK çalışma grubunun üyesidir) uzman görüşlerini alınmak üzere paylaşılmıştır. Şablon kapsam ve puanlama açısından genel olarak olumlu, hâlihazırda uygulanan şablonlara benzer olarak değerlendirilmiş, geçme notunun 70 olması da yine aktif uygulamalarıyla aynı ve uygun bulunmuştur.<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Görüş için başvurulan ve aynı zamanda MYK Çevirmen Yeterlilikleri çalışma grubunda görev alan uzman, bu durumu: " MYK Çevirmen Yeterliliklerinin yazımında biz de benzer tablolar oluşturduk. [...] Özel Alan Çevirisi Yeterliliklerinde çok daha net görülür. Önümüzdeki birkaç hafta içinde kamuoyuyla paylaşılacak. [...] Puanlamada da biz de yeterlilik için 70 puanı hedefledik." sözleriyle değerlendirmiştir. Bir diğer uzman ise uzmanlık alanı çevirileri için geçme puanının 85, yeni mezunlar için 70 olduğunu, değerlendirme ölçütlerinin çok benzediğini ifade etmiştir.

**Tablo 1.** Çeviri değerlendirme şablonu

<b>DOĞRULUK</b>	Anlam doğru aktarılmış, olumsuz kayma <sup>10</sup> ve/veya yanlış yorumlama <sup>11</sup> yapılmamıştır.	40
	Standart terminoloji kullanılmıştır.	20
	Terminoloji kullanımı tutarlıdır.	20
	Çevrilmeden bırakılan kaynak metin (KM) kısımları yoktur.	20
<b>TOPLAM</b>		<b>100</b>
<b>BİÇEM</b>	Durumdil doğru aktarılmıştır.	40
	Gereksiz yere yabancı sözcükler kullanılmamıştır.	30
	Etken/edilgen çatı metnin genel biçimsel profiline uygun olarak kullanılmıştır.	30
<b>TOPLAM</b>		<b>100</b>
<b>DİLBİLGİSİ</b>	İmla hataları yapılmamıştır.	20
	Baskı/yazım hataları yapılmamıştır.	10
	Dilbilgisi hataları yapılmamıştır.	30
	Sözdizim hataları yapılmamıştır.	20
	Noktalama hataları yapılmamıştır.	20
<b>TOPLAM</b>		<b>100</b>

<sup>10</sup> Olumsuz kay(dır)ma (negative shift) – Anton Popovič'e göre (1987) çevirmenin yanlış anlaması yüzünden çeviri metnin yanlış ya da eksik çevrilmesi. Olumsuz kaydırma çevirmenin dili iyi bilmemesinden ya da kaynak metnin yapısının yüzeysel olarak yorumlamasından kaynaklanabilir. (Berk, 2005, s. 140)

<sup>11</sup> Yanlış yorumlama (misinterpretation) – çevirmenin özgün metni yanlış anlaması ya da gerekli genel kültürel bilgiden yoksun oluşu sonucu özgün metindeki bir sözcüğü ya da bölüme yazarın verdiği anlamdan tamamen başka bir anlam verdiği bir çeviri hatası. (Berk, 2005, s. 163)

<b>BİÇİM/FORMAT</b>	Metnin sayfa üzerindeki düzenlenmesi doğru yapılmıştır.	100/50
	Yazı tipi/biçimi doğru seçilmiştir.	40
	Boşluklar doğru ayarlanmıştır.	10
<b>TOPLAM</b>		<b>100</b>
	<b>NOT</b>	<b>100</b>

Görüldüğü gibi, liste dört ana kategoriden oluşmaktadır: Doğruluk, çevirmenin kaynak metnin anlamını ne kadar doğru çözümlediğini ve aktardığını ölçer, bu süreçte yapılabilecek anlam kaymalarını, seçilen terminolojinin doğruluğunu ve kullanım tutarlılığını kapsar. Biçim, çevirmenin kullandığı dilin verilen metnin türüne uygun olup olmadığını sorgular; örneğin, resmi bir yazıda bulunmaması gereken günlük dile özgü sözcük ve dilbilgisel, sözdizimsel yapılarının kullanımına odaklanır. Dilbilgisi kategorisi, adından da anlaşılacağı gibi, imladan sözdizimine kadar geniş yelpazede çevirinin doğruluğunu inceler. Biçim/Format kategorisiyse metnin sayfa üzerindeki görünümünü, düzenlenmesini mercek altına alır. Bu kategorideki son iki madde çoğu zaman uygulanabilir değildir çünkü sınav çevirileri elle yazılmaktadır; bu durumda kategorinin ilk maddesinin puanı 100 olarak kabul edilmiştir.

Türkçe-Rusça Çeviri (TRÇ) I, II, III ve IV dersi mevcut araştırmacının bulunduğu üniversitede üçüncü sınıftan başlayarak dört yarıyıl boyunca verilmektedir. I ve II dersleri araştırmacı tarafından yürütülmektedir. Ders, A ve B şubelerinde haftalık ardışık üç saat olarak verilmektedir. 2016-2017 ve 2017-2018 akademik yıllarında her şubedeki öğrenci sayısı en az 20, en çok 32 olmuştur; dolayısıyla ortalama 50 üçüncü sınıf öğrencisi bir yarıyıldan bu dersi almıştır.

Piyasa talepleri doğrultusunda TRÇ I dersi için ticari yazışmalar, TRÇ II dersi için standart dışı ticaret sözleşmesi ders materyali olarak seçilmiştir. Metin seçiminde tanıtım mektubu ve işbirliğine davet gibi büyük ölçüde standart, kalıplaşmış ifadeleri içeren yazışma örnekleri tercih edilmiştir. Bilgisayar Destekli Çeviri (BDÇ) araçlarının kullanımı dersi, gereken donanımın bulunmaması nedeniyle yapılamamaktadır; bu araçlarla ilgili genel bilgiler verilir, videolar yardımıyla kullanım örnekleri gösterilir. Derslerde araştırma yapma, koşut metin ve alan sözlükleri kullanma ve terimce oluşturma becerilerine ağırlık verilir. Uygulama aşamasında öğrencinin her derste koşut metinler yardımıyla kısa terimce oluşturmaları ve 110-120 sözcük uzunluğunda benzer içerikli metni, terimce, dijital ve/veya basılı sözlük kullanarak Rusça'ya çevirmesi beklenir. Terimce oluşturma çalışması iki ya da üç kişilik gruplar halinde gerçekleştirilirken, çeviri bireysel olarak yapılır. Bu haftalık kısa çeviriler değerlendirilir ve genel dönem notuna eklenir, haftalık terimce çalışması ise projelerle ekrana yansıtılarak sınıfla birlikte incelenir ve gerekirse düzeltilir. Düzeltilmiş kısa terimceler genel terimceye eklenir; bu genel terimce sınav sırasında basılı sözlükle birlikte kullanılabilir. Sınav sırasında



dijital sözlüklerin kullanılmasına izin verilmez. Sınav, terimce oluşturma ve çeviri olmak üzere birbirinden içerik açısından bağımsız iki bölümden oluşur. 120-150 sözcük uzunluğundaki kaynak metinler derste işlenen metinlerle genel konu bakımından benzerlik taşır.

Bu çalışma sürecinde 2016-2017 ve 2017-2018 akademik yıllarında TRÇ I ve II dersini almış olan yaklaşık 200 öğrencinin haftalık çevirileri, ara ve final sınav kâğıtları incelenmiştir. Sınavlara girmeyen, devamsız veya F notu alan öğrenciler elendiğinde incelenen toplam sınav/ödev kâğıdı sayısı 363 olmuştur.

Değerlendirme sonuçları şu şekildedir: Ortalama not 67.18'dir. Üniversitede kullanılan resmi harf notlarından bağımsız olarak, gerçek çalışma hayatında çevirinin son okuma ve editörlük aşamasına geçebilmesi için gereken minimal not 70 olarak kabul edilmiştir. Böylelikle ortalama öğrenci yeterli puan alamamıştır. 70 puan sınırını aşan sınav kâğıtlarında 95-100 aralığındaki en yüksek puanlar Biçim/Format, ardından 75-93 puan Doğruluk kategorilerinden alınmıştır. 60-82 aralığındaki en düşük notlar Dilbilgisi kategorilerinden alınmıştır. Burada "Dilbilgisi hataları yapılmamıştır" alt-kategorisinde Ad durumu (падеж) ve Eylem durumu (вид) yanlışlıkları sıklıkla görülürken, "Sözdizim hataları yapılmamıştır" alt-kategorisinde bileşik tümcelerde yan tümcelerin sıralanması yanlışlıkları ağırlıktadır. Dikkat çeken bir diğer düşük not Biçim/Durumdil maddesinde kaydedilmiştir: 40 üzerinden ortalama 25. Burada en sık yapılan yanlışlık metnin biçimsel profiline uymayan (örn., eskimiş ya da günlük dile özgü) sözcüklerin kullanılması olmuştur. Genele bakıldığında 200 kişi arasında en az düzeltmeyle hazır hale gelebilecek çeviriyi yapabilmiş öğrenci sayısı dördüttür.

### Sonuç ve Değerlendirme

Bu sonucu değerlendirirken çevirinin henüz eğitimini tamamlamamış ve bu dersi yeni almaya başlamış kişiler tarafından yapıldığı göz önünde bulundurulmalıdır. Bununla birlikte, başarı olarak nitelendirilebilecek sonuçlar da kaydedilmiştir. Kaynak metni çözümlemesinde herhangi bir sorunun yaşanmaması beklenebilecek bir sonuçtur. Metinler öğrencinin ana/birinci dilinde yazılmış ve metin türü gereği yoruma açık bilgiler içermemiştir. Ancak, standart ve tutarlı terminoloji kullanımı hiç kuşkusuz olumlu bir göstergedir, öğrencinin uygun terimleri araştırıp bulma ve tutarlı bir biçimde kullanma becerisinin gelişmekte olduğuna, bu konuda gereken farkındalığın oluştuğuna işaret eder. Türkçe-Rusça dil çiftinde kaliteli özel alan sözlüklerinin sayısal azlığı doğru terimin bulunmasını zaman zaman zorlaştırmaktadır, bu durumda öğrenciler İngilizce üzerinden (Türkçe-İngilizce-Rusça) terim aramak durumunda kalmaktadır. Yine de bu metin türüne uygun düşen terim ya da yapı bulunamayabilir; bu zorluk, durumdil notunu düşüren etkenlerden biridir. Bir diğer etken, öğrencinin verilen metin türünde (örneğin, bir şirketin tanıtım yazısı) henüz yeterince uzmanlaşmamış olmasıdır. Dilbilgisi kategorisinden alınan düşük notları yorumlayabilmek için çeviri edinci modelinden destek almak daha açıklayıcı olacaktır.

Çeviri edinci ve alt-edinçlerin sınıflandırılması konusunda kapsamlı literatür mevcuttur (Pym, 2003; Neubert, 2000; Schäffner, 2000; Yazıcı, 2007; Akdağ, 2015; Komissarov, 2002; Denissova, 2017). (Sınıflandırmalar için bkz: PACTE (2003, 2005, 2011; Beeby, 2000; Hurtado Albir, 2007; EMT, 2017, TransComp (Göpferich, 2013). Her sınıflandırmada çevirmenin dilbilgisel yeterliliğini ölçen alt-edinç, değişen kapsam ve adlarda da olsa, mutlaka yer alır. Örneğin, Neubert'in, Komissarov'un, Akdağ'ın önerdikleri sınıflandırmalarda *Dil* (Language)

alt-edincini, Schöffner'de *Dilbilimsel* (Linguistic) alt-edincini, PACTE'de *İkidilli* (Bilingual), TransComp'ta *En az iki dilde iletişim yeterliliği* (Communicative competence in at least 2 languages) gibi alt-edinçleri buluruz. EMT (European Master's in Translation) için Avrupa Komisyonu bünyesinde geliştirilen edinç modelindeyse (competence framework, EMT, 2017, s. 3) edinç, "...bilgi, beceri ve kişisel, sosyal ve/veya yöntemsel yetilerini, çalışma ve öğrenme ortamlarının yanı sıra mesleki ve kişisel gelişim konularında kanıtlanmış kullanma yeterliliği" olarak tanımlanmıştır.<sup>12</sup> Alt-edinçleri ise 1-dil ve kültür, 2-çeviri, 3-teknoloji, 4-kişisel ve kişilerarası, 5-hizmet sunma şeklinde sıralanmıştır. İlk sırada yer alan dil ve kültür alt-edinci, "tüm diğer alt-edinçlerin arkasındaki itici güç" biçiminde tanımlanmış ve en az iki dilde Avrupa Dil Sertifikasına göre C1 düzeyi, bu alt-edincin önkoşulu olarak sunulmuştur (EMT, 2017, s. 6). Dilbilimsel bilgi ve becerilerin yanı sıra toplumdilbilimsel, kültürel ve kültürlerarası bilgiler de aynı alt-edincin tanımında yer almakta ve "gelişmiş çeviri edinci için temel oluşturdukları" vurgulanmaktadır (a.g.y.). Bir diğer deyişle teknoloji, hizmet sunma, araştırma gibi alt-edinçlerin toplamı, sağlam dilbilgisi temeli olmadan yetersiz kalmaktadır. Bu sonuç ve çıkarımların doğrultusunda gerçek eğitim ortamında uygulanmak üzere şu öneriler sunulabilir: Öğrenciler, Rusçanın ana dil olarak konuşulduğu ülkelerde bulunup dilsel alt-edinçlerini geliştirebilecekleri Erasmus, Mevlâna, burs programları gibi çeşitli eğitim olanaklarından yararlanmaları için yönlendirilebilir. Bunun yanı sıra, lisans programı kapsamında verilen morfoloji ve sözdizim derslerine ek olarak "Yabancı dil olarak Rusça" çevrimiçi kurslarını takip etmeleri önerilebilir, söz konusu kursların tanıtım seminerleri düzenlenebilir. Spesifik olarak 2.DÇ konusundaysa, sağlam dilbilgisi temelini önceliğini vurgulamanın yanı sıra, BDÇ araçlarının kullanımında uzmanlaşmaları, tıp, hukuk, ticaret, inşaat gibi özel alanlar çevirisinde deneyim kazanmaları, anadil konuşuru editörün yardımından yararlanmaları yönünde tavsiyeler verilebilir.

### Kaynakça

- Akdağ, A. I. (2015). *Mütercim tercümanlık öğrencilerinde çeviri edincinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akyel, A. (1994). First language use in EFL writing: Planning in Turkish vs. planning in English. *International Journal of Applied Linguistics*, 4(2), 169-196.
- Akyel, A., & Kamışlı, S. (1997). Composing in first and second languages: Possible effects of EFL writing instruction. K. Pogner (Ed.), *Writing: Text and interaction. Odense working papers in language and communication* (ss. 69-105).
- Beeby, A. (2000). Choosing an empirical-experimental model for investigating translation competence: The PACTE Model. M. Olohan (Ed.), *Intercultural faultlines. Research models in translation studies I. Textual and cognitive aspects* (ss. 43-55). Manchester: St Jerome.
- Berk, Ö. (2005). *Kuramlar ışığında açıklamalı çeviribilim terimcesi*. İstanbul: Multilingual.
- Campbell, S. (1998). *Translation into the second language*. New York: Longman.
- Chriss, R. (2000). *Translation as a profession*. Article I: The Translator Profession. Erişim tarihi: 04.07.2018 [www.huntrans124.com/chriss.pdf](http://www.huntrans124.com/chriss.pdf)

<sup>12</sup> '...means the proven ability to use knowledge, skills and personal, social and/ or methodological abilities, in work or study situations and in professional and personal development.' (EMT, 2017, p. 3)

- Cumming, A. (1997). The testing of second-language writing. C. Clapham & D. Corson (Eds.), *Language assessment, Vol. 7 of Encyclopedia of language and education* (ss. 51-63). Dordrecht, Netherlands: Kluwer.
- Cumming, A. (1998). Theoretical perspectives on writing. *Annual Review of Applied Linguistics, 18*, 61-78.
- Cumming, A. (2001). Learning to write in a second language: Two decades of research. *IJES, 1*(2), 1-23.
- Denissova, N. (2017). Initial steps towards a strong curriculum: Turkish/Russian translation BA programs in Turkey. M. Gammone, M. A. Icbay, H. Arslan (Eds.) *International Association of Social Science Research, Book Series: Recent developments in education* (ss. 125-135). ISBN 978-83-943963-3-6 (E-book)
- EMT (2017). *European Master's in translation. Competence framework 2017*. Erişim tarihi:20.09.2018 [https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt\\_competence\\_fw\\_2017\\_en\\_web.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competence_fw_2017_en_web.pdf)
- Göpferich, S. (2013). Translation competence. Explaining development and stagnation from a dynamic systems perspective. *Target: International Journal of Translation Studies, 25*(1), 61-76.
- Gülmüş, Z. (2012). Türk-Alman İşgücü Anlaşması'nın 50. yılında Almanya'da iletişim dili olarak Türkçe/Turkish as a language of communication in Germany in the 50th year of Turkish-German Labor Recruitment Agreement. Z. Gülmüş (Ed.) *Türk-Alman İşgücü Anlaşması'nın 50. yılında Almanya Türkleri*. (ss. 125-144). Eskişehir: YUTAM.
- Hamp-Lyons, L. (Ed.) (1991). *Assessing second language writing in academic contexts*. Nonwood, NJ: Ablex.
- Heeb, A. H. (2016). Professional translators' self-concepts and directionality: Indications from translation process research. *The Journal of Specialized Translation, 25*.
- Hurtado Albir, A. (2007). Competence-based curriculum design for training translators. *The Interpreter and Translator Trainer, 1*(2), 163-195.
- IAPTI. (2015). *Translation into a non-native language*. Erişim tarihi: 05.09.2018 [https://tesi.cab.unipd.it/52787/1/MICHELA\\_ZANESCO\\_2016.pdf](https://tesi.cab.unipd.it/52787/1/MICHELA_ZANESCO_2016.pdf)
- Karim, K., & Nassaji, H. (2013). First language transfer in second language writing: An examination of current research. *Iranian Journal of Language Teaching Research, 1*(1), 117-134.
- Kościuczuk, T. (2016). L2 translation: to teach or to discourage? *Journal of Translator Education and Translation Studies, (1)*1, 4-22.
- MYK. (2012). *Ulusal Meslek Standardı Çevirmen Seviye 6*. Erişim tarihi 10.11.2018 [https://www.myk.gov.tr/guncelleme/?file=Medya%2C+%DDleti%FEim+ve+Yay%FDnc%FDI%FDk%5CUMS%5Ccevirmen\\_seviye\\_6.pdf](https://www.myk.gov.tr/guncelleme/?file=Medya%2C+%DDleti%FEim+ve+Yay%FDnc%FDI%FDk%5CUMS%5Ccevirmen_seviye_6.pdf)
- Neubert, A. (2000). Competence in language, in languages, and in translation. C. Schäffner & B. Adab (Eds.), *Developing translation competence* (ss. 3-18). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Newmark, P. (1988). *A textbook of translation*. Prentice Hall.
- PACTE (2003). Building a translation competence model. F. Alves (Ed.), *Triangulating translation: Perspectives in process-oriented research* (ss. 43-66). Amsterdam: John Benjamins.
- PACTE (2005). Investigating translation competence: conceptual and methodological issues. *Meta: Journal des Traducteurs / Meta: Translators' Journal, 50*(2), 609-619.
- PACTE (2011). Results of the validation of the PACTE translation competence model: translation project and dynamic translation index. S. O'Brien (Ed.), *IATIS Yearbook 2010*, Londres: Continuum.
- Pavlović, N. (2008). Directionality in translation and interpreting practice. Report on a questionnaire survey in Croatia. Pym, A., Perekrestenko, A. (Eds.): *Translation research projects 1* (ss. 79-96). Tarragona, Spain: Intercultural Studies Group.

- Pavlović, T. (2013). Exploring directionality in translation studies. *Explorations in English Language and Linguistics*, 1(2), 149-165.
- Pokorn, N. K. (2000). Translation into a non-mother tongue in translation theory: Deconstruction of the traditional. A. Chesterman, N. G. San Salvador and Y. Gambier (Ed.) *Translation in context* (ss. 61-72). Amsterdam: John Benjamins.
- Pokorn, N. K. (2005). *Challenging the traditional axioms. Translation into a non-mother tongue*. Benjamins translation library, v. 62. Amsterdam, Philadelphia: J. Benjamins Pub.
- Pokorn N. K. (2016). Перевод на иностранный язык в подготовке и профессиональной деятельности переводчиков. / Translation into L2: Not a shameful but a valid practice in the market and the classroom. *Вестник СПбГУ*, 9(4).
- Рум, А. (2003). Redefining translation competence in an electronic age. In defense of a minimalist approach. *Meta: Journal des Traducteurs / Meta: Translators' Journal*, 48(4), 481-497.
- Rinnert, C., & Kobayashi, H. (2009). Transferability of L1/L2 writing competence. A. M. Stoke (Ed.), *JALT2008 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT.
- Schäffner, C. (2000). Running before walking? Designing a translation programme at undergraduate level. C. Schäffner & B. Adab (Ed.), *Developing translation competence* (ss. 143-156). Amsterdam: John Benjamins.
- Sofer, M. (2013). *The global translator's handbook*. Taylor Trade Publishing (e-book).
- Vardar, B. (2001). *Dilbilimin temel kavram ve terimleri*. İstanbul: Multilingual.
- Whyatt, B., & Kościuczuk, T. (2013). Translation into a non-native language: The double life of the native-speakership axiom. *Translation in an Age of Austerity*, 60.
- Yazıcı, M. (2007). *Yazılı çeviri edinci*. İstanbul: Multilingual.
- Zhang, J., & Pang, Y. (2014) Mirroring, reformulation and functional translation. A complementary TEFL model for advanced learners, *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(1), 52-69.
- Комиссаров, В. Н. (2002). *Современное переводоведение*. Москва: ЭТС [Komissarov, V.N. (2002). *Contemporary translation studies*. Moscow: ETS]

## Extended abstract

### Introduction

The standard opinion that the competent translation can be made only into the translator's native language and that any translation into a non-native language will inevitably be deficient was opened for discussion during the last decade of the 20<sup>th</sup> century. Several types of research indicated that this kind of translation was, as a matter of fact, quite widespread. Henceforward, this issue has gained interest in the academic circles. As data shows, translation into L2 is also quite widely taught as a university course in Turkey. The primary purpose of this paper is to present the translation quality assessment checklist, used at Turkish-Russian Translation Course of Russian Language and Literature BA program. The results of the assessment are also presented, the most frequent mistakes classified and possible solutions are suggested.

### Method and findings

In order to outline the position of translation into L2 in the world, the results of IAPTI "Translation into a non-native language" online questionnaire (2015) were analyzed. In order to see the main features of the same issue in Turkey three translation bureau owners were interviewed, and the course lists of 7 Russian Philology and Translation Studies BA programs were examined.

The checklist was prepared in line with the Translator Competency Standard/Level 6, developed by Professional Competency Board (PCB). It was also evaluated by specialists (abovementioned bureau owners, one of them is also a member of the PCB) and found convenient for the purpose. The passing grade was accepted as 70.

The results of the IAPTI questionnaire indicate that due to the various factors approximately 45% of translators translate into a non-native language. In Turkey, the situation is similar. In their interviews, translation bureau owners underline that although they believe translation into L1 to be the correct one, translation into L2 is seen quite frequently on the translation market; in this case, the translation is always proofread by a native-speaker editor. Finally, at least most of 7 BA programs include courses on translation into L2 in various forms. To summarize, translation into L2 is a solid reality of both professional and educational fields.

The checklist used for translation quality assessment includes four basic categories: Accuracy, Style, Grammar and Format, with more specific subcategories in each case. The list was applied to examination papers and weekly in-class translations of 200 third-year students in 2016-2017 and 2017-2018 academic years. The text types were standard business correspondence and international trade agreement. The results show the highest grades in categories of Accuracy and Format and the lowest grades in (sub)categories of Grammar/Syntax, Grammar/Punctuation and Style/Register. The average grade is 67,18/100. The number of students whose translations can be accepted with minimal corrections is 4.

### Conclusion

These results were interpreted within the EMT Translation Competence Framework. The Framework includes five competencies: Language and Culture; Translation; Technology;

Personal and Interpersonal; Service Provision. The first competence is described as "...all the general or language-specific linguistic, sociolinguistic, cultural and transcultural knowledge and skills that constitute the basis for advanced translation competence. It is the driving force behind all the other competencies described in this reference framework." Therefore, it can be concluded and recommended that thorough grammar knowledge must be specifically addressed before one starts to develop other translation competencies.

# Language Teaching and Educational Research

e-ISSN 2636-8102

Volume 1, Issue 2 | 2018

## Bellon and Handler's Curriculum Development Model and Its Characteristics

Gülçin Mutlu  
İdris Şimşek

To cite this article:

Mutlu, G., & Şimşek, İ. (2018). Bellon and Handler's curriculum development model and its characteristics. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 1(2), 203-212.

[View the journal website](#)



[Submit your article to LATER](#)



[Contact editor](#)



Copyright (c) 2018 LATER and the author(s). This is an open access article under CC BY-NC-ND license  
(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)

## Review Article

# Bellon and Handler's curriculum development model and its characteristics

Gülçin Mutlu<sup>1</sup> 

Assistant Professor, İzmir Democracy University, Faculty of Education, TURKEY

İdris Şimşek<sup>2</sup> 

Graduate Student, İzmir Democracy University, TURKEY

## Abstract

When considered as a process, instructional design is a whole that is supportive of learning. In an effort to meet the needs of different individuals in the educational process and respond better to the needs and conditions of different disciplines, it is necessary to make use of different instructional design models in the literature in both theory and practice-oriented areas. Therefore, it is a worthwhile attempt to probe into instructional designs and curriculum development models that are not oft-mentioned in the literature, yet would lend themselves to different ways of use in terms of different discipline areas and purposes. This paper intends to provide in-depth information regarding the instructional design model developed by Bellon and Handler (1982)—a model that occupies a place in the international literature as well as in Turkey, a fortiori, concerning foreign language teaching field—and inform the reader about the employment of the model and its alternative employment types and areas. To this end, available sources related to the model were made subject to document analysis method. In the analysis of the documents, basic elements of the curriculum (aims, organization, operations, outcomes) were used as the main themes. Based on this general perspective, each element of the model in question was examined in detail. Accordingly, discussions and suggestions were made with regard to the use and employment areas of the model, characteristics of the emergent product or program as a result of the instructional design, and theoretical underpinnings of the instructional model.

[See extended abstract](#)

**Received**

18 December 2018

**Accepted**

30 December 2018

**Keywords**

curriculum development  
instructional design  
instructional design model  
Bellon-Handler's model

**Suggested APA citation:** Mutlu, G., & Şimşek, İ. (2018). Bellon and Handler's curriculum development model and its characteristics. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 1(2), 203-212.

<sup>1</sup> Corresponding Author (✉ [gulcin.mutlu@idu.edu.tr](mailto:gulcin.mutlu@idu.edu.tr))

<sup>2</sup> (✉ [simsekidris5@gmail.com](mailto:simsekidris5@gmail.com))



## Bellon ve Handler'in program geliştirme modeli ve modele ilişkin özellikler

### Öz

Öğretim tasarımı bir süreç olarak ele alındığında öğrenmeyi destekleyen bir bütündür. Eğitim süreci içinde farklı bireylerin gereksinimlerini karşılamak ve farklı disiplin alanlarının ihtiyaç ve şartlarına daha iyi cevap verebilmek amacıyla alan yazında farklı öğretim tasarımı yaklaşımlarından hem teorik hem uygulamaya dönük alanlarda yararlanılması gerekmektedir. Dolayısıyla alan yazında sıklıkla bahsedilmeyen fakat uygulama alanı ve amaçları açısından farklı şekillerde uygulanabilecek öğretim tasarımı ya da program geliştirme modellerinin incelenmesi önemlidir. Bu çalışmanın amacı kendisine daha çok uluslararası alan yazında ya da Türkiye'de daha çok yabancı dil öğretimi alanına ilişkin alan yazında yer bulan Bellon ve Handler öğretim tasarımı modelini detayları ile tanıtmak ve uygulama şekli ve alternatif uygulama çeşit ve alanları ile ilgili bilgi vermektir. Bu amaçla sözü edilen öğretim tasarımı modeline ilişkin ulaşılabilen kaynaklar doküman analizi yöntemi ile incelenmiştir. Dokümanların analizinde eğitim programının temel öğeleri (hedef, içerik, eğitim durumları, değerlendirme) esas tema olarak kullanılmıştır. Bu genel bakışa dayanarak tasarımın her bir bileşeninin ayrıntılı olarak incelenmesi yöntemiyle öğretim tasarımı modelinin kullanım ve uygulama alanları, öğretim tasarımı sonucunda ortaya çıkacak ürün ya da programın özellikleri ve öğretim tasarımı dayandığı kuramsal dayanaklara ilişkin tartışma ve önerilerde bulunulmuştur.

### Gönderim

18 Aralık 2018

### Kabul

30 Aralık 2018

### Anahtar kelimeler

program geliştirme  
öğretim tasarımı  
öğretim tasarımı modeli  
Bellon-Handler modeli

**Önerilen APA atıf biçimi:** Mutlu, G., & Şimşek, İ. (2018). Bellon ve Handler'in program geliştirme modeli ve modele ilişkin özellikler. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 1(2), 121-138.

## Giriş

Öğretim tasarımı kavramı alan yazında birçok farklı şekillerde tanımlanmıştır. Örneğin, Şimşek (2017) öğretim tasarımı belirli bir hedef kitlenin gereksinimlerin karşılamak ve farklı ihtiyaçlarına karşılık vermek amacıyla geliştirilen bir sistem olarak görmektedir. Seels ve Richey'e (1990) göre ise öğretim tasarımı, öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin kaynakların tasarlanmasını, bu kaynakların geliştirilmesini, uygulanmasını, yönetilmesini ve değerlendirilmesini kapsayan ve kuram ve uygulama olmak üzere temel iki boyuttan oluşan bir süreçtir.

Öğretim tasarımı bilim alanının tarih süreci içerisinde uzun bir geçmişinin olduğu söylenemez fakat değişen öğrenen ve bağlamsal ihtiyaçlara karşılık vermek amacıyla farklı tasarım modellerinin ortaya çıkmasıyla yakın geçmişte bu alanın geliştiği ya da bu alanda bir ilerleme kaydedildiğini söylemek mümkündür. Son yıllarda bu alandaki tasarım modellerini hem teorik hem de uygulama boyutunda inceleyen çalışmalar göze çarpmaktadır (İbrahim, 2015; Keleş, Erümit, Özkale, & Aksoy; Mutlu, 2016). Bu bağlamda, farklı öğretim tasarımı modellerinden ve alana katkı sağlayan kişilerden (örn. Carkhuff & Fisher, 1984; Dick & Carey, 1990; Gagné, Briggs & Wager, 1992; Johson & Foa, 1989 ; Morison, Ross & Kemp, 2004 ; Milano & Ullius, 1998; Nadler, 1990; Seels & Glasgow, 1990; Smith & Ragan, 2005) bahsetmek mümkündür. Bellon ve Handler (1982) "iyileştirme amaçlı tasarım" algısından yola çıkarak bir öğretim ve program tasarımı modeli geliştirmişlerdir. Bu model öğretim tasarımı sürecinin genel bileşenlerini içermesi ve her birleşendeki arzu edilen ya da olması gereken durumun tespit edilmesi konusunda sunduğu değerlendirme ve sürekli iyileştirme olgusunun varlığı ile dikkat çeken bir program geliştirme modelidir.

Bu çalışmada Bellon ve Handler öğretim tasarımı modelinin incelenmesi ve genel bir bakış açısıyla tanıtılması amaçlanmaktadır. Bir başka deyişle, bu çalışma ülkemize ait ulusal alan yazında genelde yabancı dil öğretimi ile ilgili tezlerinde kendisine yer bulan Bellon ve Handler öğretim tasarımı modelini ve modelin uygulama biçimini tanıtmak ve modele ilişkin temel süreçlerin tartışılarak aktarılmasını hedeflemektedir.

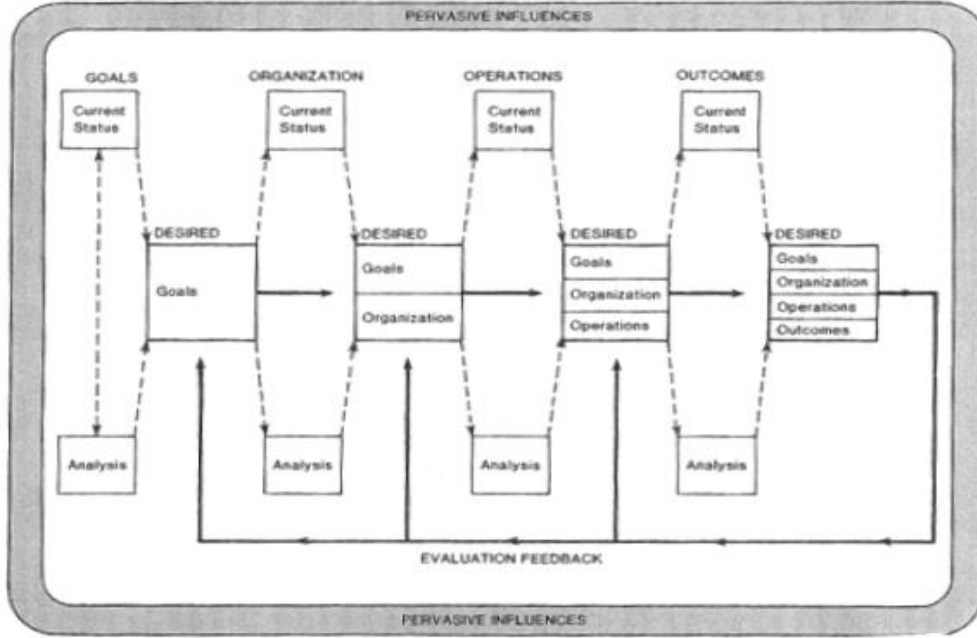
## Yöntem

Bir eğitim programını oluşturan dört temel öge göz önünde bulundurularak doküman analizi yapılmıştır. Kuramsal alan yazında eğitim programını oluşturan bu dört temel bilindik öğenin Bellon ve Handler'in kendi tanımlamalarıyla "hedefler, organizasyon, işleyiş ve çıktılar" olarak adlandırdıkları öğelere karşılık geldiği görülmüştür. Modelin daha iyi anlaşılmasına ilişkin analizler bu dört temanın Bellon ve Handler (1982) tarafından bir eğitim programını (mikro boyutta bakılacak olursa öğretim tasarımı) oluşturan temel öğeler olarak nasıl yorumlandığı ve uygulandığına ilişkin araştırmacılar tarafından ulaşılan bilgilere dayandırılmıştır.

## Bulgular

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular, verilerin yapısına göre ayrı başlıklar açılarak ya Bellon ve Handler tarafından yazılan "Curriculum Development and Evaluation: A design for improvement" adlı kitap modelin ilk bahsedildiği kaynaktır ve bu çalışmaya yön veren temel kaynak olmuştur. Bunun yanında modeli araştırmalarında kullanılan bir takım

yazarlardan da yararlanılmıştır (Erdem, 1999; Erozan, 2005; Mutlu, 2018). Bellon ve Handler öğretim tasarımı modeli Şekil 1’ de gösterilmektedir.



**Şekil 1.** Bellon ve Handler öğretim tasarımı modeli (Bellon & Handler, 1982, s. 11’ den alınmıştır)

Model incelendiğinde hedefler, organizasyon, işleyiş ve çıktılar olmak üzere dört temel odak alanı dışında modeli oluşturan üç tane daha öge dikkat çekmektedir. Mevcut durumun tanımlanması, analizi ve değerlendirici geri bildirim (program iyileştirme bileşenleri) olarak adlandırılan bu üç süreç bahsedilen dört temel odak alanı üzerinde gerçekleştirilen araştırma ve değerlendirme süreçlerini kapsamaktadır. Bellon ve Handler öğretim tasarım modelinin program hedefleri ilgili alanı modeli geliştiren araştırmacıların kendi tanımlamalarıyla yine *hedefler* olarak adlandırılmıştır. Hedefler odak alanı programın istenilen çıktıları ve beklentileri ile ilgilidir. Hedefler var olan durum ile arzu edilen durum arasındaki farkın analiz yöntemleriyle belirlenmesi sonucu şekillendirilir. Bellon and Handler modelinin içerik ile ilgili basamağı *organizasyon* olarak adlandırılmaktadır. İkinci odak alanı olan organizasyon aşaması, öğretim programının etkililiğini etkileyen çeşitli faktörlerin gözden geçirilmesini ve analiz edilmesini kapsar. Organizasyon aşamasında, istenen hedeflerin bilgisi güncellenmiş bir referans noktası sağlar. Programın organizasyon odak alanı, yeni geliştirilen hedefler ve önceki beklentiler ışığında yorumlanabilir ve değerlendirilebilir. Bu odak alanına ilişkin seçilen analiz aktiviteleri arzu edilen hedeflerin tespit edilmesinden önce başlatılabilir. Arzu edilen program hedefleri kesinleştirilip onaylanana ve arzu edilen örgütsel (organizasyonel) özellikler ile uyumlu hale gelene kadar bu aşama tamamlanmış sayılmaz. Sözü edilen bu örgütsel özellikler sunulan özel programlar ve derslerin özellikleri, mevcut kaynaklar ve bunların nasıl kullanıldığı, iletişim ve karar verme gibi süreçlerin yapısı ve okulun ya da okulun bulunduğu

bölgenin düzenlenmesi ile ilgili faktörleri kapsar. Bellon ve Handler modelinde öğretim programının iyileştirilmesi için üçüncü ve eğitim durumlarına karşılık gelen odak noktasının işleyiş olarak adlandırıldığı ve bunun programın günlük işleyişi ile ilgili detayları kapsadığı görülmektedir. İşleyiş alanında yapılan etkinlikler öğretim programının uygulanması ve genel eğitim hedeflerinin derse veya birim hedeflerine nasıl dönüştürüldüğünü değerlendirmek için yapılan çalışmalardır. *Çıktılar* olarak adlandırılan odak alanı, bu gelişim ve değerlendirme sürecinde üzerinde durulması gereken dördüncü alanı temsil etmektedir. Bellon ve Handler'e (1982) göre program çıktılarının değerlendirilmesi çok daha geniş bir bakış açısı ile yapılmalıdır. İstenen program sonuçlarının yanı sıra, amaçlanmamış program sonuçlarına da dikkat edilmelidir.

Modelde göze çarpan başlıca süreç *mevcut durumun tespiti* olarak karşımıza çıkmaktadır. Gelişim planlarının yapılmasında herhangi bir eğitim programının mevcut durumunu tanımlamak çok yararlıdır (Mutlu, 2018). Hedefler, organizasyon, işleyiş ve çıktılar odak alanlarında toplanan bilgilerle ilgili bir takım ön incelemeler programın mevcut durumu hakkında net bir bakış açısı sağlamaya yardımcı olur. Mevcut statü belirlendikten sonra, mevcut programın değerinin ve etkililiğinin analiz edilmesi için tasarlanan faaliyetler belirlenip, modelde diğer bir önemli süreç olan *analiz* ile ilgili süreçlere başlanabilir ve program analizi yapılırken, programın geliştirilmesinden sorumlu olanlar, mevcut durum çalışması bilgilerini kullanabilir ve çeşitli yollarla veri toplayarak bu mevcut durumun iyileştirilmesi konusunda yeni bilgiler edinebilir. Bu süreç için görüşmeler, anketler, testler, tutum ölçekleri ve dolaylı göstergeler, gerekli bilgilerin toplanması için en yaygın yöntemler arasında yer almaktadırlar.

Öğretim ya da program tasarımcısı her bir odak alanını inceleyerek, istenen müfredatın daha net bir resmini elde eder. Bellon ve Handler program geliştirme modelinde modelin görselini çevreleyen ve siyah koyu bir çerçeve şeklinde gösterilen bir takım *etki faktörlerinden* de bahsetmek gerekir. Bu etkiler sosyal ve politik güçler, özel ilgi grupları, yerel veya ulusal mevzuat veya politikalar, finansman kalıpları, büyük ölçekli test programları ve ticari ders kitabı yayıncıları gibi program geliştirme ya da mikro boyutta düşünüldüğünde öğretimin tasarlanması sürecinde etkiye sahip olabilecek dış bağlamsal faktörleri içermektedir. Bellon ve Handler modelinin temel birleşenlerinden birisi de *değerlendirici geri bildirim* ya da programın iyileştirme bileşenleri olarak adlandırılan sürekli değerlendirmeler ve geri bildirimleri kapsamaktadır. Geliştirme ve değerlendirme süreci yürütülürken, analiz faaliyetlerinin yürütülmesi sırasında çapraz kontrol ve iyileştirmelerin tespit edilmesi yoluyla ortaya çıkan durumlar düzenli olarak gözden geçirilir. Aynı zamanda, analiz sorularına cevap verirken kazanılan iç görüler, mevcut programın daha net bir şekilde anlaşılmasını sağlar. Durum tespiti ve analiz faaliyetlerinin karşılıklı etkileşimi, incelenen dört ana odak alanından herhangi birini içeren gerekli düzenleme ve değişiklikleri mümkün kılmaktadır. Tüm programa ilişkin kararlar alınmadan önce var olan odak alanlarına ilişkin programın iyileştirilmesi için analiz sonuçlarının raporlanması beklenmelidir. Sistematik bir sürecin değeri, yapılan değişikliklerin kapsamı değil, tüm ana alanların ayrı ayrı analiz edilmesi ve daha sonra birlikte analiz edilmesidir. Programın mümkün olduğu kadar etkili olduğundan emin olmak için, büyük değişiklikler gerektiğinde veya yeni programlar geliştirildiğinde, bu birikimli (kümülatif) olarak ilerleyen geliştirme yaklaşımı gerekli değişikliklerin zaman içine

dağıtılmasına ve her önemli değişikliğin başarıyı artırma şansının en yüksek düzeyde olmasına yardımcı olur.

### **Tartışma, Yorum ve Öneriler**

Bellon ve Handler modelinin nasıl çalıştığına ya da uygulandığına bakacak olursak, dört temel bileşenin, birtakım analizlerin ve eylem planlarının kademeli ve birikimli (kümülatif) bir biçimde işe koşulduğu görülmektedir. Her bir odak alanındaki analiz etkinliklerinin incelenmesi ile program özelliklerinin daha açık bir profili çizilir. Bu birikimli olarak ilerleyen program tasarım süreci ile öğretim ya da program geliştirmenin herhangi bir tek odak alanına yönelmesinden tüm odak alanlarının incelenmesi ve birikimli bir iyileştirme sürecinin gerçekleşmesi gibi bütüncül bir tasarım yaklaşımı ile gerçekleştirilmesi vurgusu yapılmıştır. Bellon ve Handler (1982) tarafından da bahsedildiği üzere bu genel tavsiye ihtiyaç duyulduğunda göz ardı edilebilir. Şöyle ki bu modeli uygulayacak öğretim tasarımcıları ya da öğretmenler sorun hissettikleri herhangi bir odak alanına (sadece işleyiş ya da değerlendirme gibi) eğilip o alanla ilgili mevcut ve arzu edilen durum arasındaki eksikliği tespit edici ve çözümleyici etkinlikler yapabilirler. Bu açıdan bakıldığında modelin esnek bir yapısının da var olduğu söylenebilir.

Bellon ve Handler (1982) geliştirdikleri modelin hem bir program geliştirme hem de bir program değerlendirme modeli olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle her bir odak alanına ilişkin mevcut durum ile arzu edilen durum arasındaki farkın tespit edilmesi ile ilgili etkinlikler (veri toplama ve analiz etkinlikleri) program değerlendirme etkinlikleri olarak kullanılmaya uygundur. Bir anlamda her bir alandaki eksikliğin tespit edilip değerlendirici geribildirim süreçlerinin de işe koşulması ile biçimleyici (formatif) bir değerlendirme yapılması imkânı söz konusudur. Özetle, bu modelin öğretim tasarımı ya da program geliştirmenin yanı sıra bir program değerlendirme modeli olarak da kullanılmaya uygun olduğu rahatlıkla söylenebilir. Bellon ve Handler (1982) geliştirdikleri modeli bir program geliştirme modeli olarak isimlendirmişlerdir. Modelin odak alanlara bakıldığında özellikle organizasyon gibi daha kapsamlı ve kurumsal temelli bir odak alanının varlığı bunu doğrular niteliktedir. Program geliştirme öğretim tasarımına göre daha makro boyutta ya da daha kapsamlı olarak bir kuruma ait program geliştirme süreçlerini kapsayabilir; fakat, öğretim tasarımı alan yazındaki çoğu araştırmacı tarafından daha mikro boyutta değerlendirilen öğretimin planlanması ve özellikle öğrenme süreçlerinin kılavuzlanması olarak görülen etkinlikler olarak görülmektedir (Mutlu, 2015; Şimşek, 2017). Fakat, makro ya da mikro boyutta işe koşulan geliştirme ve tasarlama etkinlikleri uygulamaya ilişkin kapsam farklılıklarının dışında birbirine çok benzer olan etkinliklerdir. Öyle ki Bellon ve Handler'in (1982) tasarım modelini bazı araştırmacılar (Erdem, 1999; Erozan, 2005; Mutlu, 2018) daha mikro boyutta ve ders düzeyinde adapte ederek kullanmışlardır ve modelin dört temel odak alanını ders düzeyine uyarlayarak ders kazanımları, ders içeriği ve materyaller, dersin işleniş ve ders değerlendirmesi olarak değiştirmişlerdir. Bu amaçla, Bellon ve Handler program geliştirme modeli ders düzeyinde hem bir öğretim tasarımı modeli olarak hem de buna ek olarak bir program değerlendirme modeli olarak kullanıma uygundur.

Bellon ve Handler (1982) tarafından geliştirilen model ulusal alan yazında daha çok yabancı dil öğretiminde kendine yer bulmuş olsa da (Erdem, 1999; Erozan, 2005; Mutlu, 2018)

bu modelin farklı disiplin alanlarına uyarlanabilmesi mümkündür. Model hem geliştirme hem de değerlendirme modeli olarak kullanıldığında bir programı oluşturan hedefler, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme gibi temel odak ve inceleme alanlarını içermesi ve her bir alanla ilgili istenilen ve mevcut durum arasındaki farkı araştırması ile diğer disiplin ve ders alanlarında kolaylıkla kullanılmaya uygundur. Hem sistematik hem de esnek bir yönü olması sebebiyle model yabancı dil dışındaki diğer tüm konu alanları ile ilgili öğretim tasarımı ve program geliştirme faaliyetlerinde kullanılabilir. Bu bağlamda, ileride yabancı dil öğretimi dışında farklı disiplin alanlarında bu modeli kullanılmasıyla yapılacak program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır ve gelecekte yapılacak çalışmaların belirtilen amacı gerçekleştirmek üzere teorik değerlendirme ve karşılaştırma çalışmalarından çok uygulama boyutu olan çalışmalar olması önerilmektedir.

### Kaynakça

- Bellon, J. J., & Handler, J. R. (1982). *Curriculum development and evaluation: A design for improvement*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Carkhuff, R. C., & Fisher, S. G. (1984). *Instructional systems design* (2nd ed.). Amherst, MA: Human Resources Development Press.
- Collins, G. R. (1985). *The conditions of learning and the theory of instruction* (4th ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Dick, W., & Cary, L. (1990). *The systematic design of instruction* (3rd ed.). New York: Harper Collins.
- Erozan, F. (2005). *Doğu Akdeniz Üniversitesi İngiliz Dili Eğitim Bölümü lisans programındaki dil geliştirme derslerinin değerlendirilmesi: Durum çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Erdem, H. E. (1999). *Özel bir okuldaki İngilizce programlarının değerlendirilmesi konusunda bir çalışma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Gagné, R. M., Briggs, L. J., & Wager, W. W. (1992). *Principles of instructional design* (4th ed.). Forth Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- İbrahim, A. A. (2015). Comparative analysis between system approach, Kemp, and ASSURE instructional design models. *International Journal of Education and Research*, 3(1), 261-270.
- Johnson, K. A., & Foa, L. J. (1989). *Instructional design: New alternatives for effective educational and training*. New York: Macmillan.
- Keleş, E., Erümit, S. F., Özkale, A., & Aksoy, N. (2016). Öğretim tasarımcıları için bir yol haritası: Öğretim tasarım modellerinin karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 49(1), 105-140.
- Milano, M., & Ullius, D. (1998). *Designing powerful training: The sequential iterative model*. San Francisco, CA: Josey-Bassy/Pteiffer.
- Morrison, G. R., Ross, S. M., & Kemp, J. E. (2004). *Designing effective instruction* (4th ed.). New York: John Wiley & Sons Inc.
- Mutlu, G. (2016). A qualitative analysis and comparison of the two contemporary models of instructional design. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 6154-6163. DOI: <https://doi.org/10.14687/jhs.v13i3.4350>.
- Mutlu, G. (2018). A program evaluation study of the main course at a preparatory program: A case study. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 9(3), 202-239. DOI: 10.17569/tojqi.426886
- Nadler, L. (1990). *Designing training programs: The critical events model* (9th edition). Reading, MA: Addison-Wesley.

- Seels, B. B., & Richey, R. C. (1994). *Instructional technology: The definition and domains of the field*. Washington: Association for Educational Communications and Technology
- Seels, B., & Glasgow, Z. (1990). *Exercises in instructional design*. Columbus,OH: Merrill.
- Smith, P. L., & Ragan, T. J. (2005). *Instructional design* (3rd ed.). Hoboken, NJ: John Wile & Sons Inc.
- Şimşek, A. (2017). *Öğretim tasarımı* (4.basım). Nobel Yayıncılık: Ankara.

## Extended abstract

### Introduction

Though the discipline of instructional design has no long historical background, there have been several attempts investigating the instructional design models in the literature both through theoretical and research-wise veins (İbrahim, 2015; Keleş, Erümit, Özkale, & Aksoy; Mutlu, 2016). Although some instructional design or curriculum development models have been frequently investigated in the literature (e.g. Carkhuff & Fisher, 1984; Dick & Carey, 1990; Gagné, Briggs & Wager, 1992; Johson & Foa, 1989 ; Morison, Ross & Kemp, 2004 ; Milano & Ullius, 1998; Nadler, 1990; Seels & Glasgow, 1990; Smith & Ragan, 2005), there has been a lack of interest and research into several models. Thus, there is a need to investigate these neglected models to broaden the perspectives in terms of instructional design theory and practice. One model of this type that deserves attention is Bellon and Handler's model and this model has been generally used for the purposes of foreign language curriculum development over other discipline areas though the developers of the model have mentioned no subject or discipline specificity in terms of its uses in practice. Accordingly, this paper aimed to examine the instructional design model developed by Bellon and Handler (1982) by means of providing detailed pieces of information concerning the employment of the model and its main elements and procedures.

### Method

A document analysis was conducted by using the main components of a curriculum as the main units of analyses. It was seen that the main components of a curriculum are already in line with the components of Bellon and Handler's curriculum development model concerning their meanings and uses. Thus, the document analysis was performed in the light of these components, a) goals, b) organization, c) operations and d) outcomes as the main units of analyses.

### Results

The results concerning the above framework including the four themes showed that the model encompasses some other procedures or tasks in addition to and in close relation to the four elements above (see Figure 1 in the text body) That is, Bellon and Handler's curriculum development model included the four focus areas of a) *goals*, b) *organization*, c) *operations* and d) *outcomes* and also the three main procedures named as *analysis activities*, *status description* and *curriculum improvement components*.

The focus area entitled as *goals* is related to the desired outcomes and aims of the program that should be structured according to the needs of the students or learners. The second focus area called *organization* encompasses organization or institution related variables such as the resources (physical or human resources) and organizational processes mainly including decision making and planning. The third focal area of investigation, *operations*, is related to the "day to day functioning of the program" in Bellon and Handler's (1982, p. 12) terms. That is, in this focal area, real implementation of the planned curriculum takes place and the pre-designed plan (curriculum) is observed in real practice. The final focal point named as



*outcomes* includes the assessment practices of the program outcomes that could be both intended and unintended.

Apart from the above four basic elements in the model, there are three other main components. The *status description* refers to an overview of each of the focus areas, program goals, organization, operations and outcomes, and this overview information is gathered at every stage of the course design or evaluation process to gain a better current status portrayal of the program. Following the status portrayals, the *evaluative activities* for the determination of the worth and the effectiveness of the program start. Program goals, organization, operations and outcomes are assessed for their mismatches with the expected program functions. As a result of the interplay between the current status and analysis activities, some improvements and adjustments could be offered. These are called *as curriculum improvement components*.

### **Discussion, conclusion and recommendations**

The investigation into the components and related procedures offered in the model appear to show that Bellon and Handler's model is based on the idea of continuous improvement and feedback for curriculum design. In other words, the improvement is cumulative in its nature as in each stage of the model and thus the results of earlier analyses are considered and extended, and a broader perspective is gained on each of the focus areas, and at the end on the whole program so as to suggest improvements or corrections (Bellon & Handler, 1982).

As is also put forth by Bellon ve Handler (1982), this model, in addition to its being a curriculum development model, can also be used for curriculum evaluation purposes. In this vein, the procedures related to the identification of the gaps between the current status and the expected status (i.e. analysis activities) pertaining to the four focus areas mentioned in the model appear to fit into the notion of evaluation. Moreover, curriculum development can be seen as the design and development procedures exerted at a more macro-level, that is, as a more detailed and institution-based activity including several courses or programs while instructional design is the planning of teaching and learning activities conducted at a more micro-level, that is, as one lesson or course-specific activity (Mutlu, 2016, 2018; Şimşek, 2017). In line with this micro-level approach, several researchers have adapted the model to the course level by changing the four main components as a) course objectives, b) course content and materials, c) course conduct and d) course evaluation Erdem, 1999; Erozan, 2005; Mutlu, 2018), which, in turn, shows that this model can also be used as an instructional design model. Thus, further studies may use the model for their instructional design purposes not only for teaching foreign languages but also for teaching other discipline areas.