

October, 2024

Vol: 10

Issue: 2

# J L E R E

JOURNAL OF LANGUAGE EDUCATION AND RESEARCH



e-ISSN 2149-5602



---

**Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi**  
**Journal of Language Education and Research**  
**DEAD – JLERE**  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/jlere>  
**ISSN: 2149-5602**

---

*2024 Ekim, Cilt:10 Sayı:2*

*2024 October, Volume:10 Issue:2*

**Baş Editör**  
**Editor in Chief**  
Prof. Dr. Hakan ÜLPER

**Editörler**  
**Editors**  
Prof. Dr. Ferit KILIÇKAYA  
Prof. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA  
Prof. Dr. Hakan ÜLPER

**İngilizce Dil Editörü**  
**English Language Editor**  
Dr. Hatice ALTUN

**Yazım Editörleri**  
**Spelling Editors**  
Arş. Gör. Zehra Nur BAYINDIR  
Arş. Gör. Ömer ACAR

**Yayın Editörü**  
**Publishing Editor**  
Arş. Gör. Zehra Nur BAYINDIR

**Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi**  
**Journal of Language Education and Research**  
**DEAD – JLERE**  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/jlere>  
**ISSN: 2149-5602**

2024 Ekim, Cilt:10 Sayı:2 / 2024 October, Volume:10 Issue:2

**Yayın Danışma Kurulu**  
**Editorial Advisory Board**

Ferit KILIÇKAYA, Burdur Mehmet Akif Ersoy University

Fidel ÇAKMAK, Alanya Alaaddin Keykubat University

Gökhan ÇETİNKAYA, Pamukkale University

Hakan ÜLPER, Burdur Mehmet Akif Ersoy University

Gölge SEFEROĞLU, California State University

Iřıl ULUÇAM-WEGMANN, Universitat Duisburg-Essen

İlknur KEÇİK, Anadolu University

Jaroslav KRAJKA, Maria Curie-Skłodowska University

Joanna KIC-DRGAS, Adam Mickiewicz University

Kutlay YAĞMUR, Tilburg University

Marek KRAWIEC, Wielkopolska University of Social and Economic Studies in Środa

Wielkopolska

Mehmet Ali AKINCI, Universite de Rouen

Yeon KYOO-SEOK, Hankuk University

Yeřim AKSAN, Mersin University

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

## Research Articles

- Dil Eğitiminde Yapay Zeka ve Teknoloji: Bibliyometrik Bir Analiz / Page: 218-242**  
*Dilek ÜNVEREN*
- Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Setlerinin Prozodi Öğretimi Yönünden İncelenmesi / Page: 243-272**  
*Ersin GÜLAY, Safa ÇELEBİ*
- Öğrencilerin Öz-Düzenleme Stratejileri, Motivasyonel İnançları ve İngilizceye Yönelik Tutumları ile İngilizce Akademik Başarıları Arasındaki İlişki / Page: 273-294**  
*Aylin ACAR, Alper BAŞBAY*
- Sınıf Öğretmeni Adaylarının Süreç Tür Temelli Yazma Yaklaşımı ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi / Page: 295-324**  
*Serkan ASLAN*
- Bilgisayar ve Bilgisayar Destekli Bilgiyi Düzenleme Uygulamalarının Metinleştirme Üzerine Etkisi / Page: 325-340**  
*Deniz BULUT, İbrahim Seçkin AYDIN*
- Konuşma Becerisiyle İlgili Atasözleri Üzerine Bir İçerik Analizi / Page: 341-373**  
*İlknur KİLLİOĞLU, Mehmet TEMİZKAN*
- Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Podcast (Sesli Yayın) Kullanımının Dinleme Kaygısına ve Dinleme Öz Yeterlik Algısına Etkisi / Page: 374-399**  
*Hilal AĞCA, Elif AKTAŞ*
- Görme Engelli Öğretmen Adayının Dil ve Yaşam Becerilerine Dair Bir Anlatı Araştırması / Page: 400-428**  
*Betül KERAY DİNÇEL*
- Kurmaca Karakterlerle Özdeşim: Çocuk Okurlar Üzerine Bir Araştırma / Page: 429-447**  
*Ayşen KARA, Bayram BAŞ*
- 7. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması: Anti-masal Oluşturma / Page: 448-479**  
*Naciye KARA, Derya YILDIZ*
- Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Edinme Eğilimleri / Page: 480-498**  
*Nuran ÇAYLIOĞLU İŞNEL, Kübra KARADAĞ, Ahmet BENZER*

12. **The Dictionary Use among Generation Z Students of English: A Survey Study** / Page: 499-513  
*Merve AYÇİÇEK, Cansu GÜR*
13. **The Effects of Creative Story Writing on EFL Learners' Vocabulary Learning and Retention** / Page: 514-535  
*Havva Nur BOZDOĞAN, Emrah EKMEKÇİ*
14. **Effects of Foreign Language Learning Mobile Applications on the Success of Fourth-Grade Students** / Page: 536-559  
*Derya UYGUN, Mehmet FIRAT*
15. **Evolving Roles of Post-Pandemic EFL Teachers and Students: Student Learning and Assessment** / Page: 560-576  
*Duygu İŞPINAR AKÇAYOĞLU, Ömer ÖZER*
16. **Enhancing English Conversational Skills in Dogme ELT Approach: A Self-Regulation Perspective** / Page: 577-601  
*Muhammed Fatih GÖKMEN*
17. **Professional Development to Support French as a Second Language Teachers: Preparation to Advance Students' Reading Skills** / Page: 602-619  
*Callie MADY, Stephanie UNDERWOOD*
18. **Due Tomorrow? Do Tomorrow: An Inquiry into EFL Students' Online Assignment Submission Behaviours** / Page: 620-635  
*Erdi Şimşek, Kenan ÇETİN*
19. **Exploring High School Students' Acceptance and Use of Mobile Applications for English Language Learning** / Page: 636-661  
*Zelal COŞKUN, Osman SOLMAZ*
20. **Readability Of Higher Education Institutions Exam Basic Proficiency Test Turkish Questions** / Page: 662-683  
*Mehmet Fatih KARACA, Münir ŞAHİN*
21. **PISA ve Okuma Kültürü (Kitap İncelemesi)** / Page: 684-692  
*Nur KAYA*
22. **ACTFL Proficiency Guidelines 2024 (Book Review)** / Page: 693-697  
*İslam ELHADKI*

## Dil Eğitiminde Yapay Zeka ve Teknoloji: Bibliyometrik Bir Analiz

Dilek Ünveren\*

### MAKALE BİLGİSİ

Geliş: 02.04.2024  
Düzeltilme: 14.07.2024  
Kabul: 29.07.2024  
Doi: 10.31464/jlere.1463861

### Anahtar Sözcükler:

*dil eğitimi*  
*yapay zekâ*  
*teknoloji*  
*bibliyometrik analiz*

### ÖZET

Yapay zekâ, son zamanlarda hızla gelişen teknolojilerden biri hâline gelerek, bu teknolojinin sonuçlarının hemen her sektöre yansımaları olmuştur. Yaşanan bu gelişmeler, yapay zekâ ve diğer teknolojik ürünlerin kullanım alanlarının genişlemesini ve çeşitlenmesini sağlamıştır. Teknolojinin ve yapay zekânın gelişimi, eğitim sistemlerini sadece yetiştirilmesi gereken bireylerin özelliklerinin oluşturulması bağlamında etkilememiş, ayrıca, eğitimin yapısı ve işleyişi de bu durumdan etkilenmiş, bu etkilenmelere dair eğilimleri konu alan yayınlar alan yazına kazandırılmaya başlanmıştır. Bu araştırmada, dil eğitimi alanında gerçekleştirilen yapay zekâ ve teknoloji konulu çalışmaların detaylı alan yazında analizi sunulmuştur. Araştırma kapsamında incelenen çalışmalar, Web of Science (WoS) akademik/bilimsel veri tabanı kayıtları taranarak elir analizde edilmiştir. Detaylı taramalar neticesinde, nihai olarak araştırma kapsamında olduğu değerlendirilen 51 çalışma analiz edilmiştir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular, dil eğitimi alanında yapay zekâ ve teknoloji konularında gerçekleştirilen çalışmalar ve eğilimler hakkında çeşitli ipuçlarına ulaşılmasını sağlamaktadır. Alan yazında konuyla ilgili bibliyometriye dayalı bilimsel çalışmaların sınırlı sayıda olduğu da düşünüldüğünde, bu çalışmanın disiplinler arası dil eğitimi yazınına katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

### Bilgilendirme

Bilgilendirme ve teşekkür yazıları bu bölüme yazılmalıdır.

### Yayın Etiği Bilgilendirme

Bu çalışma için Etik Kurul Kararı gerekli değildir.

### Çıkar Çatışması

Bu çalışmada bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

### Gönderim

Ünveren, D. (2024). Dil eğitiminde yapay zeka ve teknoloji: Bibliyometrik bir analiz. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 10 (2), 218-242.*

\* Doç. Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3415-9274>, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, [dilekunveren@sdu.edu.tr](mailto:dilekunveren@sdu.edu.tr)

## Giriş

Yapay zekâ çalışmalarının başlangıcı 12. yüzyılda robot çizimlerine kadar götürülebilse de günümüz yapay zekâ çalışmalarına dair adımın İkinci Dünya Savaşı sırasında, savaşın da seyrini değiştiren Alan Turing'in, ilk tam otomatik kod kırma makinesini icat etmesiyle atıldığı söylenebilir (Acar, 2020). Bundan sonra yapay zekâ çalışmaları başka araştırmacılarla da devam etmiş, Alan Turing 1947 yılında yapay zekâ ile ilgili bir konferans düzenleyerek yapay zekâ ile bilgisayar programlarının birleştirilerek akıllı makinelerin icat edilebileceğini açıklamıştır (McCarthy, 2007). Turing (1950), ardından 'makinelere düşünebilir mi' sorusundan yola çıkarak yapay zekânın temelini oluşturacak bir fikir ortaya koymuştur. Bu çıkış noktasından ve daha sonra yapılan çalışmalardan sonra yapay zekâ sistemleri yirmi birinci yüzyılın başlarından itibaren hızla gelişmekte, git gide hayatın vazgeçilmez bir parçası hâline gelmektedir. Evde, okulda, iş yerinde, yolda, hatta yürüyüşte alışveriş sitelerinden sipariş verirken sürekli olarak kullanılan yapay zekâ git gide daha önemli bir yere sahip olmaktadır. Bu hızlı değişime ve gelişime ayak uyduramayan herhangi bir alan, sektör ya da iş kolunun, şirket veya kurumun ayakta kalması çok olası görülmemektedir.

Yapay zekâ sistemleri, her alandaki kurum ve kuruluşların verileri tarayıp işleyerek onların daha doğru ve etkili kararlar almalarına yardımcı olabilecek bilişsel düzenleyiciler olarak tanımlanabilir (Coşkun & Gülleroğlu, 2021). Özellikle devletler için önemli olan bilgiyi işleme, sınıflandırma, denetim, ölçeklendirme, düzenleme ve doğru kararlar almada yapay zekâ sistemlerinin kullanımı zorunlu hâle gelmiştir (Aydın, 2019). Bu nedenle artık Çin ve Amerika gibi bazı gelişmiş ülkeler, eğitim sistemlerini yeniden düzenleyerek yapay zekâ sistemlerinin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması çabasına girmişlerdir (Knox, 2020). Bu durum bir istekten ziyade zorunluluk durumuna gelmiştir.

Yapay zekânın gelişimi ile insan ihtiyacı duyulan alanlarda ve insanların toplum içindeki rollerinde bazı değişiklikler olmuştur. Günümüz insanının hem bu değişikliğin farkına varması hem de teknolojinin getirileri ve yapay zekâ ile uyum içinde çalışması, teknolojik sistemleri kullanabilme ve insanlığın faydasına daha da geliştirebilme becerileri edinebilmesi gerekmektedir (Tuğluk & Gök-Çolak, 2019). Yapay zekâyâ sahip makinelerin çeşitli alanlara bütünleştirilmesi temel düzeyde bilişsel beceriler gerektiren iş ve görevlerin onlara devredilmesi, insanların bu alanlardan giderek daha çok çekilmesine sebep olmuştur (Günay & Şişman, 2019). Bununla birlikte, yapay zekânın kullanımı gibi teknolojik gelişmeler yeni meslek dallarının da ortaya çıkmasına, eski meslek dallarının yok olmaktan ziyade değişim geçirmesine; bilişim avukatlığı, sosyal medya uzmanlığı gibi alanların açılmasına sebep olmuştur (Altun, 2019; Telli, 2019). Dolayısıyla yapay zekâyı kullanabilen nitelikli insan gücüne olan ihtiyaç da artmaktadır. Yapay zekânın yaygınlaşması, eğitim, iş dünyası vb. alanlarda birçok farklı kesimi ilgilendirmekte ve herkesi giderek daha fazla etkilemektedir. Bu durum da politika yapıcıların yapay zekâyı göz önünde bulundurarak kalkınma planlarını ve eğitim sistemlerini düzenlemesi, yapay zekâ sistemlerinin karar alma mekanizmalarına dâhil edilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Zira yapay zekâyâ dayalı sistemlerin geliştirilmesi eğitim sistemlerinden yetiştirmesi beklenen insan profilini de değiştirmiştir. Belli kalıpları ve yaratıcılık gerektirmeyen görev ve meslekleri yapay zekâ zaten kolaylıkla gerçekleştirebilmektedir. Dolayısıyla da artık eğitim sistemlerinden

beklenti, hayal ve yaratıcılığı yüksek bireyler yetiştirmesidir. Tüm bu gelişmeler ışığında öğrenme ortamları; özgün ürün oluşturabilen, yeni bilgileri sentezleyebilen, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, değerlendirme becerileri gelişmiş, hayal kurabilen bireyler yetiştirebilmek adına yeniden düşünülmeli ve düzenlenmelidir (Coşkun & Gülleroğlu, 2021; Demirel, 2019; Telli, 2019).

Teknolojinin ve yapay zekânın gelişimi, eğitim sistemlerini sadece yetiştirilmesi gereken bireylerin özelliklerinin oluşturulması bağlamında etkilememiş, ayrıca eğitimin yapısı ve işleyişi de bu durumdan etkilenmiştir. Öncelikle, yapay zekânın gelişimi ile birlikte eğitim artık zamandan ve mekândan bağımsız bir şekilde gerçekleştirilebilmektedir. Büyük veri kaynaklarını kullanarak oluşturulan yapay zekânın gelişimi; bireyselleştirilmiş öğrenme ortam ve programları, bireysel gelişim takibi, ders içeriği hazırlama, öğretim modeli ve ölçme değerlendirmenin belirlenmesi gibi işlemlerin yapılması yoluyla öğrenme ortamlarının ve çıktılarının geliştirilmesi için birçok kolaylık ve olanak sunmaktadır (Coşkun & Gülleroğlu, 2021, Karaca & Telli, 2019). Bununla birlikte, esnek öğrenme ortamları ve proje tabanlı öğrenme, sanal ve artırılmış gerçeklik uygulamaları, uzaktan çevrim içi ve çevrim dışı öğrenme imkânları da yine öğrenme çıktılarının geliştirilmesi, verimliliğinin artırılması ve daha çok seçenek sunulabilmesi adına eğitim alanında teknolojinin beraberinde getirdiği olanaklardandır.

Eğitim kurumları, Endüstri 4,0'ın getirdiği ve hem iş ortamının hem de eğitim sektörünün teknolojik süreçlere yönelmesi ile birlikte gelen toplumsal gelişme ve değişimleri takip ederek sürekli güncel kalmak durumundadır. Böylelikle gelecek kuşaklar, araştırma, geliştirme ve öğrenme ortamları için yapay zekâ gibi teknolojinin imkânlarından faydalanabilir. Dil eğitiminde yapay zekâ kullanımı ise özellikle Büyük Dil Modellerinin (LLM) ve insan konuşmasını ve diyalogunu taklit etmeyi amaçlayan ChatGPT gibi sohbet robotlarının ortaya çıkması nedeniyle son birkaç yılda giderek daha belirgin hâle gelmiştir. Büyük Dil Modeli olarak adlandırılan LLM (Large Language Model), insan dilini ileri düzeyde anlamak ve üretmek için derin öğrenme sinir ağları üzerine inşa edilmiş ve tasarlanmış bir tür yapay zekâ sistemidir (Özkan vd. 2024). Bu gelişmeler, yapay zekânın eğitime yardımcı olma potansiyeline, özellikle de kişiselleştirilmiş öğrenmeyi geliştirebilme durumunun yanı sıra akademik dürüstlük noktasında beraberinde getirdiği zorluklara, güvenlik ve mahremiyete ilişkin genel kaygılara olan yönelimin yeniden artmasına yol açmıştır.

Dil öğretimi söz konusu olduğunda, yapay zekâdaki son gelişmeler Akıllı Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi (iCALL) (Schulze, 2008) alanındaki önceki çalışmalara dayanmaktadır ve kişiselleştirilmiş öğrenme materyalleri, öğretim ve geri bildirim yoluyla öğrenmenin nasıl geliştirilebileceğini araştırmayı amaçlamaktadır (Hellmich & Vinall, 2021; Xiao & Park, 2021; Dai & Wu, 2023). Örneğin geri bildirim alanında, dil öğrenenler seslerini bilgisayar ortamında ya da mobil cihazlarında kaydetmek için yapay zekâ teknolojisini kullanabilirler, ardından bir konuşma değerlendirme sistemi aracılığıyla bu kayıtlar için puan ve geri bildirim alabilirler (Dizon, 2020; Zou vd., 2023a). Ayrıca konuşma pratiği için yapay zekâ kullanıldığında, sosyal ağ bağlamlarındaki iş birlikçi etkinlikler yoluyla öğrenme kazanımları artırılıp geliştirilebilir (Zou vd., 2023b). Doğrudan yönergenin ötesinde, yapay zekâ; idari, öğretim programı geliştirme ve test etme süreçlerini daha verimli



hâle getirme konusunda önemli ilerlemeler kaydetmiştir (Xu & vd., 2021). Yapay zekânın dil eğitiminde önemli bir potansiyeli olmasına rağmen, konuyla ilgili araştırma eksikliği bulunmakta, mevcut araştırmalar daha ileri araştırmalar için önemli alanları belirlemeye başlamaktadır. Ortaya çıkan endişelerden biri öğrencilere çeşitli derslere ve değerlendirmeye uyumlu girdi olanaklarının nasıl sağlanacağı hususundadır.

Yapay zekânın dil öğrenimine yönelik programlanmasında, öğrencilerin bağımsız çalışmalarını sürdürmek için dil becerilerine ilişkin çeşitli anlık geri bildirim türleri gibi özelliklerin uyarlanmasında boşluklar tespit edilmiştir (Zou vd., 2023c). Bu nedenle yapay zekânın gerçek yaşam bağlamlarında gerekli olan dil becerilerini geliştirmek için nasıl uygulanabileceği yönündeki potansiyelini keşfetmek için programların daha fazla araştırılması gerekmektedir. Bu bağlamda, yapay zekâ programlarındaki anlık geri bildirim öğrencilerin dil öğrenme hedeflerini nasıl karşılayabileceğini ve öğrencilerin bilgisayarlarında veya mobil cihazlarında bağımsız çalışmalarını geliştirmek için çeşitli geri bildirimler tasarlanmasının yollarını düşünüp geliştirmek de önemlidir.

Tüm bunlar ışığında, genelde eğitim ve özelde de dil eğitimi noktasında yapay zekâ ve teknoloji ilişkisinin daha fazla araştırılması ve çalışılması, bu alandaki bilgilerin güncellenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda bu çalışmada, dil eğitiminde yapay zekâ ve teknoloji kullanımına yönelik Web of Science veri tabanındaki çalışmaların bibliyometrik analizinin yapılarak bu çalışmalarla ilgili verilerin tespit edilmesi ve eğilimlerin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Böylelikle, bu alanda sınırlı sayıda olan çalışmalardan yola çıkılarak araştırılıp alan yazına kazandırılmasının önemli olduğu düşünülen çalışmalar, başka bir deyişle bu alandaki boşluklar ortaya çıkarılmış olacaktır. Bu bağlamda bu araştırmada, dil eğitiminde yapay zekâ ve teknoloji alanında yapılan çalışmalarla ilgili olarak aşağıda yer verilen sorulara yanıt aranmıştır:

### **Araştırma Soruları**

1. Dil eğitiminde yapay zekâ ve teknoloji alanında yapılan akademik çalışmalarda kullanılan anahtar kelimelerin ilk 5 sıradaki dağılımı nasıldır?
2. Dil eğitiminde yapay zekâ ve teknoloji alanında yapılan akademik çalışmalarda en sık kullanılan kelimelerden oluşan anahtar kelime ağ durumu nedir?
3. Dil eğitiminde yapay zekâ ve teknoloji alanında yapılan akademik çalışmaların Web of Science kategorisine göre ilk 10 sıradaki dağılımı nasıldır?
4. Dil eğitiminde yapay zekâ ve teknoloji alanında yapılan akademik çalışmaların yıllara göre sayısal dağılımı nasıldır?
5. Dil eğitiminde yapay zekâ ve teknoloji alanında yapılan akademik çalışmaların yer aldığı yayıncı kuruluşların bulunduğu ülkelere göre ilk 5 sıradaki dağılımı nasıldır?
6. Dil eğitiminde yapay zekâ ve teknoloji alanında yapılan akademik çalışmaların yer aldığı yayıncı kuruluşların ilk 10 sıradaki dağılımı nasıldır?
7. Dil eğitiminde yapay zekâ ve teknoloji alanında yapılan akademik çalışmaların yayın indekslerine göre dağılımı nasıldır?
8. Dil eğitiminde yapay zekâ ve teknoloji alanında yapılan akademik çalışmaların yazarlarının ilk 5 sıradaki dağılımı nasıldır?

9. Dil eğitiminde yapay zekâ ve teknoloji alanında yapılan akademik çalışmaların yayın türlerine göre dağılımları nasıldır?
10. Dil eğitiminde yapay zekâ ve teknoloji alanında yapılan akademik çalışmaların yazarlarına yönelik yapılan atıfların yoğunluk haritasının görünümü nasıldır?
11. Dil eğitiminde yapay zekâ ve teknoloji alanında yapılan akademik çalışmalara yapılan atıfların ülkelerine yönelik yoğunluk haritasının görünümü nasıldır?
12. Dil eğitiminde yapay zekâ ve teknoloji alanında yapılan akademik çalışmalardan en çok atıf alan ilk 5 yayının dağılımı nasıldır?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu çalışmada dil eğitiminde yapay zekâ ve teknoloji konusuna dair çalışmaların eğilimini görmek amaçlandığı için betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama, geçmişte ya da hâlihazırda devam etmekte olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir. Bu bağlamda çalışmada bahsi geçen konu ile ilgili durum kendi koşulları içinde, etkileme amacı olmadan incelenmiştir (Karasar, 2014).

### Yayın Etiği

Bu makale, araştırma ve yayın etiğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

### Veri Toplama ve Verilerin Çözümlemesi

Dil eğitimindeki yapay zeka ve teknoloji alanındaki eğilimleri ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada veri analiz tekniği olarak bibliyometrik analiz kullanılmıştır. Bibliyometri terimi bibliyometrik analizi ilk kez kullanan Pritchard tarafından, matematik ve istatistiksel yöntemlerin kitaplara ve diğer iletişim ortamlarına uygulanması olarak tanımlanmıştır (Pritchard, 1969). Çalışmada bibliyometrik analizin kullanılmasının nedeni ülkeleri, kurumları, konu alanlarını, dergileri, özel araştırma konularını belirleme ve değerlendirmede oldukça etkili bir analiz yöntemi olmasıdır (Huang vd., 2006). Ayrıca bibliyometri, belirli bir disiplinde ya da alanda yapılan araştırmaların profilini belirlemeyi, bilimsel bilgi üretiminin sistemli bir şekilde gelişimini, ağırlık noktasını, eksikliklerini ortaya koymak açısından oldukça önemli bir araştırma türü (Işık vd., 2019) olduğu için de bu çalışmada kullanılmıştır.

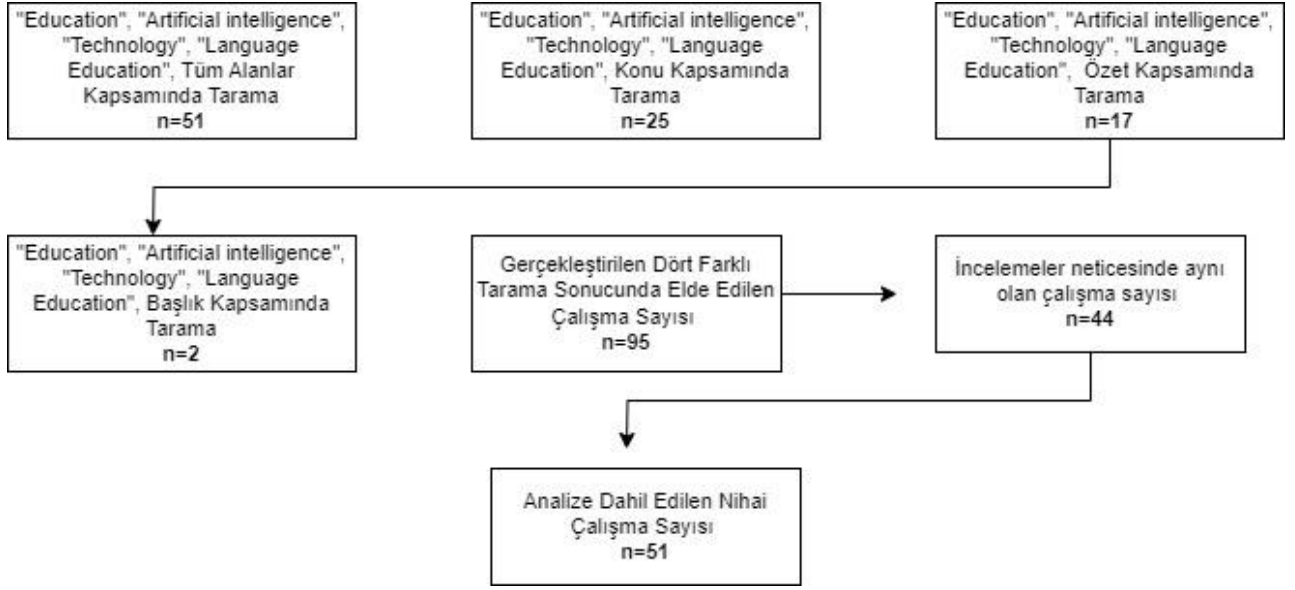
Bu bağlamda çalışmada, araştırma ve inceleme süreçleri, uluslararası etki değeri yüksek akademik/bilimsel çalışmalara ulaşmak amacıyla Web of Science (WoS-Core Collection) akademik veri tabanı kapsamında gerçekleştirilmiştir. Web of Science, 1900'den günümüze dek yayınları içermesi nedeniyle sıkça tercih edilen, en güvenilir ve en yüksek kalite standartlarına sahip bilimsel araştırma veri tabanlarından biri olarak kabul edildiği için bu çalışmanın araştırma sürecinde kullanılmıştır (Gaviria-Marin vd., 2019; Li & Hale, 2016). WoS veri tabanında 21.000'den çok hakemli ve yüksek kaliteli akademik çalışma bulundurmaktadır. Bununla birlikte, ESCI, SSCI, AHCI endekslerde yer alan akademik

çalışmalar ve bu çalışmalara yapılan atıflar da tespit edilebilmektedir (Yiğit Açıkgöz & Çizmeli, 2023). Bu kapsamda bu çalışma üç aşamadan oluşmaktadır. Araştırmanın ilk aşamasında Web of Science (WoS) veri tabanında bibliyometrik analiz yapılmış, ikinci aşamasında WoS bibliyometrik analizi sonucu elde edilen çalışmalar VOSviewer üzerinde anahtar kelime eş-oluşum analizi ve ortak alıntı ile atıfta bulunan kaynak analizine tabi tutulmuştur.

### **İşlem Süreci**

Bu çalışmada bibliyometrik analiz için çalışmada Web of Science veritabanında oluşturulan algoritma ile detaylı aramada, öncelikle tüm alanlar (all fields) arama kriteri çerçevesinde “education” (eğitim), “language education” (dil eğitimi), “artificial intelligence” (yapay zeka), “technology” (teknoloji) anahtar kelimelerini kapsayacak şekilde ve ve/veya/değil mantıksal sınamalar ile eşleştirilerek taramalar yapılmıştır. Bu tarama sonucunda toplam 51 çalışmaya ulaşılmıştır. Konu filtresi kapsamında “education” “language education”, “artificial intelligence”, “technology” anahtar kelimeleri ile yapılan taramada ise 25 çalışma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonraki aşamada ise arama filtresi, özet (abstract) olacak şekilde daraltılmıştır. Bu aşamada “education” “language education”, “artificial intelligence”, “technology” anahtar kelimeleri kullanılarak taramalar gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen çalışma özetleri kapsamında yapılan bu tarama sonucunda 17 çalışmaya ulaşılmıştır. Sadece başlık alanını kapsayacak şekilde “education” “language education”, “artificial intelligence”, “technology” anahtar kelimeleri ile yapılan taramada ise 2 yayına ulaşılmıştır. Gerçekleştirilen dört farklı tarama sonucunda toplam 95 çalışmaya ulaşılmıştır. Tüm taramalardan sonra farklı filtreleme taramaları neticesinde elde edilen birbirinin aynı olan çalışmaların tespit edilmesi üzerinde çalışılmış, 44 çalışma analiz kapsamından çıkartılmıştır. Daha sonra elde edilen çalışmalar incelenerek araştırmanın kapsamında olup olmaması açısından uygunluğu değerlendirilmiştir. Araştırmada amaca uygun olarak belirlenen kelimeler ile tarama yapıldığında ilk makaleye 2017 yılında rastlanmıştır. Bu nedenle araştırma, 2017-2024 yılları arasında kaleme alınmış ve yukarıda belirtilen mantıksal sınama ve filtreleme sonucunda elde edilmiş makaleleri kapsamaktadır. Sonuç itibarıyla yapılan titiz incelemeler neticesinde araştırma kapsamı olan ‘eğitimde yapay zekâ ve teknoloji’ konulu olduğuna kesin olarak kanaat getirilen 51 yayın, bu araştırmanın veri setini oluşturarak analizlere dâhil edilmiştir. İncelenen çalışmalara ilişkin literatür taraması süreci, akış diyagramı şeklinde Çizim 1’de sunulmuştur:

### Çizim 1. Gerçekleştirilen Literatür Taraması Süreci Özeti



Gerçekleştirilen tarama süreci neticesinde ulaşılan çalışmalar; yayın yıllarına, yayın indekslerine, çalışmalarda kullanılan anahtar kelimelerin ilk beş dağılımına, araştırma kapsamında yer alan yayınların Web of Science kategorisine göre ilk 10 dağılımı, araştırmacıların ülkelerine göre ilk 5 dağılımı, çalışmaların atıflarının ülkelere yönelik dağılımı, araştırma kapsamında yer alan yazarların ilk 5 dağılımı, Web of Science veritabanında yayımlanan en çok atıf alan ilk beş yayına göre dağılımı, araştırma kapsamındaki yayınların türlerine göre dağılımları, Web of Science veri tabanından çekilip analiz edilmiş, çizelge ve çizimler biçiminde görselleştirilmiştir. Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların anahtar kelimelerine göre ve yazarların atıflarının ülkelere göre yoğunluk haritaları “VOSviewer” sözcük haritalama programı aracılığı ile, anahtar kelimelere ilişkin sözcük bulutu görseli ise “Wordart” adlı grafik düzenleme programı kullanılarak oluşturulmuştur. Böylelikle, araştırmada elde edilen verilerin çizim ve çizelge gibi görsellerle desteklenmesi yoluyla, sonuçların açık ve anlaşılır bir şekilde sunulması amaçlanmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde, dil ve eğitim kavramları ile teknoloji ve yapay zeka konuları arasındaki ilişkileri inceleyen makalelerin veri ölçütleri kullanılarak bibliyometrik analiz tekniği ile yapılan analiz sonuçları ortaya konmuştur. Araştırmada makalelerin yayınlandığı dergiler, makale yazarları ve makalelerde geçen anahtar kelimeler gibi sayısal ve kavramsal veriler dikkate alınmıştır. Bu bağlamda “education” (eğitim), “language education” (dil eğitimi), “artificial intelligence” (yapay zeka), “technology” (teknoloji) kelimeleri kullanılarak yapılan taramalar sonucunda çalışmalara ilişkin yapılan analizlerden elde edilen bulgular, çizelge ve çizimler şeklinde çalışmanın geri kalanında sunulmuştur. Araştırmada ilk olarak, analiz konusu yapılan çalışmalarda kullanılmış olan anahtar kelimelerin frekans ve yüzdelik

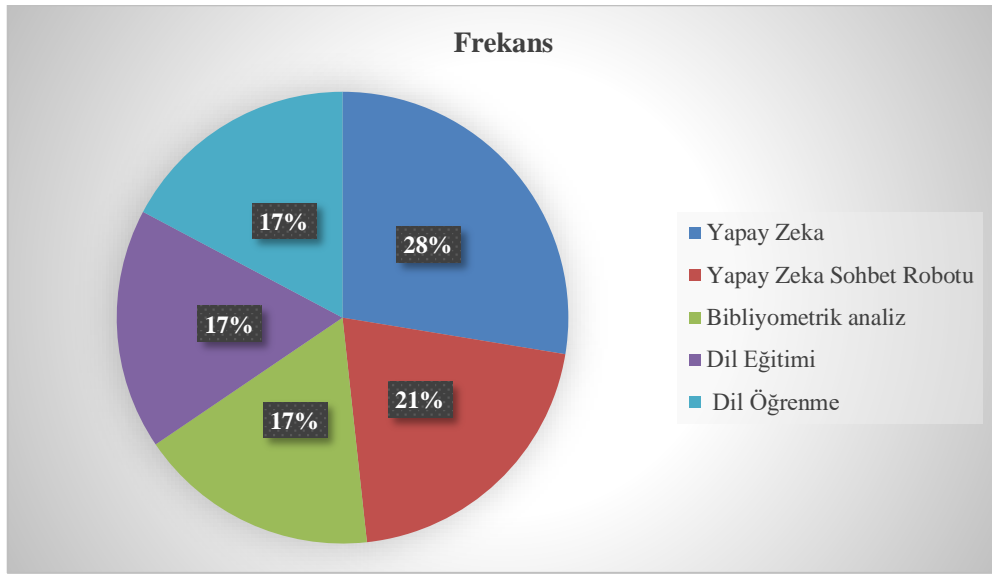
dağılımları analiz edilmiş, anahtar kelimelerin ilk beşteki dağılımı çizelge 1’de gösterilmiştir.

**Çizelge 1.** İncelenen Çalışmalarda Kullanılan Anahtar Kelimelerin İlk 5 Sıraya Göre Dağılımı

Sıra	Anahtar Kelimeler	Türkçesi	Frekans	(%)
1	Artificial Intelligence	Yapay Zekâ	8	28
2	ChatGPT	ChatGPT (Yapay Zekâ sohbet robotu)	6	21
3	Bibliometric Analysis	Bibliyometrik Analiz	5	17
4	Language Education	Dil Eğitimi	5	17
5	Language Learning	Dil Öğrenme	5	17

Bu çalışmada dil eğitiminde yapay zeka ve teknoloji alanında inceleme konusu edilen yayınlarda geçen anahtar kelimelerin ilk 5’ine çizelge 1’de yer verilmiş olup diğer anahtar kelimelere ilişkin bulgulara kelime bulutunda ve anahtar kelimelere ilişkin sunulan VOSviewer görselinde yer verilmiştir. Çizelge 1’de sunulan dil eğitiminde yapay zeka ve teknoloji konulu çalışmalardaki anahtar kelimelerin dağılımları incelendiğinde en çok geçen anahtar kelimenin ‘Artificial Intelligence’ (Yapay Zeka) (%28) olduğu görülmektedir. Çalışmalardaki diğer anahtar kelimelere bakıldığında ise sırasıyla ‘ChatGPT’ (yapay zeka sohbet robotu) (%21); ‘Bibliometric Analysis’ (Bibliyometrik Analiz), ‘Language Education’ (Dil Eğitimi) Ve ‘Language Learning’ (Dil Öğrenme) (%17) kelimelerinin ilk 4’ü oluşturduğu görülmektedir. İncelenen çalışmalarda ‘Yapay Zekâ’ anahtar kelimesinin sıklıkla kullanılmasının bir nedeni olarak, diğer anahtar kelimelerle birlikte analiz edildiğinde hem dil eğitiminde hem de dil öğreniminde artık yapay zekâdan hızla yararlanılmaya başlandığı söylenebilir. Hem dil eğitiminin gerçekleştirildiği eğitim ortamlarında hem de bireysel veya örgün/yaygın şekilde dil öğrenme süreçlerinde yapay zekanın kullanım olanaklarına ve önerilere dair araştırmaların yanı sıra kullanımına dair uygulama örneklerini içeren çalışmaların da ortaya konmaya başlandığı söylenebilir. Özellikle de COVID-19 pandemisi ile birlikte temasın azaltılması adına uzaktan ve çevrimiçi eğitim uygulamalarının artışının ardından 2021 yılından itibaren, teknolojinin, dijital süreçlerin ve yapay zekâ gibi anahtar kelimelerin kullanıldığı çalışmalarda artış olduğu gözlemlenmiştir.

Söz konusu çalışmaların anahtar kelimelerine ilişkin çizimleri aşağıda sunulmuştur:

**Çizim 2.** Anahtar Kelimelerin Yüzdelerik Dağılımının Dairesel Grafiği

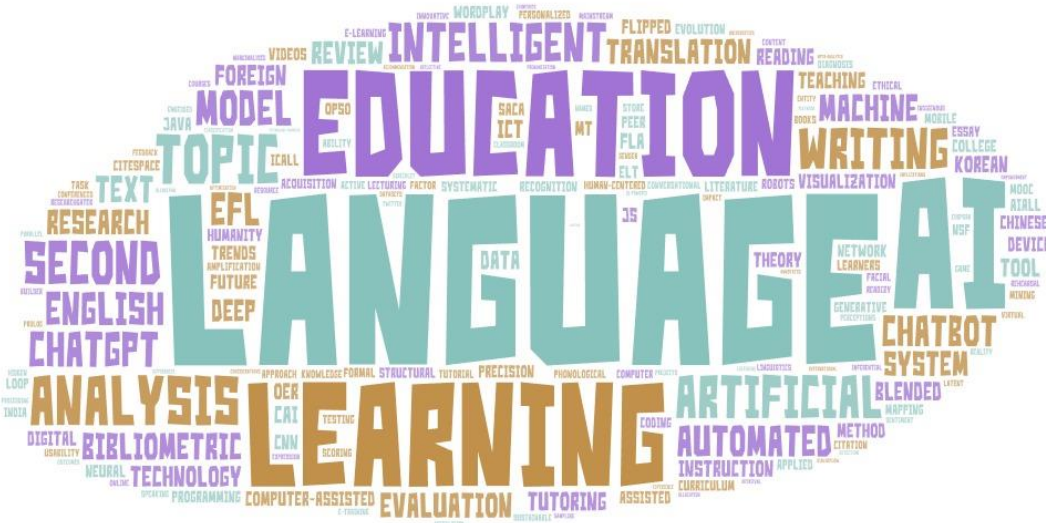
Dil eğitiminde yapay zekâ ve teknoloji konulu çalışmalarda geçen anahtar kelimelerin yüzdelerik dağılımı incelendiğinde ChatGPT adı verilen yapay zekâ sohbet robotlarının / rehberlerinin en çok kullanılan kelimeler arasında %21’lik bir dağılımla ikinci sırada yer aldığı görülmektedir. Dil ve dil eğitimi ile ilgili araştırmaların yansira diller arası hızlı çeviri yapabilme özelliğinden dolayı da ChatGPT, kullanıcıların ilgi odağı haline gelmiş, bu nedenle de bu yönde yapılan araştırmaların da konusu haline gelerek sıkça kullanılan anahtar kelimeler arasında yerini almıştır.

Ayrıca incelenen çalışmalardaki anahtar kelimelerin VOSviewer görüntüsü aşağıda sunulmuştur:

**Çizim 3.** Yayınların Anahtar Kelimelerinin VOSviewer Yoğunluk Haritası Görseli

Bu çalışma kapsamında incelenen çalışmalardaki anahtar kelimelere ilişkin çizim 3'teki yoğunluk haritası incelendiğinde ChatGPT, 'Language Education' (Dil Eğitimi), 'Bibliometric Analysis' (Bibliyometrik Analiz), 'Artificial Intelligence' (Yapay Zekâ) kelimelerinin haritanın yoğun kesimlerini oluşturduğu görülmektedir. Bununla birlikte yoğunluk sırasına göre, 'Automated Writing Evaluation' (Otomatikleştirilmiş Yazma Değerlendirme), 'Research Topics' (Araştırma Konuları), 'Educational Technology', (Eğitim Teknolojisi), 'Second Language Education (İkinci Dil Eğitimi), 'Blended Learning' (Harmanlanmış Öğrenme), 'Korean Language Education' (Kore Dili Eğitimi), 'English Language' (İngiliz Dili), 'Precision' (Kesinlik), 'Education (Eğitim) kelimelerinin, incelenen çalışmalarda yoğun olarak kullanılan anahtar kelimeler olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca incelenen çalışmalardaki anahtar kelimeler, sözcük bulutunda sunulmuştur:

**Çizim 4.** Yayınların Anahtar Kelimelerinin Oluşturduğu Sözcük Bulutu Analiz Görseli



Çizim 4 incelendiğinde, en yaygın kullanılan anahtar kelimelerin; dil, yapay zeka, öğrenme, eğitim, zeki, analiz, chatbot sistemi, ChatGPT, yazma, teknoloji, çeviri, otomatikleştirilmiş, ikinci, İngilizce, dijital vd. olduğu görülmüştür. Chatbot, sohbet ya da rehber botları olarak bilinen yapay zeka yazılımları, kullanıcıları ile metin ya da ses aracılığıyla etkileşime girerek kendi başlarına birçok görevi yerine getirebilirler (İşeri, Aydın, & Tutuk, 2021). Sohbet botunun, dil eğitimi ile ilgili sık geçen kelimelerin arasında olmasında diğer anahtar kelimeler de düşünüldüğünde dil eğitiminde çeviri, araştırma ve yazma etkinliklerinde yapay zekâ kullanımının yaygın hale gelmiş olmasının payının olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bu ilişkiyi destekleyen başka bir bulgu da anahtar kelimeler arasında geçen 'otomatikleştirilmiş ve sistem' kelimeleridir. Bilindiği gibi yapay zekâ; büyük miktarda veriyi işlemek ve bunlardan öğrenmek için makine öğrenimi algoritmaları, doğal dil işleme (NLP) ve bilgisayar uzgörüğü gibi yapay zeka tekniklerini kullanır. Bir yapay zekâ uygulaması bu verileri işleyip bir yapay zekâ modeli oluşturduktan sonra öğrendiklerine dayanarak karar alma süreçlerine yönlendirilebilir; ChatGPT gibi chatbot (rehber bot) yazılımı bunlardan biri olarak gösterebilir.

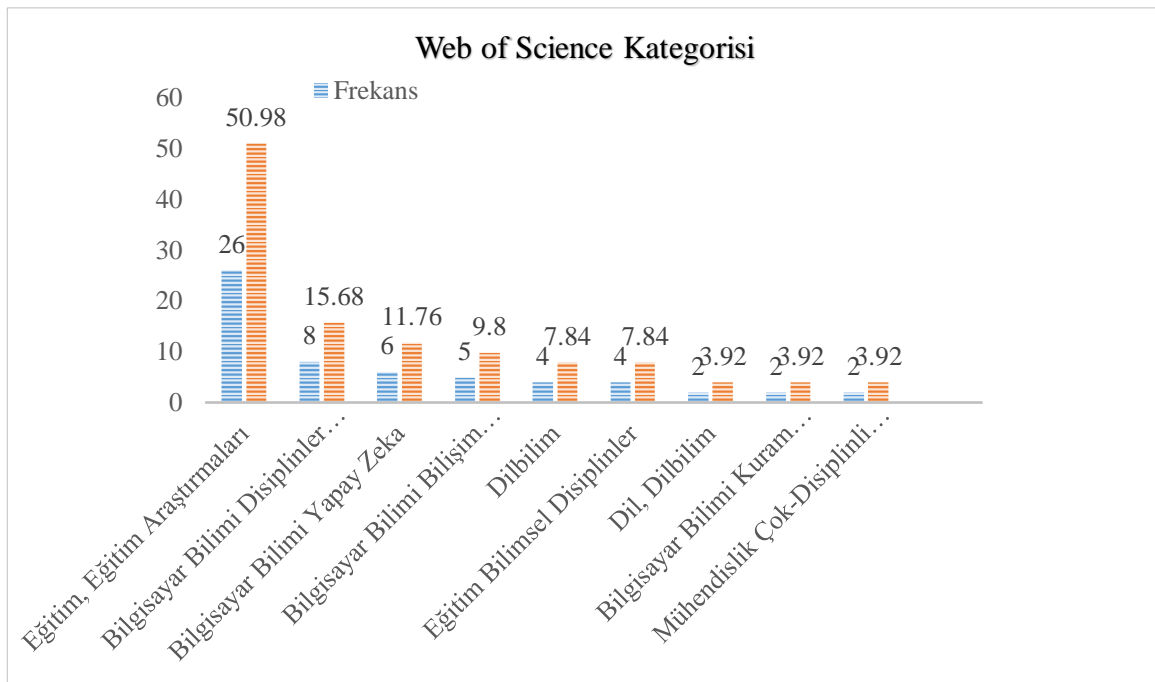
**Çizelge 2.** Araştırma Kapsamında Yer Alan Yayınların Web of Science Kategorisine Göre İlk 10 Dağılımı

Web of Science Kategorisi	f	(%)
Eğitim, Eğitim Araştırmaları	26	50.98
Bilgisayar Bilimi Disiplinler Arası Uygulamalar	8	15.68
Bilgisayar Bilimi Yapay Zeka	6	11.76
Bilgisayar Bilimi Bilişim Sistemleri	5	9.80
Dilbilim	5	9.80
Eğitim Bilimsel Disiplinler	4	7.84
Dil, Dilbilim	4	7.84
Bilgisayar Bilimi Kuram Yöntemler	2	3.92
Mühendislik Çok-Disiplinli Yaklaşım	2	3.92
Matematiksel İşlemsel Biyoloji	2	3.92

Çizelge 2 incelendiğinde, araştırma kapsamına dahil edilen çalışmaların temelde 6 alan (Eğitim: Eğitim Araştırmaları; Bilgisayar Bilimi: Yapay Zekâ, Bilişim Sistemleri, Disiplinler Arası Uygulamalar, Kuram Yöntemler; Dil; Dilbilim; Mühendislik Çok-Disiplinli Yaklaşım; Matematiksel İşlemsel Biyoloji) altında toplandığı görülmektedir. İncelenen çalışmaların odak noktasını eğitim ve özelde de dil eğitimi oluşturduğu için, araştırma kapsamındaki çalışmaların %50.98'inin 'Eğitim Araştırmaları' kategorisi altında yer aldığı görülmektedir. Buna ek olarak, konu ile ilgili çalışmaların, 'Dil ve Dilbilim' gibi dil eğitimine yakın alanlar ile 'Mühendislik, Matematiksel İşlemsel Biyoloji, Bilgisayar Bilimi' gibi farklı disiplinlere ait çalışma alanlarında yer aldığı tespit edilmiştir. Diğer çalışma alanlarında gerçekleştirilen yayınların çoğunluğu sırası ile Bilgisayar Bilimi Disiplinler Arası Uygulamalar (%15.68), Bilgisayar Bilimi Yapay Zeka (%11.76), Bilgisayar Bilimi Bilişim Sistemleri ve Dilbilim (%9.80), Eğitim Bilimsel Disiplinler ve Dil (%7.84) ve Bilgisayar Bilimi Kuram Yöntemler, Mühendislik Çok-Disiplinli Yaklaşım ve Matematiksel İşlemsel Biyoloji (%3.92) alanlarında hazırlanmıştır. İncelenen çalışmaların Web of Science kategorilerinin çizimi aşağıda verilmiştir:

**Çizim 5.** Araştırma Kapsamında Yer Alan Yayınların Web of Science Kategorisine Göre Dağılımı





Dil eğitiminde yapay zekâ ve teknoloji alanındaki incelenen çalışmaların Web of Science kategorilerinin çizimi de Çizelge 2'yi ve ona dair yapılan açıklamaları destekleyecek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda eğitim alanındaki 26 çalışma, inceleme konusu yapılan çalışmaların %50.98'ini oluşturarak diğer kategorilerin önüne geçmektedir. Araştırma kapsamında incelenen çalışma sayılarının yayın yıllarına göre dağılımları Çizelge 3'te sunulmuştur:

**Çizelge 3.** Araştırma Kapsamında Yer Alan Yayınların Yıllarına Göre Dağılımı

Yayın yılı	F	(%)
2023	21	41.17
2022	14	27.45
2021	8	15.68
2018	3	5.88
2017	2	3.92
2019	1	1.96
2020	1	1.96
2024	1	1.96

Konuyla ilgili çalışma sayılarının yıllara göre dağılımına bakıldığında, Web of Science veri tabanında dil eğitimi alanında yapay zekâ ve teknoloji konulu çalışmaların, ilk olarak 2017 yılında kaleme alınmaya başlandığı görülmektedir. Çizelge 3 incelendiğinde, 2017-2024 (Mart) yılları arasında yapılan çalışmaların %40'ının 2023 yılında gerçekleştirildiği, söz konusu yılda 21 çalışmanın Web of Science veritabanında yayımlandığı görülmektedir. Bununla birlikte 2018 yılından 2023 yılına dek her yıl neredeyse 2 veya daha fazla kat artarak yayımlar gerçekleştirilmiştir. 2017 yılından 2020 yılına kadar konuyla ilgili toplam 6 çalışma yapıldığı gözlenmektedir. Bununla birlikte, sadece 2021 yılında konuyla ilgili kaleme alınan çalışma sayısının, önceki 4 yılda kaleme alınan toplam çalışma sayısından fazla olduğu dikkat çekmektedir. Çizelge incelendiğinde,

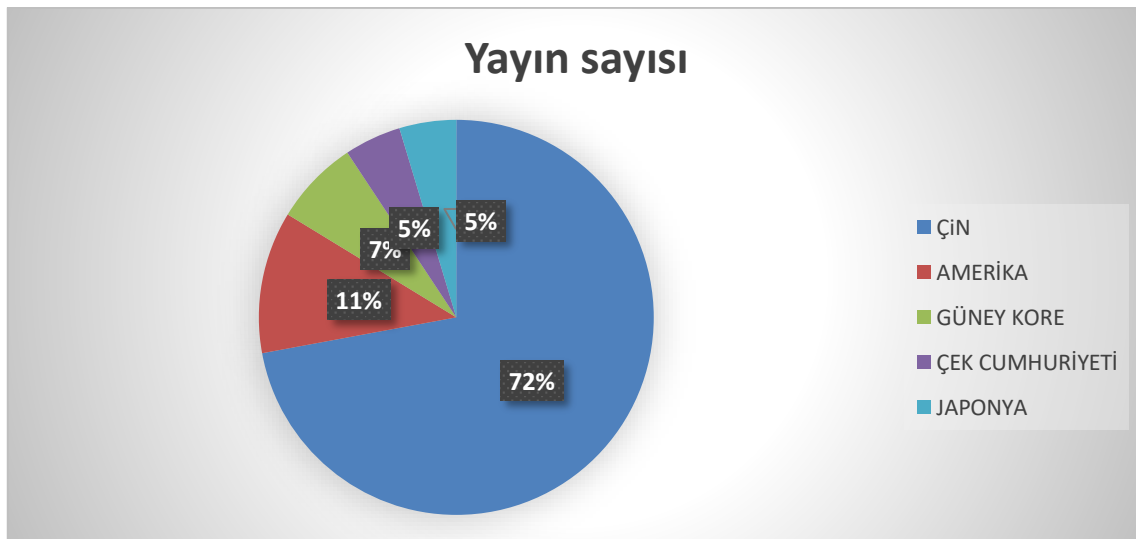
ulaşılan çarpıcı diğer bir bulgu ise 2022 yılında dil eğitimi alanında yapay zekâ ve teknoloji konulu çalışma sayısının 14'e, 2023 yılında ise 21'e ulaştığı görülmektedir. Başka bir deyişle, ilgili çalışmaların 2021 yılı ve sonrası belirgin bir artış gösterdiği gözlemlenmektedir. Bu artışın sebepleri arasında; eğitim alanında internet, sanal uygulamalar, yapay zekâ gibi teknolojik araç ve ortamların kullanımlarının yaygınlaşması ve özellikle de "COVID-19" salgınının tüm alanlarda olduğu gibi eğitim alanı üzerindeki etkisinin olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, 2019 ve 2020 yıllarında internet ve teknolojik araçların eğitim ortamlarına girmesi, kullanımı ve bunun gözlemine dair süreçler gerçekleşirken, bunların sonucuna dair çalışmalar 2021 yılından sonra ürün olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmanın verileri, 2024 yılının 3. ayına kadar olan çalışmaları kapsadığından, 2024 yılında yayın sayısı henüz 1 olmakla birlikte, yılın ilerleyen süreçlerinde bu sayının artacağı öngörülmektedir. Araştırma kapsamında yer alan yayıncı kuruluşların bulunduğu ülkelere göre ilk 5 dağılımı çizelge 4'te sunulmuştur:

**Çizelge 4.** Araştırma Kapsamında Yer Alan Yayıncı Kuruluşların Bulunduğu Ülkelere Göre İlk 5 Dağılımı

Ülkeler	f	(%)
Çin	31	60.78
Amerika	5	9.80
Güney Kore	3	5.88
Çek Cumhuriyeti	2	3.92
Japonya	2	3.92

Çizelge 4'te araştırma konusu ile ilgili çalışmaların yayıncı kuruluşların faaliyet gösterdikleri ülkelere göre dağılımı yer almaktadır. Çizelge incelendiğinde, araştırma kapsamında incelenen çalışmaların yayımlandıkları yayın kuruluşlarının, dünyadaki 5 ülkede toplandığı göze çarpmaktadır. Grafiğe bakıldığında, Web of Science akademik veri tabanında dil eğitimi, yapay zekâ ve teknoloji konulu disiplinler arası çalışmaların en fazla yayımlandığı 5 ülke arasında sırasıyla, Çin, Amerika, Güney Kore, Çek Cumhuriyeti ile Japonya'nın yer aldığı görülmüştür. Bu bağlamda Çin'de 31, Amerika'da 5, Güney Kore'de 3, Çek Cumhuriyeti ve Japonya'da 2'şer çalışmanın gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Yayınların ülkelere göre dağılımının dairesel çizimi şeklinde gösterimi aşağıda sunulmuştur:

**Çizim 6.** Yayıncı Kuruluşların Bulunduğu Ülkelere Göre Yayınların Dağılımı (İlk 5 Ülke)



Yayıncı kuruluşlar açısından Çizim 6 incelendiğinde, Çin'in dil eğitiminde yapay zekâ ve teknoloji alanındaki yayınlar açısından pastanın %72'lik dilimine sahip olurken onu %11 ile Amerika Birleşik Devletlerinin takip ettiği, %5'erlik dilimleri de Çek Cumhuriyeti ve Japonya'nın paylaştığı görülmektedir.

**Çizelge 5. Yayıncı Kuruluşların İlk 10 Dağılımı**

Yayın Kuruluşu	f	(%)
Assoc. Computing Machinery	3	5.88
Emerald Group Publishing	2	3.92
Hindawi Publishing Group	4	7.84
Ieee	2	3.92
Int Forum Educational Technology & Taiwan Normal Univ	4	7.84
Int Forum Educational Technology & Soc-Ifets	2	3.92
Igi Global	4	7.84
Springer Nature	8	15.68
Taylor & Francis	4	7.84
Wiley	3	5.88

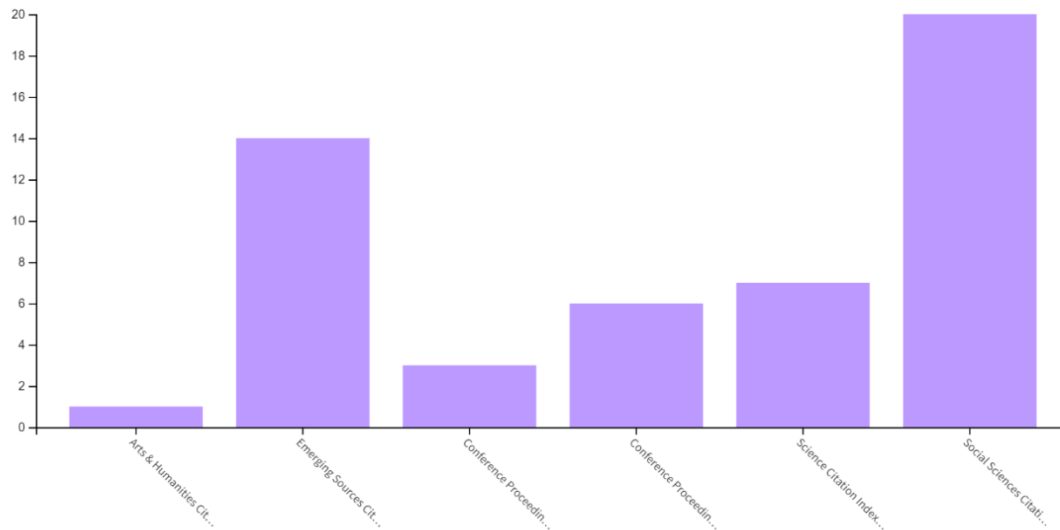
Çizelge 5'te yer alan bilgilere bakıldığında, araştırma kapsamında incelenen çalışmaların %70.5'inin toplamda 10 farklı yayın kuruluşu tarafından yayımlanan dergi ve mecralarda (kitap, kitap bölümü, kongre/sempozyum bildirisi vb.) yayınlandığı görülmektedir. Araştırmaların yayın kuruluşlarına göre dağılımları incelendiğinde ise, yayınların çoğunluğunun beş yayın kuruluşunda toplandığı görülmektedir. Bunların, 'Springer Nature', 'Taylor & Francis', 'Hindawi Publishing Group', 'Int Forum Educational Technology & Taiwan Normal Univ' ve 'Igi Global' isimli yayın kuruluşlarından oluştuğu görülmektedir. Bu 5 yayın kuruluşunun konuyla ilgili yazın kapsamında, Web of Science veri tabanında yer alan yayınlar bazında toplamda %47,04'lük bir paya sahip olduğu tespit edilmiştir. Buna göre araştırma konusu ile ilgili en fazla sayıda çalışmanın yayınlandığı yayın kuruluşunun, toplam 8 çalışma (%15, 68) ile 'Springer Nature' olduğu görülmüştür. Bu yayın kuruluşunu, bu alanda bünyelerinde yayımlanan 4'er çalışma (%7.68) ile Taylor & Francis', 'Hindawi Publishing Group', 'Int Forum Educational Technology & Taiwan

Normal Univ' ve 'İgi Global' isimli yayın kuruluşları takip etmektedir. Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların Web of Science (WoS) indekslerine göre dağılımları Çizelge 6'da sunulmuştur.

**Çizelge 6.** Araştırma Kapsamında Yer Alan Yayınların Yayın İndekslerine Göre Dağılımı

Web of Science Index	f	(%)
Social Sciences Citation Index (SSCI)	20	39.21
Emerging Sources Citation Index (ESCI)	15	29.41
Conference Proceedings Citation Index – Science (CPCI-S)	8	15.68
Science Citation Index Expanded (SCI-EXPANDED)	7	13.72
Conference Proceedings Citation Index – Social Science & Humanities (CPCI-SSH)	5	9.80
Arts & Humanities Citation Index (A&HCI)	1	1.96

**Çizim 7.** Araştırma Kapsamında Yer Alan Yayınların Yayın İndeks Grafiği



Çizelge 6 ve Çizim 7 incelendiğinde incelenen çalışmaların büyük çoğunluğunun 'Social Sciences Citation Index (SSCI)' (Sosyal Bilimler Atıf Dizini) sisteminde olduğu görülmektedir. Buna göre yayınların %39.21'i Sosyal Bilimler Atıf Dizini dizinlenmektedir. Bu çalışmada ele alınan yayınların dil eğitimi yapay zekâ ve teknolojiyi kapsayan genelde eğitim bilimleri ağırlıklı çalışmalar olduğu için çoğunlukla Social Sciences Citation Index adlı sistemde dizinlenmeleri olağan görülmektedir. Bununla birlikte, yayınların dizinlendiği dizinlerin sırasıyla, Emerging Sources Citation Index (ESCI) (29.41), Conference Proceedings Citation Index – Science (CPCI-S) (%15.68), Science Citation Index Expanded (Sci-Expanded) (%13.72), Conference Proceedings Citation Index – Social Science & Humanities (Cpci-Ssh) (%9.80), Arts & Humanities Citation Index (A&HCI) (1.96) şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Dil eğitimi yapay zekâ

ve teknoloji alanındaki çalışma kapsamında yer alan yazarların ilk 5 dağılımı çizelge 7’de sunulmuştur:

**Çizelge 7.** Araştırma Kapsamında Yer Alan Yazarların İlk 5 Dağılımı

Yazar Adı	f	(%)
Chen XL	6	11.76
Xie HR	6	11.76
Zou D	6	11.76
Cheng GR	3	5.88
Wang M	3	5.88

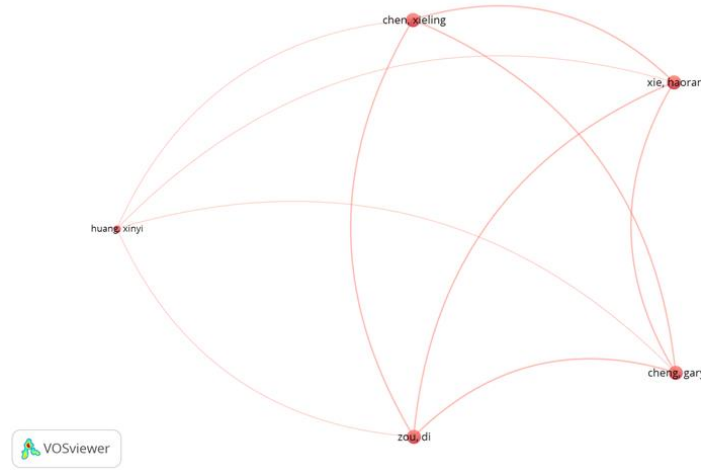
Çizelge 7’de dil eğitiminde yapay zekâ ve teknoloji kullanımı alanında yayımlar ortaya koyan yazarlardan ilk 5’i sunulmuştur. Çizelgede yer alan yazarlar, bu çalışma kapsamında ele alınan toplam çalışmanın %47.04’ünü oluşturmaktadır. Bu da, çizelgede yer alan yazarların söz konusu araştırma alanında oldukça üretken ve öne çıkan kişiler olduklarını göstermektedir. Çizelgedeki ilk 3 yazar; Chen XL, Xie HR ve Zou D bu alanda en çok çalışma veren (6) yazarlar olarak bütünde %11’lik paya sahiptirler. Onları takiben Cheng GR ve Wang M onların yarısı kadar (3) bir çalışma ile %5.88’lik bir paya sahiptirler. Konu ile ilgili çalışma kaleme alan diğer yazarların ise 1 veya 2 çalışmaya sahip oldukları tespit edilmiştir. Dil eğitiminde yapay zekâ ve teknoloji alanındaki çalışma kapsamında yer alan yayınların türlerine göre dağılımı çizelge 8’de sunulmuştur:

**Çizelge 8.** Araştırma Kapsamında Yer Alan Yayınların Türlerine Göre Dağılımları

Yayın Türleri	f	(%)
Makale	35	68.62
Bildiri Metni	9	17.64
Erken Erişim	7	13.72
Derleme Makale	5	9.80
Baş Makale	2	3.92

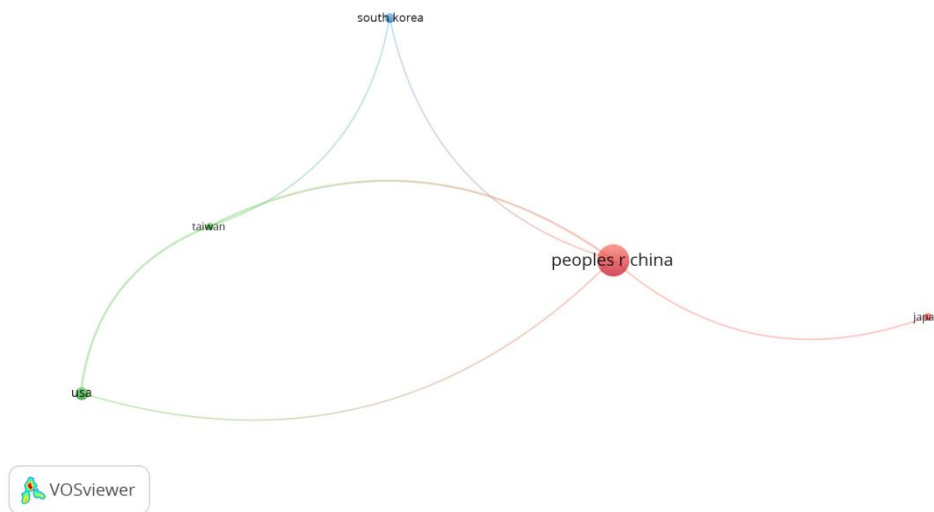
Çizelge 8’de dil eğitiminde yapay zekâ ve teknoloji kullanımı alanında yer alan yayınların türlere göre dağılımı sunulmuştur. Buna göre, bu alanda en çok makale türünün ortaya konduğu söylenebilir, öyle ki makaleler, bu alanda ortaya konan türlerin %68.62’sini oluşturmaktadır. Makalelerin ardından, bildiri metinleri %17.64, erken erişim %13.72, derleme makale %9.80, baş makale %3.92 olarak bu alandaki çalışmaların türleri sıralanmıştır.

**Çizim 8.** Yazarların atıflarına yönelik Vosviewer Görüntüsü



Vosviewer programı kullanılarak araştırma kapsamındaki dil eğitimi alanında yapay zekâ ve teknoloji konulu çalışmaların alıntılanma sayılarına göre yoğunluk haritası çizim 8’de sunulmuştur. İnceleme esnasında bir yazarın en az 2 yayını olacak ve bir yazarın en az 2 atıfı olacak şekilde filtreleme uygulanmıştır. Web of Science akademik veri tabanında yer alan konuyla ilgili çalışmalara dayanarak hazırlanan yoğunluk haritasında, tek ya da çok yazarlı olmasına bakılmaksızın her çalışmadan ilk yazarın adı yer almaktadır. Buna göre, bu çalışma alanında en çok atıf alan; Chen Xieling, Xie Haoran, Cheng Gary ve Zou di adlı yazarlar olmakla birlikte, onları Huang Xinyi adlı yazar takip etmektedir. Bu yazarların aynı zamanda, bu alanda yayın yapan yazarlar arasında da ilk 5’te oldukları tespit edilmiştir. Dil eğitiminde yapay zekâ ve teknoloji alanı ile ilgili hem ilk yayınlara sahip olmaları hem de bu alanda en az 2 yayına sahip yazarlar olmaları, onların atıf yoğunluğu olarak da öne çıkmalarını sağladığı sonucuna ulaşılabilir.

### Çizim 9. Yazarların atıflarının ülkelerine yönelik Vosviewer Görüntüsü



Vosviewer programı kullanılarak araştırma kapsamındaki dil eğitimi alanında yapay zekâ ve teknoloji konulu çalışmalara yapılan atıfların ülkelere yönelik yoğunluk haritası Çizim 9’da sunulmuştur. İnceleme esnasında bir ülkeden en az 2 yayın olacak ve bir yazarın en az 2 atfı olacak şekilde filtreleme uygulanmıştır. Bu bulgulara göre, bu alandaki en çok atf yapan ülkenin Çin olduğu görülmektedir. Çin’i takiben Amerika ve Güney Kore’de de bu alandaki çalışmalara atf yapan çalışmalar ortaya konmuştur. Atf yapılan ülkelere göre çıkarılan yoğunluk haritasında en son olarak Tayvan ve Japonya göze çarpmakta, yaptıkları çalışmalarda, bu alanda öne çıkan yayınları takip edip bunlara atf yaparak araştırmalar ortaya koydukları görülmektedir. Dil eğitiminde yapay zekâ ve teknoloji alanındaki çalışma kapsamında Web of Science veritabanında yayınlanan ve en çok atf alan ilk 5 yayın çizelge 8’de sunulmuştur:

**Çizelge 9.** WoS’ta Yayınlanan En Çok Atf Alan İlk Beş Yayın Adı

Yayın Adı	Yazar Adı	Yayıncı Kuruluş	Atf Sayısı
Two Decades of Artificial Intelligence in Education: Contributors, Collaborations, Research Topics, Challenges, and Future Directions	Xieling Chen, Di Zou, Haoran Xie, Gary Cheng, Caixia Liu	Educational technology & society	65
Twenty Years of Personalized Language Learning: Topic Modeling and Knowledge Mapping	Xieling Chen, Di Zou, Haoran Xie, Gary Cheng	Educational technology & society	45
Roles and research foci of artificial intelligence in language education: an integrated bibliographic analysis and systematic review approach	Jia-Cing Liang, Gwo-Jen Hwang, Mei-Rong Alice Chen, Darmawansah Darmawansah	Interactive learning environments	32
The affordances of AI-enabled automatic scoring applications on learners' continuous learning intention: An empirical study in China	Fu, Shixuan, Huimin Gu, Bo Yang	British Journal of Educational Technology	27
New Trends in Second Language Learning and Teaching through the lens of ICT, Networked Learning, and Artificial Intelligence	Jaya Kannan, Pilar Munday	Circulo De Linguistica Aplicada A La Comunicacion	25

Araştırma kapsamındaki dil eğitimi alanında yapay zekâ ve teknoloji konulu çalışmaların alıntılanma sayılarına göre ilk beş yayının dağılımı çizelge 9’da sunulmuştur. Web of Science akademik veri tabanında yer alan konuyla ilgili çalışmalara dayanarak hazırlanan çizelgede, atıfları verilen yayınların yazarlarının tümüne yer verilmiştir. Çizelge incelendiğinde, alanyazında konuyla ilgili, WoS akademik veri tabanında taranan diğer çalışmalardan en fazla atf alan çalışmaların Xieling Chen, Di Zou, Haoran Xie, Gary Cheng, Caixia Liu (2022) adlı yazarlar tarafından kaleme alınan ‘Two Decades of Artificial Intelligence in Education: Contributors, Collaborations, Research Topics, Challenges, and Future Directions’ (65 atf); Xieling Chen, Di Zou, Haoran Xie, Gary Cheng (2022) adlı yazarlara ait ‘Twenty Years of Personalized Language Learning: Topic Modeling and Knowledge Mapping’ (45 atf); Jia-Cing Liang, Gwo-Jen Hwang, Mei-Rong Alice Chen, Darmawansah Darmawansah (2023) tarafından hazırlanan ‘Roles and research foci of

artificial intelligence in language education: an integrated bibliographic analysis and systematic review approach' (32 atıf); Fu, Shixuan, Huimin Gu, Bo Yang (2020) tarafından gerçekleştirilen 'The affordances of AI-enabled automatic scoring applications on learners' continuous learning intention: An empirical study in China' (27 atıf); Jaya Kannan, Pilar Munday (2018) tarafından yapılan 'New Trends in Second Language Learning and Teaching through the lens of ICT, Networked Learning, and Artificial Intelligence' (25 atıf) başlıklı çalışmalar olduğu tespit edilmiştir.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Web of Science (WoS) veri tabanı, bilimsel çalışmalar açısından önemli bir veri tabanıdır. Araştırmacılara; SSCI, SCIE, AHCI, CPCI olmak üzere dört ayrı veri tabanından alınan verileri sunmaktadır. Eğitim alanında son yıllarda WoS veri tabanında yayımlanan dergiler nicelik ve nitelik bakımından artmakta, bu bağlamda da WoS veri tabanı her alanda olduğu gibi eğitim alanında da araştırma yapmak isteyen araştırmacılara güncel ve kaliteli yayınlar sunmaktadır. Bu nedenle de bu çalışmada Web of Science veritabanındaki yayınlar esas alınmış, buradaki dil eğitiminde yapay zekâ ve teknoloji alanındaki yayınlar analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar şu yöndedir:

1. Bu alanda yapılan çalışmalar anahtar kelimeler açısından incelendiğinde, bu kelimelerin sıklık açısından en çok olandan en aza doğru sıralanışının şu şekilde olduğu görülmektedir: yapay zekâ, ChatGPT, bibliyometrik analiz, dil eğitimi ve dil öğrenme.

2. Araştırma kapsamında yer alan yayınların web of science kategorisine göre ilk 10 dağılımı incelendiğinde çalışmaların temelde 6 alanda yoğunlaştığı görülmektedir. Bunlar sırasıyla; eğitim: eğitim araştırmaları; bilgisayar bilimi: yapay zekâ, bilişim sistemleri, disiplinler arası uygulamalar, kuram yöntemler; dil; dilbilim; mühendislik çok-disiplinli yaklaşım; matematiksel işlemsel biyoloji şeklindedir.

3. Konuyla ilgili çalışma sayılarının yıllara göre dağılımına bakıldığında, Web of Science veri tabanında dil eğitimi alanında yapay zekâ ve teknoloji konulu çalışmaların, ilk olarak 2017 yılında kaleme alınmaya başlandığı görülmektedir. 2017-2024 (Mart) yılları arasında yapılan çalışmaların %40'ının 2023 yılında gerçekleştirildiği, söz konusu yılda 21 çalışmanın Web of Science veritabanında yayımlandığı görülmektedir. 2023 yılı ve sonrasında artık COVID19 pandemisi ile ilgili çalışmaların yavaşça azaldığı, yerini COVID19 pandemisinin etkisi olarak genelde eğitimlerin özelde de dil eğitiminin daha çok uzaktan ve teknolojik imkanlarla gerçekleştirildiği, bu nedenle de bu kapsamdaki çalışmaların da bu bahsi geçen dönemde yoğunlaştığı sonucuna ulaşılabilir.

4. Araştırma konusu ile ilgili çalışmaların yayıncı kuruluşların faaliyet gösterdikleri ülkelere göre dağılımına bakıldığında Çin'de 31, Amerika'da 5, Güney Kore'de 3, Çek Cumhuriyeti ve Japonya'da 2'ser çalışmanın gerçekleştirildiği tespit edilmiştir.

5. Araştırma kapsamında yer alan yayınların yayın indekslerine göre dağılımı incelendiğinde, incelenen çalışmaların büyük çoğunluğunun 'Social Sciences Citation Index (SSCI)' (Sosyal Bilimler Atıf Dizini) sisteminde olduğu görülmektedir. Buna göre yayınların %39.21'i Sosyal Bilimler Atıf Diziniinde dizinlenmektedir. Bu çalışmada ele alınan yayınların dil eğitiminde yapay zekâ ve teknolojiyi kapsayan genelde eğitim bilimleri



ağırlıklı çalışmalar olduğu için çoğunlukla Social Sciences Citation Index adlı sistemde dizinlenmeleri olağan görülmektedir. Bununla birlikte, yayınların dizinlendiği dizinlerin sırasıyla, Emerging Sources Citation Index (ESCI), Conference Proceedings Citation Index – Science (CPCI-S), Science Citation Index Expanded (Sci-Expanded), Conference Proceedings Citation Index – Social Science & Humanities (Cpci-Ssh), Arts & Humanities Citation Index (A&HCI) şeklinde olduğu tespit edilmiştir.

6. Dil eğitiminde yapay zekâ ve teknoloji kullanımı alanında yayınlar ortaya koyan yazarlardan ilk 5'inin çalışmalarının, bu çalışma kapsamında ele alınan toplam çalışmanın %47.04'ünü oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çizelgedeki ilk 3 yazar; Chen XL, Xie HR ve Zou D bu alanda en çok çalışma veren (6) yazarlar olarak bütünde %11'lik paya sahiptirler.

7. Dil eğitiminde yapay zekâ ve teknoloji kullanımı alanında yer alan yayınların türlerine göre dağılımına bakıldığında en çok makale türünün (%68.62) ortaya konduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Makalelerin ardından, bildiri metinleri %17.64, erken erişim %13.72, derleme makale %9.80, baş makale %3.92 olarak bu alandaki çalışmaların türleri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yapay zekâ tabanlı teknolojiler her sektöre olduğu gibi eğitime de bu alandaki en yenilikçi teknolojilerden biri olarak etkili bir giriş yapmıştır. Kendi kendine otonom olarak işleyen akıllı sistemler ve teknolojiler, insan gücüne olan ihtiyacı azaltarak toplumsal yaşam alanına giderek daha fazla nüfuz etmektedir. Eğitim teknolojileri, yapay zekâ (AI), artırılmış gerçeklik (AR), sanal gerçeklik (VR) vb. yeni nesil teknolojiler eğitim alanında giderek daha çok benimsenmeye başlamış, bu durum da bu alanda bu yeni teknolojilerin kullanımına ve etkilerine yönelik yapılan çalışmaların ortaya konmasını sağlamıştır.

Eğitimde yapay zekâ çalışmalarına bakıldığında, Yin ve Moore (1987) yapay zekâ sistemlerinin özel eğitim alanında kullanılmasına yönelik çalışmasında, robotik sistemlerin, yapay zekanın ve bilgisayar simülasyonlarının özel eğitim öğrencilerinin yararına nasıl kullanılabileceğini araştırmıştır. Aynı şekilde Timms (2016) yapay zekâ sistemlerine dayalı eğitici robotlar ile akıllı sınıfların eğitim sisteminde kullanılmasına yönelik bir çalışma gerçekleştirmiştir. Zawacki-Richter ve arkadaşları (2019) ise yapay zekâ sistemlerinin yüksek öğretimde kullanılmasına yönelik durumları araştırmıştır. Uçar ve Uludağ (2018) ise çalışmalarında, Türk eğitim sisteminde akıllı sınıf uygulamalarını ele almışlar, “Nesnelerin İnterneti (IoT - Internet of Things)” altyapısı kullanarak okul veya eğitim kurumları bünyesinde öğrenci takibini ve yoklamasını kontrol eden ayrıca Akıllı Sınıf adı altında sınıfın yönetimini yetkili personellere teslim eden bir “Akıllı Sınıf ve Öğrenci Takip Sistemi” tasarlamış ve geliştirmişlerdir. Bahçeci ve Gürol (2010) ise yapay zekâyâ dayalı akıllı öğretim sistemlerinin eğitimde kullanılması üzerine çalışmalar yürütmüşlerdir. Bu bağlamda, bir öğrencinin ders hakkındaki durumunu akıllı öğretim sistemleri ile tespit eden, uzman bilgi modülü, alan bilgisi ve kural tabanı olarak iki bileşen halinde bir sistem tasarlamışlar. Alan bilgisi bileşeni, öğretim konularını kapsayan bir ders olarak, kural tabanı ise konulara ait alıştırmalarda öğrenci hatalarını bulmak ve isteğe bağlı ipuçları, açıklama ve kişiselleştirilmiş geribildirimler sunmak üzere oluşturulmuş bir kurallar listesidir. Araştırmada tasarlanan sistemin amacı öğrencinin bilgisini, alan bilgisi ile eş duruma getirmek olarak belirlenmiştir. Bu çalışma ile akıllı sistemin bu ölçme modülü sayesinde

öğrencinin ders hakkındaki durum bilgisinin insana ihtiyaç duymadan belirlenebildiği ortaya konmuştur.

Tüm alanlarda olduğu gibi, eğitimde yapay zekâ ve teknoloji kullanımını ele alan araştırmalar özellikle COVID-19 pandemisi, hastalığın yayılmasını önlemek amacıyla ile temasın azaltılması gibi tedbirler kapsamında dijitalleşme süreçleri ile artış göstermeye başlasa da özelde dil eğitimi ile ilgili çalışmaların azlığı dikkat çekicidir. Bu çalışmalardan, okuma etkinlikleri için derin öğrenme teknolojileriyle yapay zekânın kullanımını ele alan bir çalışmada (Huang vd., 2023), öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerini sağlamak amacıyla alıştırma yapmalarına imkan sağlayacak yapay zekâ sistemlerinin entegrasyonu ya da tasarlanmasında dikkate alınmaları gereken etkili örnekler sunmaktadır. Diğer bir çalışmada (Liu vd., 2022), öğrencilerin dil öğreniminde konuşma pratikleri yapabilmek için yapay zekâ uygulamalarını kullanma konusundaki algıları araştırılmaktadır. Deneysel bir çalışma aracılığıyla yazarlar, genel olarak yapay zekâ kullanımının etkililiğini göstermektedir. Yang ve arkadaşları (2022), araştırmalarında, tartışmaya dayalı yazılarda öğrencilerin yabancı dil olarak yazma becerilerini geliştirmek için Doğal Dili Anlama görevleri aracılığıyla otomatikleştirilmiş bir yazma becerisi değerlendirme sisteminin kullanılmasına odaklanmaktadır. Bulgular, birleştirilmiş modellerinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Qin ve arkadaşları (2023), dil öğreniminde dikte alıştırma için otomatik hata türü açıklama platformunu ve etkililiğini araştırmışlardır. Çalışmaları, bu yapay zekâ sisteminin dil öğreniminde kullanılmasında olumlu sonuçlar ortaya koymaktadır. Dil öğreniminde yapay zekâ uygulamalarını araştıran başka bir makalede Sun (2023), konuşma alıştırma için yapay zekâ kullanırken akran düzeltmesinden yararlanmanın etkililiği araştıran deneysel bir çalışma ortaya koymuştur. Bu çalışmadaki bulgular, akran düzeltmenin, öğrencilerin yapay zekâ konuşma araçlarıyla yaptıkları alıştırma ile öğrenme çıktılarını güçlendirebileceğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle araştırmacı, dil öğreniminde konuşma alıştırma için yapay zekânın kullanımıyla akran düzeltme görev ve etkinliklerinin dikkate alınmasını önermektedir. Yapay zekâ ve eğitim alanında kullanılmaya başlansa da konuyla ilgili yazın incelendiğinde bu alanda kaleme alınan akademik/bilimsel çalışmaların değerlendirildiği bibliyometri temelli çalışmaların sınırlı sayıda olduğu, dil eğitimi alanında ise bulunmadığı görülmüştür. Yazında görülen boşluğu gidermeye yönelik olarak bu çalışmada, dil eğitimi alanında gerçekleştirilen yapay zekâ ve teknoloji konulu çalışmaların detaylı literatür analizi sunulmuştur. Bu çerçevede öncelikle, ‘dil eğitimi’, ‘eğitim’, ‘yapay zekâ’ ve ‘teknoloji’ terimlerine yönelik olarak tüm dünyada kapsamlı ve saygın kabul edilen Web of Science (WoS) akademik veri tabanında tarama gerçekleştirilmiş, yapılan filtrelemeler neticesinde 51 çalışmanın araştırma konusu kapsamında olduğu belirlenerek analizlere dahil edilmiştir. Araştırma kapsamındaki çalışmalar “anahtar kelimeler, çalışmaların yayın yerine göre dağılımı, yazarların yayın sayıları, yayınların yazar sayısına göre dağılımı, yayın kuruluşlarına göre dağılımı, yayınların WoS çalışma alanlarına göre dağılımı, yıllara göre araştırma sayıları, WoS ve tüm veri tabanlarındaki atıf sayılarının yıllara göre dağılımı ve yayıncı kuruluşların bulunduğu şehirlere göre dağılımları” kriterlerine göre analiz edilmiş, elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Çin'in Vuhan şehrinde 2019 yılı sonunda ortaya çıkan Koronavirüs (SARS-CoV-2) salgını, tüm dünyayı toplumsal, ekonomik, politik ve sosyo-kültürel açıdan önemli derecede etkilemiştir. COVID-19 virüsü kaynaklı hastalık, Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından 12 Mart 2020 tarihinde küresel salgın (Pandemi) olarak ilan edilmiştir. Bu nedenle de eğitimde de teması aza indirecek yöntem arayışlarına gidilmiş, öğrenme ortamları açısından uzaktan ve çevrimiçi süreçler devreye sokulmuştur. Bu durumda öğrenme ortamlarının yanı sıra ölçme değerlendirme süreçleri açısından da yapılması gerekenler ve alınması gereken önlemler eğitimde politika yapıcıların ve karar alma mekanizmalarının gündemi haline gelmiştir. Pandemi döneminde artarak gerçekleştirilen eğitimdeki dijital süreçlere dair gözlemler, sürecin olumlu ve olumsuz tarafları, teknolojik imkanların daha da geliştirilerek kullanılabilme olanaklarının araştırılmasına dair çalışmalar alan yazına kazandırılmış, o dönemden beri de bu yöndeki çalışmalar devam etmektedir. Bu çalışma kapsamında analiz edilen ve tartışma bölümünde değerlendirilen çalışmalar dil eğitiminde yapay zeka ve teknoloji alanında henüz beklenen düzeyde çalışma gerçekleştirilmediğini, bu alanda henüz gelişmekte olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda bu araştırmalar, yapay zekânın dil öğrenimi ve öğretiminin birçok yönünü geliştirmek için muazzam bir potansiyel sunduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, bu ve bunun gibi çalışmaların bu önemli ve hızla gelişen alanı araştırmaya devam etmek için başka çalışmalar için ilham ve çıkış noktası oluşturacağı düşünülmekte, bu alanda daha fazla çalışma yapılması önerilmektedir.

### Kaynakça

- Acar, O. (2020). *Yapay zeka fırsat mı yoksa tehdit mi?*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Altun, D. (2019). Sanal gerçeklik ve yapay zeka. G. Telli (Ed.), *Yapay zeka ve gelecek* içinde (ss. 139-157). İstanbul: Doğu Kitabevi
- Aydın, A. (2019). Devlet erkinin yönetim paradigmasının yapay zeka bağlamında dönüşümü. G. Telli (Ed.), *Yapay Zeka ve Gelecek içinde* (ss. 65-87). İstanbul: Doğu Kitabevi.
- Coşkun, F. ve Gülleroğlu, H.D. (2021). Yapay Zekanın Tarih İçindeki Gelişimi ve Eğitimde Kullanılması, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 54, 3, 947-966
- Bahçeci, F. ve Gürol, M. (2010). Eğitimde Akıllı Öğretim Sistemleri Uygulamalarına Yönelik Bir Model Önerisi. *Engineering Sciences*, 5(2), 121-128
- Dai, Y. ve Wu, Z. (2023). Mobile-assisted pronunciation learning with feedback from peers and/or automatic speech recognition: a mixed-methods study. *International Journal Computer Assisted Language Learning Teaching* 36, 861–884.
- Demir, O. (2019). Sürdürülebilir kalkınma için yapay zeka. G. Telli (Ed.), *Yapay zeka ve gelecek* içinde (ss. 44-63). İstanbul: Doğu Kitabevi.
- Dizon, G. (2020). Evaluating intelligent personal assistants for L2 listening and speaking development. *Language Learning Technology* 24, 16–26.
- Günay, D. ve Şişman, B. (2019). Bilgi ve eğitim teknolojileri okuryazarlığı. A. D. Öğretir-Özçelik ve M. N. Tuğluk (Ed.), *Eğitimde ve endüstride 21. yüzyıl becerileri* içinde (ss. 257-275). Ankara: Pegem Akademi.
- Gaviria-Marin, M., Merigó, J.M., & Baier-Fuentes, H. (2019). Bilgi yönetimi: Bibliyometrik analize dayalı küresel bir inceleme, *Teknolojik Tahmin ve Sosyal Değişim*, 140, 194-220

- Hellmich, E., ve Vinall, K. (2021). FL instructor beliefs about machine translation:ecological insights to guide research and practice. *International Journal Computer Assisted Language Learning Teaching* 11, 1–18.
- Huang, Y. L., Ho, Y. S., & Chuang, K. Y. (2006). Bibliometric analysis of nursing research in Taiwan 1991- 2004. *Journal of Nursing Research*, 14(1), 75-81.
- Huang, B, Dou, J. ve Zhao, H. (2023). Reading bots: The implication of deep learning on guided reading, *Frontiers in Psychology*, 14.
- Işık, C., Günlü Küçükaltan, E., Kaygalak Çelebi, S., Çalkın, Ö., Enser, İ. ve Çelik, A. (2019). Turizm ve Girişimcilik Alanında Yapılmış Çalışmaların Bibliyometrik Analizi, *Güncel Turizm Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 119-149.
- İşeri, İ., Aydın, Ö. & Tutuk, K. (2021). Müşteri Hizmetleri Yönetiminde Yapay Zeka Temelli Chatbot Geliştirilmesi. *European Journal of Science and Technology*, (29), 358-365.
- Karaca, B. ve Telli, G. (2019). Yapay zekanın çeşitli süreçlerdeki rolü ve tahminleme fonksiyonu. G. Telli (Ed.), *Yapay zeka ve gelecek içinde* (ss. 172-185). İstanbul: Doğu Kitabevi.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi “Kavramlar İlkeler ve Yöntemler* (27. Baskı). Nobel.
- Knox, J. (2020). Artificial intelligence and education in China. *Learning, Media and Technology*, 45(3), 298-311.
- Liu, J., Liu, X. ve Yang, C. (2022). A study of college students’ perceptions of utilizing automatic speech recognition technology to assist English oral proficiency, *Frontiers in Psychology*, 13.
- McCarthy, J. (2007). From here to human-level AI. *Artificial Intelligence*, 171(18), 1174-1182.
- Köse, Ö., Yapar, D. ve Boz, M. (2024). Ortopedi ve travmatoloji araştırmalarında yapay zekâ uygulamaları: Doğal dil işleme potansiyeli, *TOTBİD Dergisi*, 23, 79-90
- Pritchard, A. (1969). Statistical bibliography or bibliometrics. *Journal of Documentation*, 25(4), 348-349.
- Qin, Y., Luo, Y. ve Zhai, Y. (2022). French error type annotation for dictation: A platform with automatic error type annotation for French dictation exercise, *Frontiers in Psychology*, 13.
- Schulze, M. (2008). AI in CALL - artificially intelligent or almost imminent. *CALICO J.* 25, 510–527.
- Sun, W. (2023). The impact of automatic speech recognition technology on second language pronunciation and speaking skills of EFL learners: a mixed methods investigation, *Frontiers in Psychology*, 14.
- Telli, G. (2019). Yapay zeka ve geleceğin meslekleri. G. Telli (Ed.), *Yapay zeka ve gelecek içinde* (ss. 186-197). İstanbul: Doğu Kitabevi.
- Timms, M. J. (2016). Letting artificial intelligence in education out of the box: educational cobots and smart classrooms. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 26(2), 701-712.
- Tuğluk, M. N. ve Gök-Çolak, F. (2019). Sanayi toplumu ve eğitimi. A. D. Öğretir-Özçelik ve M. N. Tuğluk (Ed.), *Eğitimde ve endüstride 21. yüzyıl becerileri içinde* (ss. 305-335). Ankara: Pegem Akademi.
- Uçar, A. ve Uludağ, M. H. (2018). Nesnelerin İnterneti (IoT) ile akıllı sınıf ve öğrenci takip sistemi tasarımı. *Dicle Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Mühendislik Dergisi*, 9(2), 591-600.

- Xiao, W. ve Park, M. (2021). Using automatic speech recognition to facilitate English pronunciation assessment and learning in an EFL context: pronunciation error diagnosis and pedagogical implications. *International Journal Computer Assisted Language Learning Teaching*, 11, 74–91.
- Xu, J., Jones, E., Laxton, V., and Galaczi, E. (2021). Assessing L2 English speaking using automated scoring technology: examining automarker reliability. *Assess. Educ.* 28, 411–436
- Yang, J., Zheng, M ve Liu, Y. (2023). Fusion weighted features and BiLSTM-attention model for argument mining of EFL writing, *Frontiers in Psychology*, 14.
- Yiğit Açıkgöz, F., & Çizmeli, D. (2023). İletişim Araştırmalarındaki Güncel Eğilimler Üzerine Bibliyometrik Bir İnceleme. *Akdeniz İletişim*, (43), 214-234.
- Yin, R. K., and Moore, G. B. (1987). The use of advanced technologies in special education: Prospects from robotics, artificial intelligence, and computer simulation. *Journal of Learning Disabilities*, 20(1), 60-63.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., and Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—where are the educators?. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1-27.
- Zou, B., Du, Y., Wang, Z., Chen, J. ve Zhang, W. (2023a). An investigation into artificial intelligence speech evaluation programs with automatic feedback for developing EFL learners' speaking skills. *SAGE Open* 13, 2023.
- Zou, B., Guan, X., Shao, Y., Chen, P. (2023b) Supporting speaking practice by social network-based interaction in artificial intelligence (AI)-assisted language learning. *Sustainability* 15, 2872.
- Zou B, Reinders H, Thomas M ve Barr D (2023c) Editorial: Using artificial intelligence technology for language learning. *Frontier in Psychology* 14:1287667.

### EXTENDED ABSTRACT

Artificial intelligence has become one of the rapidly developing technologies recently and has had reflections on almost every sector. These developments have enabled the expansion and diversification of the usage areas of artificial intelligence and other technological products. The development of technology and artificial intelligence has not only affected education systems in the context of creating the characteristics of individuals that need to be trained, but also the structure and functioning of education has been affected by this situation, and publications on the trends regarding these effects have begun to be included in the literature.

In light of all this, the need to further research and study the relationship between artificial intelligence and technology in education in general and language education in particular, and to update the information in this field has emerged. In this context, this study aimed to identify the data related to these studies and evaluate the trends by conducting a bibliometric analysis of the studies in the Web of Science database on the use of artificial intelligence and technology in language education.

In this research, a descriptive scanning model was used because it was aimed to see the trend of studies on artificial intelligence and technology in language education. Descriptive scanning is a research model that aims to describe a past or ongoing situation as it exists. In this context, the

situation regarding the subject mentioned in the research was examined within its own conditions, without the aim of influencing (Karasar, 2014). In this study, which aims to reveal the trends in artificial intelligence and technology in language education, bibliometric analysis was used as a data analysis technique. In this context, the research and review processes in the study were carried out within the scope of the Web of Science (WoS-Core Collection) academic database in order to access academic/scientific studies with high international impact.

In the research, when analysis made with the words determined appropriately for the purpose, the first article was found in 2017. For this reason, the research covers articles written between 2017-2024 and obtained as a result of the above-mentioned logical testing and filtering. As a result of meticulous examinations, 51 publications that were definitely on the subject of 'artificial intelligence and technology in education', which is the scope of the research, were included in the analysis by creating the data set of this research.

Observations on digital processes in education, which increased during the COVID-19 pandemic period, the positive and negative aspects of the process, and studies on the possibilities of further developing and using technological opportunities have been included in the literature, and studies in this direction have been continuing since then. In sum, the studies analyzed within the scope of this study and evaluated in the discussion section show that the field of artificial intelligence and technology in language education has not yet been carried out at the expected level and that this field is still developing. At the same time, these studies show that artificial intelligence offers tremendous potential to improve many aspects of language learning and teaching. Therefore, it is thought that this and similar studies will provide inspiration and a starting point for other studies to continue researching this important and rapidly developing field, and it is recommended that more studies be conducted in this field. In this research, a detailed literature analysis of studies on artificial intelligence and technology carried out in the field of language education is presented. The publications reached as a result of the screening process, were obtained from the Web of Science database, and evaluated in the scope of this research, analyzed and presented in the form of charts and graphs based on; the publication years, publication indexes, the top five distributions of the keywords used in the studies, the top ten distributions of the publications included in the research according to the Web of Science category, the top five distributions of the researchers according to their countries, the distribution of the citations of the studies according to their countries, the top five distributions of the authors, the distribution of the top five most cited publications published in the Web of Science database, and the distribution of the publications according to their types, Density maps according to the keywords of the publications examined within the scope of the research and the countries of the authors' citations were created through the word mapping program "VOSviewer"; and the word cloud visual for the keywords used in the publications was created using the graphic editing program called "Wordart". Thus, it is aimed to present the results in a clear and understandable way by supporting the data obtained in the research with visuals such as graphs, tables and figures. The findings obtained from this research provide various clues about the studies and trends in artificial intelligence and technology in the field of language education. Considering the limited number of scientific studies based on bibliometrics on the subject in the literature, it is believed that this study will contribute to the interdisciplinary language education literature.

## Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Setlerinin Prozodi Öğretimi Yönünden İncelenmesi

Ersin Gülay \*

Safa Çelebi\*\*

### MAKALE BİLGİSİ

Geliş: 12.05.2024  
Düzeltilme: 03.08.2024  
Kabul: 07.08.2024  
Doi: 10.31464/jlere.1482527

### Anahtar Sözcükler:

*yabancı dil olarak Türkçe öğretimi  
prozodi  
prozodi öğretimi  
yabancı dil olarak Türkçe öğretim setleri*

### ÖZET

Yabancı dil öğretiminde vurgu düzeninden ve söz diziminden kaynaklanan karşıt prozodiye sahip dillerde ana dilin yabancı dil öğrenmeye olan etkisi nedeniyle öğrencilerin sorun yaşadıkları yapılan araştırmalarda ifade edilmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik hazırlanan ders kitapları ve materyallerin öğrencilere prozodi becerisi kazandıracak nitelikte olması gerekir. Bu doğrultuda bu araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik hazırlanan ders ve çalışma kitapları prozodi öğretimi açısından incelenmiştir. Doküman incelemesi yönteminin kullanıldığı çalışmada İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti, Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Seti, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti, Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti ve Gazi TÖMER Türkçe Öğretim Seti'nin tüm seviyelerdeki ders ve çalışma kitapları inceleme nesnesi olarak belirlenmiştir. Çalışmanın sonucunda, ders kitaplarında, tam ve doğru okunması ve anlaşılmasında prozodik unsurları yansıtanın etkisi büyük olan metinler bulunmasına rağmen prozodi öğretimine yönelik etkinliklerin yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çalışma sonunda prozodi öğretimine ilişkin örnekler sunularak yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik hazırlanacak kitaplar için öneriler sunulmuştur.

### Bilgilendirme

**Yayın Etiği Bilgilendirme**  
**Yazarların Katkı Oranı**  
**Çıkar Çatışması**  
**Gönderim**

Bu çalışma, "Cumhuriyet'in Yüzüncü Yılında Bilge Kağan'dan Atatürk'e Uluslararası Türkçe ve Türk Edebiyatı Kurultayı"nda sunulan "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Setlerinin Prozodi Öğretimi Açısından İncelenmesi" başlıklı bildirin genişletilmiş hâlidir.

Bu çalışma bilimsel yayın etiğine uygun olarak yapılmıştır.

Yazarlar makaleye eşit oranda katkı sağlamıştır.

Bu çalışmada çıkar çatışması söz konusu değildir.

Gülay, E., & Çelebi, S. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim setlerinin prozodi öğretimi yönünden incelenmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 10 (2), 243-272.

\* Dr. Öğr. Üyesi, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6476-1624>, Türkçe Eğitimi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, [ersin.gulay@erdogan.edu.tr](mailto:ersin.gulay@erdogan.edu.tr)

\*\* Doç. Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0703-0240>, Türkçe Eğitimi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, [safa.celebi@omu.edu.tr](mailto:safa.celebi@omu.edu.tr)

## Giriş

Yabancı dil öğretiminin temel amacı; okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinde hedef dilde doğru ve etkili bir iletişim becerisi kazandırmaktır. Öğrencilerin dili doğru öğrenebilmeleri ve etkili bir iletişim becerisi kazanabilmeleri için dilin kurallarını işlevsel ve uygulamalı olarak öğrenmeleri gerekir. Bu sayede yabancı dilde okuduğunu ve dinlediğini anlayabilen; kendini doğru ve etkili bir şekilde ifade edebilen bireyler yetiştirilebilir.

Dil öğretiminde, öğrencilerin etkili bir iletişim becerisi kazanmalarında telaffuz önemli rol oynar. Morley (1991), telaffuz öğretiminin, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmek için farkındalıklarını artırabileceğini ve öğrencilerin dili öğrenmelerine ve etkileşimli sözlü iletişimde öz güven geliştirmelerine yardımcı olabileceğini iddia etmektedir. Derwing ve Munro (2015) bir yabancı dil öğrenen kişinin hedef dili konuşurken ne kadar ana dili konuşucusuna yakın bir konuşma gerçekleştirirse o kadar iyi anlaşılacağını ifade etmektedir. Bu sebeple öğretim ortamlarında anlamaya dayalı veya iletişim odaklı yaklaşımlara daha fazla vurgu yapılması gerekmektedir. Bu da öğrencilerin etkili bir şekilde iletişim kurabilmeleri için yabancı dildeki telaffuzun iletişimsel uygulamalarla birlikte öğretilmesi gerektiği anlamına gelir (Zhang, 2009).

Telaffuz öğretiminin dil öğretimindeki yeri zaman içinde “çok önemli”den neredeyse “tamamen ihmal”e kadar değişim göstermiştir (Celce-Murcia, Brinton ve Goodwin, 2010, s. 2-8). Öğrencilerin telaffuz becerilerini iyileştirmenin uzun zaman alması, öğretmenlerin sınırlı eğitimi veya kalıcı sonuçların yetersizliği gibi çeşitli sebeplerle telaffuz öğretme ve öğrenme hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından göz ardı edilmektedir (Zhang, 2009; Derwing ve Munro, 2015). Bu sebeple öğrencilerin çoğu bu hedefe maalesef ulaşamamaktadır (Shi, 2010).

Telaffuz eğitimi, her dilde parça seslerin ve parçalarüstü birimlerin doğru sesletimine yönelik uygulamalı etkinliklere odaklanır. Uzmanlar, parçalar üstü özelliklerin iletişimde parça seslerden daha önemli bir rol oynadığı konusunda hemfikirdir. Konuşmada parçalar üstü birimler, tutarlılık görünümüne ve kelimelerin anlamının ötesine geçen kavramların birbirine bağlanmasına yardımcı olur (Gilbert, 2008). İletişim sürecinde anlam ayırıcı özelliğe sahip olmasından dolayı özellikle yabancı dil öğretiminde öğrenilmesi gerekli olan konulardan biri de telaffuzun bir boyutu olan, “sesleri bürüyen ve melodik bir özellik kazanmasını sağlayan, temel frekanstaki (F0) değişimlerle süre, yoğunluk gibi parçalar üstü birimlerin doğru bir şekilde yansıtılmasıyla alıcıya bilgi aktarılmasını” (Çelebi, 2020, s. 177) sağlayan prozodidir.

“Sözlü dilin müziği” (Wennerstrom, 2001) olarak tanımlanan prozodi, sözlü ifadelerde perde vurgusu, tonlama ve ritim biçiminde ifade edilir ve konuşmacının vurgu, niyet, tutum, duygu gibi dil bilimsel ve dil ötesi bilgileri hakkında bilgi iletme işlevi üstlenir (Jeon, 2011). Prozodi bilgisi sayesinde konuşan kişi mesajını anlamına uygun bir ifadeyle yansıtır, dinleyen de prozodik farkındalığı sayesinde mesajı doğru algılar ve bu doğrultuda uygun geri bildirimde bulunur. Bu durum, iletişimin daha nitelikli hâle gelmesine katkı sağlar (Çelebi ve Gülay, 2022). Aynı zamanda prozodi, akıcı okumanın da en önemli bileşenlerindedir. Sesli okumada prozodinin doğru yansıtılması dinleyicinin okunan metni



daha iyi anlayabilmesine imkân verir. Bu sebeple prozodi; okuma, dinleme ve konuşma becerisinin gelişmesinde önemli bir unsurdur.

Her dilde sözcük sesletimlerinden cümle sesletimlerine kadar prozodik bakımdan farklılıklar söz konusudur. Örneğin İngilizce sözcüklerde vurgu genellikle ilk seslemdeyken Türkçe gibi sondan eklemeli dillerde genellikle son seslem üzerinde bulunmaktadır. Bu farklılıklar aynı zamanda söz dizimi farklılıklarıyla birlikte cümlenin ezgisine de yansımaktadır. Dolayısıyla yabancı dil öğrenenler, hedef dilde dinledikleri bir sözü yorumlayabilmede ana dili konuşucularına göre mümkün olduğunca çok daha fazla ipucuna ihtiyaç duymaktadır. Bu yüzden öğrendikleri dildeki ifadeleri doğru anlayabilmeleri, kendilerini de doğru ifade edebilmeleri için dildeki karşıt tonlama kalıpları hakkında tecrübe sahibi olmaları gerekmektedir (Bagshaw, 1994). Bu tecrübeye sahip olabilmeleri için öğrencilere öğrenme ortamlarında dilsel materyaller aracılığıyla bol uygulamalı etkinlik imkânı sunmak gerekir.

Yabancı dil öğretiminde diller arasındaki ses, vurgu ve tonlama farklılıkları, prozodi öğretiminin anlaşılabilirliği sağlamadaki işlevi doğrultusunda önemini ortaya çıkarmıştır. Bazı çalışmalar prozodi hatalarının aslında bireysel seslerdeki hatalardan daha fazla anlamaya engel olabileceğini göstermektedir (Derwing ve Munro, 2015, s. 87; Kuronen 2017, s. 71). Bu sebeple, yabancı dil öğrenenlere öğrenilen hedef dilin dil bilimsel yapısını öğrenmenin yanında hedef dilin seslerden oluşan anlamlı birimlerinin ve bu anlamlı birimlerden meydana gelen öbeklerin ve cümlelerin anlama uygun melodilerini de öğrenmelerini sağlayacak uygulamalar yaptırmak gerekir. Bu sayede yabancı dil öğrenenlerin anlama ve anlatma becerileri daha etkili bir şekilde geliştirilmiş olur.

Yabancı dil öğretimi ve öğrenme düzeyleri için bir göstergeler tablosu ve her düzey için belirlenmiş dil yeterliliği ölçütlerinin yer aldığı “Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi” yabancı dil öğrenenlere düzey düzey hangi becerilerin kazandırılması gerektiğini ifade etmesi yönünden önemli bir başvuru metnidir. 2001 yılında hazırlanan metinde, yabancı dil öğretimine yönelik çalışmalarda ortaya çıkan eleştiriler doğrultusunda 2020 yılında güncellemelere gidilmiş ve “Sesbilgisel Hâkimiyet” ölçeğinde çok sayıda önemli eklemelerde bulunulmuştur. A1 düzeyinden C2 düzeyine kadar prozodi hâkimiyetine yönelik tanımlayıcılara yer verilen metinde (Demirdöven, 2021) prozodi öğretiminin ne denli önemli olduğuna dikkat çekilmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin ölçekte yer verilen, “Konuştukları diğer dil(ler)in vurgu, tonlama ve/veya ritim üzerindeki güçlü etkisine rağmen mesajlarını anlaşılır bir şekilde aktarabilirler.”, “Söylediklerini eksiksiz şekilde ifade etmek için tonlamayı değiştirebilir ve vurguyu doğru şekilde yerleştirebilirler.” gibi yeterliklere sahip olabilmesi için yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik hazırlanan müfredatın ve ders materyallerinin bu yeterlikleri sağlayacak şekilde hazırlanması gerekir.

Yabancı dil öğretiminde en temel ve en önemli kaynak ders kitaplarıdır. Yabancı dil öğretiminin istenen düzeye ulaşabilmesinde ders kitaplarının önemli işlevi bulunmaktadır. Dolayısıyla ders kitaplarında öğrencilere dil becerilerini en iyi şekilde kazandıracak yapılandırılmış yaklaşıma uygun yöntem ve tekniklerin kullanılmasına ve tüm becerileri kapsayan bir ölçme değerlendirme anlayışının benimsenmesine dikkat edilmesi gerekir. Yapılan araştırmalarda (Açık, 2008; Karababa ve Candaş, 2009; Kara, 2010; Tüm, 2014;

Sancı Uzun vd., 2014; Demirci, 2015; Çelebi ve Börekçi, 2017; Uzdu Yıldız ve Kahhaleh, 2022), Türkçenin sondan eklemeli bir dil oluşu ve bunun yanında farklı dil ailesine mensup dillerle karşıt prozodi özelliklerine sahip olmasından dolayı Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin sorun yaşadıkları ifade edilmektedir. Telaffuz öğretiminin önemli bir unsuru olan prozodinin iletişimdeki önemi ve prozodi hatalarının iletişim sorunlarına yol açması prozodi öğretimini gerekli kılmaktadır. Bundan dolayı Türkçenin yabancı dil öğretimine yönelik hazırlanan ders kitapları ve materyallerin öğrencilere bu beceriyi kazandıracak nitelikte olması beklenmektedir. Bu araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik hazırlanan setlerin prozodi öğretimi yönünden değerlendirilmesi ve prozodi öğretimine yönelik öneriler sunulması amaçlanmaktadır. Araştırmada aşağıdaki soruya cevap aranmıştır:

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik hazırlanan setler, öğrencilerin Türkçe iletişim becerisini prozodi bakımından geliştirmeye yarayan bilgi ve uygulamalar içermekte midir?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

### Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmada veriler; “kelime vurgusu, cümle vurgusu/odak, tonlama, şiddet, durak ve akıcılık” unsurlarını içeren "Prozodik Unsurları Kontrol Formu" oluşturularak İstanbul Yabancılar Türkçe Öğretimi (İYTÖ), Yeni İstanbul Yabancılar Türkçe Öğretimi (YİSYTÖ), Yedi İklim Yabancılar Türkçe Öğretimi (YİKYTÖ), Yeni Hitit Yabancılar Türkçe Öğretimi (YHYTÖ) ve Gazi TÖMER Yabancılar Türkçe Öğretimi (GYTÖ) Ders ve Çalışma Kitaplarının taranmasıyla elde edilmiştir. Kitaplarda yer alan metinler etkinlikler ve yönergeler, yabancılar Türkçe öğretimi alanında iki uzman tarafından ayrı ayrı incelenmiş; elde edilen veriler “bilgi” ve “uygulama” üst başlığı altında formlara işlenmiştir. Her iki uzman tarafından doldurulan formlar daha sonra birlikte değerlendirilerek son şeklini almıştır. İncelenen dokümanlardaki prozodik unsurların öğretimine ilişkin örnekler betimsel yaklaşımla sunulmuştur.

## Bulgular

Araştırmada, incelenen ders ve çalışma kitaplarından prozodi öğretimine yönelik elde edilen bulgular çizelgeler hâlinde sunulmuş ve kitaplardan örnek görsellere yer verilmiştir.

**Çizelge 1.** İstanbul ve Yeni İstanbul Yabancılar Türkçe Öğretim Setlerinde Prozodi Öğretimine Yönelik Tespitler

	Seviye	Kelime Vurgusu	Bilgi					Uygulama					
			Odak	Tonlama	Şiddet	Durak	Akıcılık	Kelime Vurgusu	Odak	Tonlama	Şiddet	Durak	Akıcılık
İSTANBUL YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE DERS KİTABI	A1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	A2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	B1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	B2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	C1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
İSTANBUL YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE ÇALIŞMA KİTABI	A1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	A2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	B1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	B2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	C1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
YENİ İSTANBUL YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE DERS KİTABI	A1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	A2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	B1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	B2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	C1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
YENİ İSTANBUL YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE ÇALIŞMA KİTABI	A1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	A2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	B1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	B2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	C1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

İYTÖ ders ve çalışma kitaplarının bütün seviyelerinde bilgi ve etkinlik düzeyinde prozodi öğretimine yönelik herhangi bir ifadeye ve etkinliğe rastlanmamıştır. Ayrıca YİSYTÖ setinde de prozodi öğretimine yönelik herhangi bir bilgi ve etkinliğe yer verilmemiştir. Söz konusu setin İYTÖ ders ve çalışma kitabının güncellenmiş hâli olduğu göz önünde bulundurulduğunda prozodi becerisi kazandırmaya yönelik güncellemelerin yapılmamış olması bu becerinin göz ardı edildiğini göstermektedir.

İYTÖ ve YİSYTÖ ders kitaplarının tüm seviyelerinde çok sayıda diyalog metnine yer verilmesine ve diyalog metinleri içerisinde duygu, soru, sebep-sonuç, şart vb. çok sayıda cümlelerin yer almasına rağmen kitapların hiçbirinde akıcılığa ya da prozodiye yönelik bir yönerge veya etkinliğin yer almaması dikkat çekicidir. Ayrıca bu diyaloglarda öğrencilerin akıcılığı sağlamalarına yönelik de bir yönergeye yer verilmemiştir. Aşağıda ders kitabında prozodi öğretimine yönelik belirlenen eksikliklerden bazı örnekler sunulmuştur:

KELİME LİSTESİ				
<b>İSİMLER</b>				
ada	ihtiyaç	perde	yorgan	süslemek
akıllı	ilaç	peynir	yumurta	süzme
altın	inatçı	pizza	yüksek	tamamlamak
ana yemek	istek	porsiyon	zarar	tarif etmek
apartman	kadayıf	profil		tükenmek
aptal	kadeh	prospektüs	<b>FİİLLER</b>	usanmak
âşık	kap	rüya	acele etmek	uzatmak
aşk	kapıcı	rüzgâr	anlatmak	yağmak
avuç	karabiber	sabır	bağlamak	itmek
baklava	karınca	sakal	basamak	merak etmek
beyaz	karizmatik	salata	beğenmek	numaralandırmak
bez	karpuz	salyangoz	bıkmak	silme
bıyık	kâse	saman	çağırarak	yalan söylemek
biber	kekik	saygı	çekmek	yerleştirmek
bol	kemer	sevimli	çırpmak	
börek	kenar	sıvı	dizmek	<b>KALIP İFADELER</b>
bulut	kısım	sifon	doğramak	Afiyet olsun.
büfe	kıyma	sigara	doldurmak	Çok yaşayın.
cadde	kızıl	sipariş	dökmek	Elinize sağlık.
çikolata	klinik	site	duymak	Hayırlı olsun.
çim	keşiş	soğan	düşünmek	
çizgi	keşme	soğuk		

### Çizim 1. A2 Düzeyi, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı

*İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A2, Aslan (ed.), 2012, s. 22*

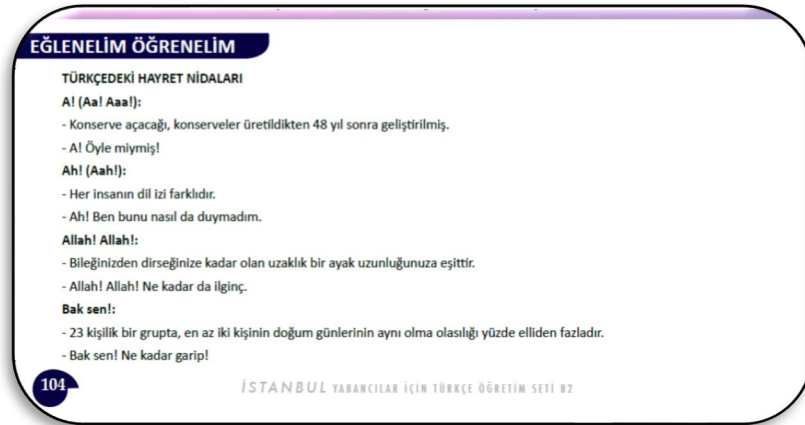
Çizim 1’de İYTÖ ders kitaplarında her ünitenin sonunda ünite içerisinde geçen kelimelerin yer verildiği kelime listesi bulunmaktadır. Bu kelime listeleri incelendiğinde, kelimelerin sadece alfabetik bir sırayla verildiği, vurgu yerlerinin ve telaffuz bakımından fonetik işaretlemenin yapılmadığı görülmektedir.

İsim Yapım Eki (Noun Making Suffix): -İlk			
-İlk eki, isim ve isim soylu kelimelere gelerek soyut isimler, yer, alet ve meslek isimleri türetir.			
<i>This suffix reproduces abstract nouns, place, device and occupational name by coming after nominal words.</i>			
isim / sıfat + -İlk			
Soyut isimler veya meslek isimleri yapar:			
Soyut isimler		Meslek isimleri	
güzel	güzellik	öğretmen	öğretmenlik
iyi	iyilik	kapıcı	kapıcılık
bol	bolluk	doktor	doktorluk
sessiz	sessizlik	gözlükçü	gözlükçülük
doğru	doğruluk	mühendis	mühendislik

### Çizim 2. A2 Düzeyi, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı

*İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A2, Aslan (ed.), 2012, s. 18*

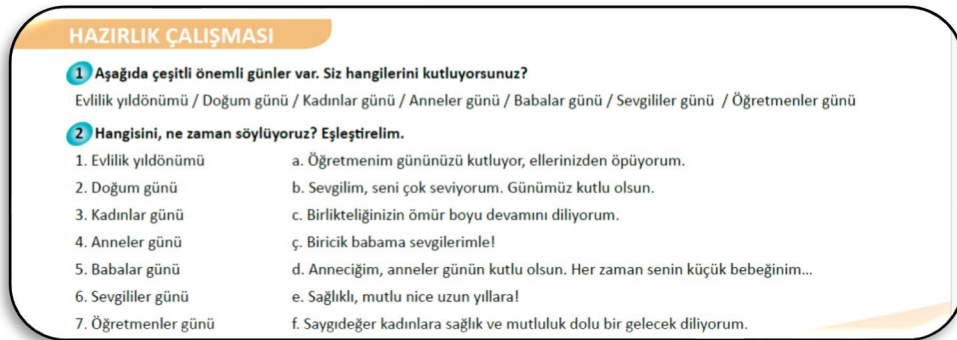
Çizim 2’de İYTÖ ders kitabında isim yapım ekleriyle ilgili bilgi verilmiş fakat isimlere eklenen yapım eklerinin vurguyu üzerine çektiği ve türetim devam ettikçe en sondaki ekin vurgulu olduğuyla ilgili herhangi bir bilgiye yer verilmemiştir.



**Çizim 3.** B2 Düzeyi, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı

*İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı B2, Aslan (ed.), 2012, s. 104*

Çizim 3'te görüldüğü üzere, İYTÖ ders kitabının “Eğlenelim Öğrenelim” bölümünde hayret, üzüntü, kızgınlık gibi duyguları belirten ünlemler yer almakta fakat bu ünlemlere ait cümlelerin nasıl seslendirileceğiyle ilgili herhangi bir yönerge veya etkinlik bulunmamaktadır.



**Çizim 4.** A1 Düzeyi, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı

*İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A1, Aslan (ed.), 2012, s. 75*

Çizim 4'te İYTÖ A1 Ders Kitabı'nın Hazırlık Çalışması bölümünde yer alan kutlama mesajlarının yer aldığı etkinlikte öğrencilerden yalnızca eşleştirme yapmaları istenmektedir. Etkinlikte; doğru bir odaklama ve tonlamayla ifade edilmesi gereken sıralı cümleler, sıfat tamlamaları, eksilteli cümleler yer almasına rağmen bu cümlelerin nasıl seslendirileceği ile ilgili herhangi bir yönerge bulunmamaktadır. Bu yaklaşım kitabın tamamında söz konusudur.

## DİL BİLGİSİ

## Emir Kipi (Imperative Case)

Emir kipi; bir işin, oluşun, hareketin yapılmasını ya da yapılmamasını emretmek için kullanılır. Kişi kendine emredemeyeceği için, 1. tekil (ben) ve 1. çoğul (biz) kişilerde emir kipi kullanılmaz.

This form is used in order to do or not to do something. "I" and "we" pronouns are not used in this form, because a person cannot order to himself / herself.

	Olumlu	Olumsuz	Olumlu Soru	Olumsuz Soru
Ben	-	-	-	-
Sen	gel	gelme	-	-
O	gelsin	gelmesin	gelsin mi	gelmesin mi
Biz	-	-	-	-
Siz	gelin / geliniz	gelmeyin / gelmeyiniz	-	-
Onlar	gelsin(ler)	gelmesin(ler)	gelsin(ler) mi	gelmesin(ler) mi

## Örnek:

Lütfen derste sessiz olun.

Ona asla inanma.

## Çizim 5. A2 Düzeyi, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı

*İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A2, Aslan (ed.), 2012, s. 9*

“Emir ekleri vurgu yönünden diğer şekil ve zaman eklerinden farklıdır. Olumlu eylemlerde, bazen vurgulu bazen vurgusuzdur.” (Karaağaç, 2012, s. 370). Çizim 5’teki görselde dil bilgisi konusu olarak emir kipinin işlendiği görülmektedir. Bölümde emir kipi hakkında bilgi verilmiş fakat emir cümlelerinde odaklama ve tonlamayla ilgili herhangi bir bilgiye yer verilmemiştir.

## Bağlaçlar (Çünkü, Bu sebeple, Bu nedenle, Bu yüzden, Bunun için) (Because, for that reason, therefore, thus)

Bu yapılar cümleler arasında sebep-sonuç ilişkisi kurarak cümleleri birbirine bağlar. These structures connect sentences by establishing cause and effect relations.

## Örnek:

Geçen hafta okula gitmedim. Çünkü hastaydım.

Sonuç

Sebebe

Hastaydım. Bu sebeple geçen hafta okula gitmedim.

Sebebe

Sonuç

Bu kitabı okudum ve çok beğendim. Bu yüzden size de tavsiye ediyorum.

Dün çok meşguldüm bunun için seni aramadım.

## 5 Aşağıdaki boşlukları “çünkü”, “bu sebeple”, “bu nedenle”, “bu yüzden”, “bunun için” ile dolduralım.

- Dün çok yoruldum. .... toplantımız çok uzun sürdü.
- Ali çok tembeldi. .... sabahları çok geç kalkıyor.
- Geçen yıl tatile Paris’e gittik ve çok para harcadık. .... bu yıl tatile gitmiyoruz.
- Aylınlar geçen hafta bize gelmediler. .... onlar Japonya’ya gitti.
- Sınavdan çok az puan aldım. .... annem bana kızdı.

## Çizim 6. A2 Düzeyi, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı

*İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A2, Aslan (ed.), 2012, s. 29*

Çizim 6’daki İYTÖ ders kitabında bağlaçların anlatıldığı bölümde sebep-sonuç ilişkisi kuran bağlaçlara ilişkin örnekler üzerinden bilgi verilmiş fakat bu bağlaçların yer aldığı cümlelerin nasıl ifade edileceğiyle ilgili herhangi bir bilgiye yer verilmemiştir.

**Çizelge 2.** Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders ve Çalışma Kitaplarında Prozodi Öğretimine Yönelik Tespitler

	Bilgi						Uygulama						
	Seviye	Kelime Vurgusu	Odak	Tonlama	Şiddet	Durak	Akıcılık	Kelime Vurgusu	Odak	Tonlama	Şiddet	Durak	Akıcılık
YENİ HİTİT YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE DERS KİTABI	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	3	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
YENİ HİTİT YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE ÇALIŞMA KİTABI	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Çizelge 2’de görüldüğü üzere YHYTÖ ders ve çalışma kitaplarında uygulama düzeyinde prozodi öğretimine yönelik herhangi bir etkinliğe rastlanmamıştır. Sadece her seviye için hazırlanan tüm ders kitaplarının son bölümünde aynı bilgilerin yer aldığı “Dilbilgisi Destek” bölümü oluşturulmuş ve bu bölüm içerisinde Türkçenin vurgu ve odak düzeni ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçenin prozodi yapısını öğrenip beceriye dönüştürebilmeleri için uygulamalı etkinliklere ihtiyaçlarının olduğu düşünüldüğünde sadece bu bilgilere yer verilmiş olmasının prozodik beceri kazandırmada yetersiz olduğu söylenebilir. Aşağıda söz konusu kitabın “Dilbilgisi Destek” bölümünde yer alan bilgilerin olduğu örnek bir görsel yer almaktadır:

**14** Vurgu Türkçede son hecelere yerleşerek sözcük sınırlı belirleyen ve sözcük ek aldıkça hep son heceye kayan dinamik bir ögedir:

geliYOR > geliyoSUN > geliyorsuNUZ  
gözlÜK > gözlükÇÜ > gözlükçÜLÜK

Vurgu yer adlarında ve bazı yabancı sözcüklerde, sondan bir önceki heceye, bu hece güçlü değilse (yani ünsüz ile bitmiyor ya da ünlüsü uzun değilse), sondan iki önceki heceye gelir:

İzmir  
İsTANbul  
ANkara  
HakKArı

Böylece vurgu, biri yer adı olan eşesli sözcüklerde anlam ayırt edici görev üstlenir:

BEbek İstanbul'da bir semt! kış. beBEK insan yavrusu!  
Ordu (Doğu Karadeniz'de bir il) kış. orDU askerî birlik

Olumsuzluk eki -mE, vurgu almayan bir hece olduğu için sözcük vurgusu, kendisinden hemen önceki hecede kalır:

GELme, GELmeyin, GELmeyiniz

Vurgu, olumsuzluk eki ile adlaştırma eki -mE arasında da anlam ayırt edicidir:

KAZma (kazma işini yapma!)  
kış. kazMA (kazma işini yapan alet)

### Çizim 7. Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A1-A2

*Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A1-A2, 2011, s. 180*

Çizim 7'de görüldüğü üzere YHYTÖ ders kitaplarında “Dilbilgisi Destek” bölümünde Türkçenin vurgu yapısına ait bilgiler örnekler üzerinden verilmiştir. Türkçe öğrenen yabancı uyruklu bir öğrencinin bu bilgileri öğrenmesi önemlidir fakat bu bilgilere yönelik uygulamalı etkinliklerin ders ve çalışma kitaplarında yer almamasının da büyük bir eksiklik olduğu söylenebilir. Öğrenciler sadece bu bilgiyle; örneğin yer adlarında vurgunun farklı seslemlerde olduğunu öğrenebilir fakat vurguyu doğru yerde oluşturabilme becerisi kazandırabilmek için uygulamalı etkinliklere de yer verilmesi gerekir.

**16 Yerleştirelim**

Allah Allah • inanmıyorum • inşallah • eyvah • ne olur

- \_\_\_\_\_ ! Bu ne güzel sürpriz.
- \_\_\_\_\_ ! Bu saatte kim geldi acaba?
- Falci “Yakında evleneceksin.” dedi. \_\_\_\_\_ !
- \_\_\_\_\_ ! Cüzdanım yok!
- Abla, bir daha okulu asmayacağım, söz! \_\_\_\_\_  
anneme söyleme.

### Çizim 8. Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A1-A2

*Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A1-A2, 2011, s. 85*



Çizim 8’de görülen etkinlikte öğrencilerden Türkçedeki “Allah Allah”, “Eyvah” gibi duygu ifadelerini boşluklara yerleştirmeleri istenmektedir. Öğrencilerin bu duygu ifadelerinin anlamlarını öğrenip aynı zamanda da nasıl seslendirileceğini daha önceden duymuş olmaları gerekir. Etkinlik incelendiğinde bu ifadelerle ilgili bir dinleme kaydının oluşturulmadığı ve öğrencilerin bu ifadeleri nasıl seslendirmeleri gerektiğiyle ilgili bir yönergenin bulunmadığı tespit edilmiştir.



### Çizim 9. Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A1-A2

*Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A1-A2, 2011, s. 60*

Çizim 9’da yer alan diyalog metni dikkatli incelendiğinde prozodinin yansıtılmasını gerektiren ifadelerin yer aldığı bir metin olduğu görülecektir. Örneğin, garsonun “Ne alırsınız?” sorusuna Oğuz “Eeee...” duygu ifadesiyle söze başlamaktadır. Öğrenci, farklı tonlarla farklı anlamları yansıtan biçimlerinin olduğunu daha önce ders kitabında görüp öğrenmediği için, öğrencinin bu tabiri doğru şekilde seslendirmesi zor olacaktır. Yine bu diyalog metninde çok sayıda soru cümlesi yer almaktadır. Ders kitaplarında soru cümlelerinin prozodisiyle ilgili herhangi bir bilgi veya etkinliğin olmaması öğrencilerin soru cümlelerini telaffuz ederken sorun yaşamalarına sebep olabilir.

### Çizelge 3. Yedi İklim Türkçe Öğretim Setinde Prozodi Öğretimine Yönelik Tespitler

	Seviye	Kelime Vurgusu	Bilgi					Uygulama					
			Odak	Tonlama	Şiddet	Durak	Akıcılık	Kelime Vurgusu	Odak	Tonlama	Şiddet	Durak	Akıcılık
YEDİ İKLİM TÜRKÇE ÖĞRETİM SETİ	A1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	A2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	B1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	B2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

C1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
C2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Çizelge 3'te görüldüğü üzere YİKYTÖ ders kitaplarının tüm seviyelerinde de diğer setlerde olduğu gibi Türkçenin prozodisinin öğretimine dair herhangi bir bilgi veya uygulamaya rastlanmamıştır. Bu durum yabancılara Türkçe öğretimine yönelik hazırlanan setlerde prozodik unsurların öğretiminin göz ardı edildiğini göstermektedir.



**Çizim 10.** Yedi İklim YTÖ Ders Kitabı A1

*Yedi İklim YTÖ Ders Kitabı A1, 2015, s.83*

Bir örneği Çizim 10'da görüldüğü üzere her ünite de öğrencilere öğretilmek istenen kelimelerin yer aldığı "Kelime Dünyası" bölümü yer almaktadır. YİKYTÖ ders kitaplarının her seviyesinde yer alan bu bölümlerde ve kitapların sonundaki dizinlerde kelimelerin vurgu yerleriyle ilgili ne bir işarete ne de herhangi bir bilgiye yer verilmiştir.



**Çizim 11.** Yedi İklim YTÖ Ders Kitabı A1

*Yedi İklim YTÖ Ders Kitabı A1, 2015, s.13*

Çizim 11’de “Alfabe Öğreniyorum” adlı dinleme etkinliğinde sözcükler görselleriyle birlikte verilip öğrencilere dinletilerek nasıl telaffuz edileceği öğretilmeye çalışılmaktadır. Burada sözcüklerin vurgu yerleri gösterilmemiş ve öğrencilerin vurguların hangi seslemede olduğunu fark etmelerine yönelik bir etkinlik oluşturulmamıştır.

**3. Okuyalım, işaretleyelim.**  
**Tatlı Teloş / Tatil Planı**

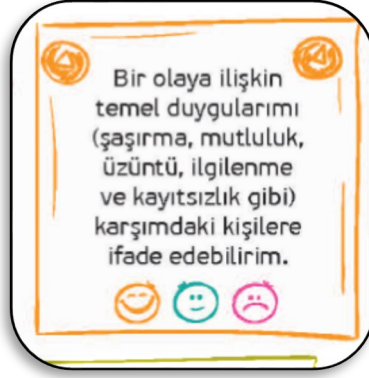
**Yaren** Anne, ben Ağrı Dağı’na gitmek istiyorum.  
**Kemal Bey** Bak, bu güzel fikir işte.  
**Sedat** Ama ben Ağrı Dağı’na gitmek istemiyorum. Kayseri’ye gitmek istiyorum.  
**Emine Hanım** Çocuklar yine başladınız.  
**Kemal Bey** Kayseri de güzel. Ama Ağrı Dağı’na gitme fikri çok ilginç.  
**Sedat** Baba, hep böyle yapıyorsun, daima ablamın isteği oluyor.  
**Emine Hanım** Geçen sene de sana göre plan yaptık oğlum.  
**Yaren** Ağrı Dağı’nda “Nuh’un Gemisi” var. Belki de onu biz bulacağız.  
**Sedat** Ha ha ha! Çok komik! Sen, Nuh’un Gemisi’ni niçin bu kadar merak ediyorsun?  
**Yaren** Geçen hafta bir resim sergisine gittim. Resim sergisinin ressamı üç haftadır kayıp.  
**Sedat** Maceraya bak! Ee, ressam Ağrı Dağı’na mı çıkmış?  
**Yaren** Bak, hâlâ inanmıyorsun!  
**Kemal Bey** Ressam bulunmuş mu?  
**Yaren** Hayır baba, henüz bulunmamış. En ilginç de bu ressam, “Nuh’un Gemisi” adlı bir resim yapmak istemiş.  
**Sedat** Bunun neyi ilginç, anlamadım.  
**Yaren** Şöyle ki, “Nuh’un Gemisi” adlı tablo resim sergisindeydi ama ressam onu henüz yapmadı.  
**Sedat** Abla sen hakikaten iyi misin?  
**Kemal Bey** Bu tartışma bitmeyecek. Haydi size Ağrı Dağı efsanesini anlatayım.



### Çizim 12. Yedi İklim YTÖ Ders Kitabı A2

*Yedi İklim YTÖ Ders Kitabı A2, 2015, s.18*

Çizim 12’de YİKYTÖ ders kitabında yer alan bir diyalog metni görülmektedir. Örneğin diyalogda isteği yerine getirilmeyen Sedat’ın “Baba hep böyle yapıyorsun, daima ablamın isteği oluyor.” cümlesi uygun bir prozodiyle ifade edilmediği takdirde yaşanan durumdan hoşnutsuzluk anlamı dinleyiciye aktarılamayacaktır. Yine Sedat’ın Yaren’e karşı alaycı bir şekilde “Ha ha ha! Çok komik!” şeklinde verdiği cevap da doğru bir tonlamayı gerektirmektedir. Öğrenci daha önce ders kitabında bu ifadelerin nasıl tonlanması gerektiğini örnek etkinliklerle öğrenip beceri hâline getiremediği için sadece öğretmenin bu konuda duyarlılığına bağlı olarak bir beceri elde edebilecektir. Yine Sedat’ın “Ee, ressam Ağrı Dağı’na mı çıkmış?” sorusunda da beklenti bildiren bir ünlem ifadesi bulunmaktadır. Öğrencinin bu ifadenin anlamını öğrenebilmesi ve konuşurken doğru tonlayabilmesi için daha önce “Ee!” ünleminin farklı anlamlar belirten tonlamalarına yönelik uygulamalı bir etkinlikle karşılaşması gerekir. Ancak ders kitaplarında prozodiye yönelik herhangi bir yönerge, bilgi veya etkinlik bulunmamaktadır.



**Çizim 13.** Yedi İklim YTÖ Ders Kitabı B1

*Yedi İklim YTÖ Ders Kitabı B1, 2015, s. 26*

Çizim 13'te YİKTYÖ B1 Ders Kitabı'nın "Haberin Var mı?" ünitesinin sonunda yer alan "Kendimi Değerlendiriyorum" bölümünden bir görsel yer almaktadır. Bu görselde yer alan değerlendirme kriterinde öğrencilerden farklı duyguları karşındaki kişilere ifade edebilme konusunda öz değerlendirme yapmaları beklenmektedir. Fakat ünite içerisinde bu duyguların doğru bir prozodiyle ifade edilmesine yönelik herhangi bir bilgi veya etkinlik yer almamaktadır.

**Çizelge 4.** Gazi TÖMER Türkçe Öğretim Setinde Prozodi Öğretimine Yönelik Tespitler

	Seviye	Kelime Vurgusu	Bilgi					Uygulama					
			Odak	Tonlama	Şiddet	Durak	Akıcılık	Kelime Vurgusu	Odak	Tonlama	Şiddet	Durak	Akıcılık
GAZİ TÖMER TÜRKÇE ÖĞRETİM SETİ	A1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	A2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	B1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	B2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	C1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	C2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Çizelge 4'te, GYTÖ setinin prozodi öğretimi yönünden durumunun diğer setlerden farklı olmadığı görülmektedir. GYTÖ setinin tüm kitapları incelendiğinde prozodiye dair herhangi bir bilgi veya etkinliğe rastlanmamıştır. Bu seti diğer setlerden ayıran temel özelliklerden biri ders kitaplarında prozodinin önem kazandığı çok sayıda diyalog metnine yer vermesidir. Buna rağmen öğrencilerin okurken ya da canlandırırken akıcılığı sağlamasına veya prozodik okumalarına yönelik herhangi bir yönergeye rastlanmamaktadır.

**KONUŞMA**

A) Aşağıdaki diyalogu okuyunuz ve sınıfta canlandırınız. Siz de bu tür mesajlar aldınız mı? Anlatınız.



**Para Tuzağı**

Ekrem : Çok sevinçlisin.  
 Ece : Bir mesaj aldım.  
 Ekrem : Hayırdır, ne mesaj?  
 Ece : Bedava dijital kamera kazandım.  
 Ekrem : Nereden?  
 Ece : Bilmiyorum. Kamerayı yollamak için banka hesap bilgilerimi istiyorlar.  
 Ekrem : Sakın bilgilerini verme! Bana göre bunlar para tuzağı.  
 Ece : Yani, bu mesajları dolandırıcılar mı gönderiyor?  
 Ekrem : Evet.  
 Ece : Şimdi anladım. Teşekkür ederim.

**Çizim 14.** Gazi TÖMER Ders Kitabı A2

*Gazi TÖMER Ders Kitabı A2, 2017, s. 27*

Çizim 14'teki konuşma etkinliğinde öğrencilerden diyalogu okuyup canlandırmaları istenmektedir. Öncelikle metni doğru canlandırabilmek için beden diliyle birlikte doğru prozodi gerekmektedir. Yönergeye bakıldığında öğrencilere canlandırmada dikkat etmeleri gereken hususlarla ilgili bir ifade yer almamaktadır. Ayrıca metinde Ekrem'in ilk cümlesi "Çok sevinçlisin." ve "Şimdi anladım." ifadeleri doğru prozodiyle ifade edilmediği takdirde bağlama dair anlam da değişecektir. Örneğin "Çok sevinçlisin." cümlesinde "-sin" sesleminde yükselen ton oluşturulmadığı takdirde şaşkınlık ifadesi verilemeyecektir. Yine "Şimdi anladım." cümlesinde odak ve sözcük vurgusu "-şim" sesleminde oluşturulup cümlenin sonuna doğru perdenin düşürülmesi gerekir. Eğer "-şim" sesleminden sonra düz bir tonlama meydana getirilirse anlam da değişmiş olur.

KONUŞMA

**A)** Aşağıdaki diyalogu sınıfta canlandırınız.

**Merve** : Ankara'ya hâlâ alışamadım.

**Simge** : Neden böyle söylüyorsun?

**Merve** : İzmir'de hayat daha güzeldi.

**Simge** : Ankara'da da öyledir. Burada da eğlenceli zaman geçirebilirsin.

**Merve** : Mesela? Sen boş zamanlarında neler yapıyorsun?

**Simge** : Ben genellikle arkadaşlarımla sinemaya gidiyorum.

**Merve** : Güzel! Başka neler yapıyorsun?

**Simge** : Üniversitenin halk oyunları ekibindeyim. Bazı önemli günlerde gösteri yapıyoruz.

**Merve** : Öyle mi? Sizi izlemek isterim.

**Simge** : Tabii. Bu hafta sonu bir gösterimiz var. Hem bizi izlersin hem de arkadaşlarımla tanışırısın.

**Merve** : Anlaştık!

### Çizim 15. Gazi TÖMER Ders Kitabı A2

*Gazi TÖMER Ders Kitabı A2, 2017, s. 31*

Çizim 15'te yer alan konuşma etkinliğinde öğrencilerden canlandırma yapmaları istenmektedir. Simge'nin sözlerinden sonra Merve'nin "Mesela?" sorusu, doğru bir tonlamayla ifade edilmediği takdirde istenen anlam sağlanamamış olur. Yine metnin sonuna doğru Merve'nin "Öyle mi?" ifadesi sorudan ziyade şaşkınlık bildirmektedir ve doğru tonlama gerektirmektedir.

### Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik hazırlanan setler, prozodi öğretimi yönünden incelenmiş; ders ve çalışma kitaplarında prozodi öğretiminin ihmal edildiği ortaya çıkarılmıştır. Yapılan değerlendirmeler neticesinde günümüzde kullanılan YTO setlerinde öğrencilere Türkçenin prozodi yapısını kazandıracak yönerge, etkinlik ve uygulamalara yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. İncelenen hiçbir ders ve çalışma kitabında prozodi öğretimine yer verilmemişken YHYTÖ kitaplarının sadece sonlarında bazı prozodi bilgilerine değinildiği belirlenmiştir. Ancak bu sette de öğrencilerin Türkçenin prozodisini anlama, uygulama, analiz etme ve değerlendirmelerine yönelik etkinliklere yer verilmediği tespit edilmiştir. Ayrıca hiçbir kitapta fonetik alfabe ve işaretlerden faydalanılmadığı görülmüştür. Kelimelerin doğru telaffuzunun öğretmenin beceri ve inisiyatifine bırakıldığı anlaşılmaktadır.

Akıcılığın nitelikli bir okumanın göstergesi olmasına ve prozodiyi içermesine rağmen kitaplardaki metinlerde akıcılığa dair herhangi bir etkinlik, bölüm ve yönergenin yer almaması dikkat çekicidir.

Şenyiğit ve Okur (2019), bu çalışmada da incelenen “Gazi Yabancılar İçin Türkçe / A1 Temel Düzey”, “Yedi İklim Türkçe A1 Seviye Ders Kitabı” ve “İstanbul / Yabancılar İçin Türkçe” adlı ders kitaplarıyla birlikte Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı”nı telaffuz eğitimi bakımından incelemiştir. Tespitlerine göre bu dokümanlarda diğer becerilerle ilgili birçok kazanıma ve etkinliğe yer verilmesine rağmen telaffuzla ilgili açık bir kazanıma ya hiç yer verilmemiş ya da çok az yer verilmiştir.

Toraman Ünal (2020) hazırladığı tez çalışmasında, Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Ders Kitapları’nı, Gazi Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti Ders Kitapları’nı ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti Ders Kitapları’nı telaffuz öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler yönünden incelemiştir. Çalışmada, ders kitaplarının hiçbirinde telaffuz öğretimi için ayrı bir bölüme yer verilmediği sonucuna ulaşmıştır. Prozodinin telaffuz öğretiminin parçalar üstü birimlerle ilgili boyutu olduğu düşünüldüğünde yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik hazırlanan ders kitaplarında telaffuz öğretimiyle ilgili sorunların olduğu söylenebilir.

Uzdu Yıldız ve Kahhaleh (2022) yurt dışında Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma becerisinde yaşadıkları zorluklara dair yaptıkları derleme çalışmasında 20 akademik çalışmayı incelemiştir. İnceleme sonucuna göre çalışmaların 6’sı telaffuz sorunu, 2’si konuşma kaygısı, 2’si ifade etme sorunu ve 1’i vurgu zorlukları yaşandığından bahsetmiştir. Altunkaya (2021) yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretilirken yaşanan sorunları tespit etmeyi ve bunlara çözüm önerileri sunmayı amaçladığı çalışmasında “konuşma eğitiminde yaşanan sorunlar” başlığı altında öğrencilerin vurgu ve tonlamada zorluk yaşadıklarını ifade etmiştir. Bu probleme çözüm olarak ders kitaplarında konuşma metinlerinin arttırılması, kitaplardaki konuların ve etkinliklerin gözden geçirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu çalışmalarda ortaya çıkan sonuçlar araştırmamızın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Öğrenilen hedef dille konuşucunun ana dili arasında zıt bir vurgu düzeninin olması kişinin kendisini doğru ifade etmesinde ve başkalarını doğru anlayabilmesinde önemli bir engel oluşturmaktadır. Cook (2000), prozodi öğretiminin öğrencinin bulunduğu seviyeyle ilişkili olması gerektiğini, başlangıçta tek tek kelimelerin vurgulanması, telaffuzun öğrencilerin var olan durumlarıyla ilişkilendirilmesi ve yeni yabancı dilin ses sisteminin öğrenciler için uyarlanması gerektiğini ifade etmiştir. Akkaya ve Gün (2016, s. 15), Arap öğrencilerin Türkçe konuşurken nerede vurgu yapmaları gerektiğini karıştırdığını belirtmektedir. Ölçünlü Türkiye Türkçesinde sözcük vurgusu, sözcük türlerine ve sözcüklerin bağlam içinde üstlendikleri göreve göre değişmektedir (Çelebi ve Börekçi, 2020). Bu sebeple Türkçenin prozodisinin öğretiminde diller arasındaki vurgu farklılıkları ve özellikle eşadlı sözcüklerde vurgunun Türkçede anlamı değiştirmeye olan etkisinden dolayı ders ve çalışma kitaplarında öncelikle vurgu farklılıkları işaretlerle ya da görsellerle gösterilip sözcük vurgusuna yönelik uygulamalı etkinliklere yer verilmesi gerekir. Watts ve Huensch (2013), birçok çalışmada kelime vurgusu ile anlaşılabilirlik arasında bir korelasyon olduğunu ve inceledikleri yabancı dil öğretim kitaplarının %64’ünde kelime vurgusu konusuna odaklanıldığını tespit ederek konunun önemini kabul edildiği yorumunda bulunmuştur. Bu sebeple Çelebi ve Kibar Furtun (2014) araştırmalarında eşadlı sözcüklerin

ders kitaplarında vurgu görüntülerine yer verilerek uygulamalı sesletim etkinlikleriyle öğrencilere kazandırılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Diller arasındaki farklılıklardan biri de duygu ifadeleridir. Her dilin kızgınlık, üzüntü, şaşkınlık, beklenti gibi duyguları bildiren ünlem ifadeleri bulunmaktadır. Bu ifadeler de yabancı dil öğretimi ders kitaplarında yer verilmesi gerekir. Çünkü yabancı dil öğretiminde başarı, öğrencilerin kendilerini doğru ifade etmeleri ve günlük hayatta etkileşim içinde başkalarını doğru anlayabilmeleridir. Bu çalışmada incelenen ders kitaplarında bu ünlem ifadelerinin prozodik görünümünün öğretime yer verilmemiştir. Bu durum öğrencilerin duygu durumlarını doğru yansıtabilmelerine ve başkalarının duygularını da doğru anlayabilmelerine engel olabilir. Sancı Uzun vd. (2014) yaptıkları çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duygu belirten ünlem ifadelerini doğru algılayamadıklarını tespit etmişlerdir. Bununla birlikte araştırmacılar hem ana dili hem de ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde, öğrencilere parçalar üstü birimlerin işlevlerini fark ettirerek ünlem ifadelerini doğru algılayabilmelerini ve ifade edebilmelerini sağlamak için vurgu ve tonlama çalışmaları yaptırılmasının ve parçalar üstü birimlerin görünür hâle getirilmesinin faydalı olacağını belirtmişlerdir. Bunu destekleyen başka bir çalışmada, Saito ve Saito (2016) bir grup öğrenciye parçalar üstü temelli eğitim verirken diğer gruba parçalar üstü unsurlara odaklanılmadan anlam odaklı eğitim vermiştir. Çalışma sonucunda parçalar üstü temelli eğitim alan grubun sesli okumalarında genel anlaşılabilirlik, kelime vurgusu, ritmi ve tonlamada önemli kazanımlar elde ettikleri gözlenmiştir.

Prozodi öğretiminde önem verilmesi gereken bir diğer unsur ise odaktır. Odak, bir cümlede anlama uygun olarak önem verilen kelime veya kelime grubunun vurgulanmasıdır. Konuşmacılar, odak kelimeleri vurgulayarak önemli kelimelerin duyulmasını ve anlaşılmasını kolaylaştırır. Watts ve Huensch (2013) yabancı dil öğretime yönelik hazırlanan ders kitaplarının odaklamaya ilişkin kapsamlı bir açıklama sunmanın yanı sıra tahmin, algılama ve üretim konusunda pratik sağlamalarıyla öne çıktığını vurgulamaktadır. Bundan hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğretime yönelik hazırlanan ders kitaplarında odaklamaya ilgili bilgilendirme veya etkinliklerin yer almamasının, üzerinde durulması gereken önemli bir eksiklik olduğu söylenebilir. Sis ve Ateş (2018) yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin Türkçeyi etkin bir şekilde kullanabilmeleri için odağın nerelerde yapıldığını bilmesi gerektiğini ancak incelediği yabancılara Türkçe öğretim kitaplarında bu konuya yer verilmediğini ifade etmiştir. Ayrıca odak konusunun yabancılara Türkçe öğretirken ince bir ustalıkla verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Erdem Nas ve Akbulut (2021) ise konuşma çözümleme yazılımıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında Boşnak konuşurların Türkçe cümle vurguları ile isim soylu sözcük vurgularını Türk konuşurlardan farklı gerçekleştirdiklerini tespit etmişlerdir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Türkçenin duygu ve düşünce dünyasını kapsayıcı biçimde hem parçalı hem parçalar üstü ses birimlerinin birlikte öğretilmesi konusunda materyallerin geliştirilmesine ihtiyaç olduğunu vurgulamışlardır.

Yabancılara Türkçe öğretime dair bir ders kitabının kapsamı gereken tüm telaffuz yönleri arasında bağlamsal yönler en duyarlı olanı tonlamadır. Çünkü bağlamsal yönün işlevleri vurguyu ifade etmekten soru türünü belirtmeye kadar değişmektedir. Bu sebeple yabancı dil öğretime yönelik hazırlanan kitaplarda tonlamaya gereken önemin



verilmesi gerekir. Derwing ve Munro'ya (2015) göre tonlama; konuşmanın, düşüncelerin düzenlenmesinin ve fikirlerin birbirine bağlanmasının temelinde bulunur. Bir dilin perdesi değiştirildiğinde konuşma dinleyicilerin beklentilerini karşılamaz, mesajın etkili bir şekilde anlaşılması için gereken sözcüksel ve söz dizimsel bilgileri öngörmez. Dolayısıyla hem üretim hem de algı tehlikeye girer, yanlış anlaşılmalara ve iletişim kopuklukları ortaya çıkar. Bu doğrultuda Kan ve diğerleri, Sülüsoğlu ve Demirel (2014), Türkçe öğretim sürecinde öğrencinin her aşamada aktif olması gerektiğini, sesletim ve tonlama konusuna ayrı bir önem verilerek değinilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik hazırlanan setlerde prozodi öğretimine dair etkinliklere yer verilmemiş olması bu becerinin öğretimine bırakıldığı konusunda bir düşünce oluşturmaktadır. Kurdayıoğlu ve Sapmaz (2016), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çalışan öğretmenlerin konuşma öğretimine dair görüşlerini inceledikleri çalışmalarında, öğretmenlerin yarısının, kendilerini ya kısmen yeterli gördüklerini ya da yetersiz olduklarını belirttiklerini tespit etmişlerdir. Bu tespit yabancı uyruklu öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye dair öğretime yol gösterici etkinliklerin ders kitaplarında yer almasının gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

### Öneriler

Çalışmamızda elde ettiğimiz sonuçlar neticesinde yabancı dil olarak İngilizce öğretime yönelik hazırlanan ders kitaplarından örnekler de sunarak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde prozodi öğretime yönelik şu öneriler getirilebilir:


Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nın 2020 yılında "Sesbilgisel Hâkimiyet" ölçüğünde çok sayıda önemli eklemelerde bulunduğu ve yapılan araştırmalardan yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadığı prozodi sorunları dikkate alındığında yabancı dil olarak Türkçe öğretime yönelik var olan veya yeni hazırlanacak setlerin yabancı uyruklu öğrencilere Türkçenin prozodisini kazandıracak niteliğe kavuşturulması gerekmektedir.



Çizim 16. Headway Beginner Student's Book

5th Edition Headway Beginner Student's Book e-book, 2019, s. 12

**Everyday English**  
**Numbers 11-30**

- 1 Say the numbers 1-10 round the class.
- 2  2.12 Listen, read and repeat.

11	12	13	14	15
eleven	twelve	thirteen	fourteen	fifteen
16	17	18	19	20
sixteen	seventeen	eighteen	nineteen	twenty

- 3 Say the numbers 1-20 round the class.
- 4 Write the numbers your teacher says.  
Say the numbers your teacher writes.

**Çizim 17.** Headway Beginner Student's Book

5th Edition Headway Beginner Student's Book e-book, 2019, s. 21

Çizim 16 ve Çizim 17'de görüldüğü üzere İngilizce öğretimine yönelik hazırlanan başlangıç seviyesine ait ders kitabında İngilizce sözcüklerin vurgulu seslemleri renklendirilerek belirtilmiş ve bu kelimelerin nasıl seslendirilmesi gerektiği dinleme kayıtları hazırlanarak öğrencilere sunulmuştur. Öğrencilerden dinledikleri gibi doğru telaffuzla seslendirme yapmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca ilk görseldeki etkinlikte İngilizce kelimeleri görsellerle eşleştirmeleri istenerek öğrencilerin hem kelimenin anlamını hem de kelimenin vurgularını görerek nasıl telaffuz edileceğini öğrenmeleri sağlanmaktadır. Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçenin prozodisini öğrenebilmeleri için öncelikle ders kitaplarında başlangıç seviyesinden itibaren Türkçe sözcüklerin vurgularının belirtilerek görmelerini, ses kayıtları oluşturularak dinlemelerini ve seslendirmelerini sağlayacak etkinliklere yer verilmesi gerekir.

Wordlist		
<i>adj</i> = adjective	<i>det</i> = determiner	<i>pl</i> = plural
<i>adv</i> = adverb	<i>n</i> = noun	<i>pron</i> = pronoun
<i>conj</i> = conjunction	<i>phr</i> = phrase	<i>v</i> = verb
amazing	<i>adj</i> /ə'meɪzɪŋ/	_____
architect	<i>n</i> /'ɑ:kɪtekt/	_____
awful	<i>adj</i> /'ɔ:fl/	_____
beautiful	<i>adj</i> /'bju:tɪfl/	_____
building	<i>n</i> /'bɪldɪŋ/	_____
centre	<i>n</i> /'sentə(r)/	_____
city	<i>n</i> /'sɪti/	_____
country	<i>n</i> /'kʌntri/	_____
doctor	<i>n</i> /'dɒktə(r)/	_____
fantastic	<i>adj</i> /fæn'tæstɪk/	_____
favourite	<i>adj</i> /'fævərɪt/	_____
great	<i>adj</i> /greɪt/	_____
hamburger	<i>n</i> /'hæmbɜ:ɡə(r)/	_____
hospital	<i>n</i> /'hɒspɪtl/	_____
map	<i>n</i> /mæp/	_____
married	<i>adj</i> /'mærid/	_____
office	<i>n</i> /'ɒfɪs/	_____
holiday	<i>phr</i> /ɒn 'hɒlədeɪ/	_____

**Çizim 18.** Headway Beginner Student's Book

5th Edition Headway Beginner Student's Book e-book, 2019, s. 22

Çizim 18'de görüldüğü üzere İngilizce ders kitabında yer alan kelime listesinde sözcüklerin türleri, vurgu yerleri ve fonetik sembollerle nasıl telaffuz edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu etkinlikte olduğu gibi yeni hazırlanacak veya güncellenecek YTÖ ders kitaplarının bütün seviyelerindeki kelime listelerinde ve kelime öğretimine yönelik hazırlanan etkinliklerde hem fonetik alfabeden yararlanılmalı hem de kelimelerin vurgu yerleri gösterilerek öğrencilerin bu kelimeleri doğru telaffuz edebilecekleri uygulamalı etkinliklere yer verilmelidir.

5 **14.8** Listen and write the words in the correct box.

**Three syllables**

photograph	amazing	assistant	vegetable
magazine	interesting	understand	banana
souvenir			

●●●	●●●	●●●
photograph	amazing	magazine

**14.9** Listen and check.

**Çizim 19.** Headway Beginner Student's Book

5th Edition Headway Beginner Student's Book e-book, 2019, s. 135

Çizim 19'da yer alan etkinlikte üç seslemlı sözcüklere yer verilerek öğrencilerden bu sözcükleri dinlemeleri, dinledikleri sözcüklerin vurgularını belirlemeleri ve tabloda uygun olan kısma yerleştirmeleri istenmektedir. Bu etkinlikte olduğu gibi YTÖ ders kitaplarında hazırlanacak etkinliklerle Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerden

kelimelere ait ses kayıtlarını dinledikten sonra vurgu yeri başta, ortada ve sonda olan sözcükleri belirleyip listeye yazmaları istenebilir. Böylelikle öğrencilerin vurguyu algılama becerileri geliştirilebilir.

**8** **3.5** Look at the pronunciation of *was* and *were*. Listen and practise the sentences.

Notice stressed and unstressed words.

1 /wəz/ /wəz/  
He was walking home. What was he doing?

2 /wə/ /wə/  
They were playing football. What were they doing?

3 /wɒznt/ /wɒznt/  
He wasn't listening. They weren't enjoying the party.

Unit 3 • Good news, bad news! 3

### Çizim 20. Headway Pre-Intermediate Student's Book

5th Edition Headway Pre-Intermediate Student's Book e-book, 2019, s. 31

Yukarıda yer alan Çizim 20 incelendiğinde İngilizce ders kitabında öğrencilerin vurguyu üzerine çeken ve çekmeyen sözcükleri fark etmelerini sağlayıcı bir etkinlik oluşturulduğu görülmektedir. Bu etkinlikte vurgu alan sözcüklerin altı çizilerek cümlede vurgulanması gerektiği belirtilmiştir. Bu sebeple yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik hazırlanan setlerin bütün seviyelerinde öğrencilere bir cümlede odağın bağlam doğrultusunda hangi sözcükte olması gerektiği işaretlerle gösterilmeli ve öğrenme ilkelerine uygun olarak bir cümlenin odağını algılayabilme ve doğru odaklama yapabilme becerisi kazandıracak etkinliklere yer verilmelidir.

**Grammar** *he/she, his/her*

1 **2.2** Read and listen.



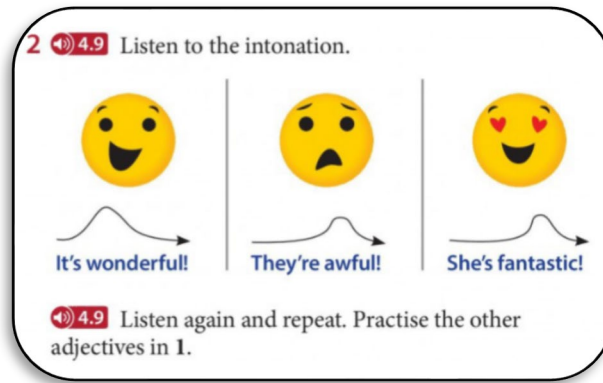
Antonio Hello, I'm Antonio. What's your name?  
Nuwa My name's Nuwa.  
Antonio Where are you from, Nuwa?  
Nuwa I'm from China. Where are you from?  
Antonio I'm from Italy. From Milan.

**2.2** Listen again and repeat.

### Çizim 21. Headway Beginner Student's Book

5th Edition Headway Beginner Student's Book e-book, 2019, s. 16

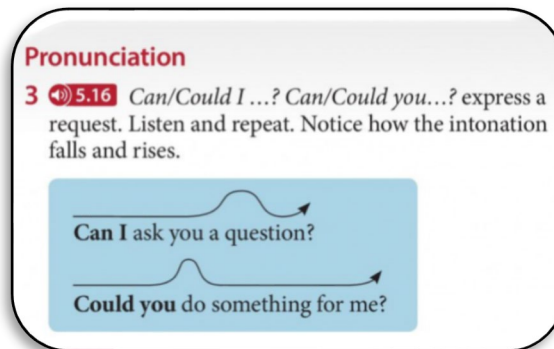
Çizim 21'deki diyalog metninde de cümlelerde vurgulanması gereken sözcükler ve seslemleri renklendirilmiş, öğrencilerden metni takip ederek dinlemeleri ve ardından aynı şekilde tekrar etmeleri istenmiştir. Bu yöntemle öğrencilerin doğru kelime ve cümle vurgusuyla metni seslendirmeleri hedeflenmiştir. Yabancılara Türkçe öğretimine yönelik hazırlanan setlerde de cümlelerdeki vurguyu üzerine çeken sözcükler renklendirilip öğrencilerin takip ederek dinleme yapmaları, ardından cümleleri doğru odaklamayla tekrar etmeleri sağlanabilir. Bu sayede öğrencilere Türkçede odaklama becerisi kazandırılabilir.



**Çizim 22.** Headway Elementary Student's Book

5th Edition Headway Elementary Student's Book e-book, 2019, s. 46

Çizim 22'de İngilizce ders kitabındaki tonlama öğretimine yönelik bir etkinlik yer almaktadır. Görüldüğü üzere etkinlikte hem simgelerden hem de cümlelere ait perde görüntülerinden faydalanılarak öğrencilerin duygu ifadelerini önce dinlemeleri ardından da seslendirmeleri istenmektedir. Bu etkinliktekinen benzer şekilde Türkçedeki duygu ifadelerinin nasıl tonlanması gerektiği bu şekilde simgelerle ve cümlelere ait perde görüntüleriyle gösterilip önceden hazırlanan ses kayıtlarıyla dinlemeleri ardından da seslendirmeleri sağlanabilir. Bu şekilde birden fazla duyunun harekete geçirilmesiyle etkili bir öğrenme gerçekleştirilebilir.



**Çizim 23.** Headway Elementary Student's Book

5th Edition Headway Elementary Student's Book e-book, 2019, s. 57

Yukarıdaki Çizim 23'te İngilizce ders kitabında rica cümlelerinin nasıl bir tonlamayla seslendirilmesi gerektiğini öğreten bir etkinlik yer almaktadır. Görüldüğü üzere birinci cümlede perde "question" sözcüğünde yükselip alçalırken ikinci cümlede "do" fiilinde yükselip alçalmakta ve her iki rica cümlesinin sonu yükselen ezgiyle bitmektedir. Ayrıca dikkat edilirse prozodi öğretimine yönelik hazırlanmış bütün etkinlikler için dinleme kayıtlarının oluşturulduğu görülmektedir. Bu şekilde yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik hazırlanan ders kitaplarında soru, rica vb. dilbilgisi yapılarının öğretildiği bölümlerde örnek cümlelere ait dinleme kayıtları oluşturulabilir ve bu cümleler perde görüntüleriyle ders kitabında yer alabilir.

**GRAMMAR AND PRONUNCIATION**

1 Say all persons of *can* and *can't*. What do you notice?  
I can, you can, he ..., she ..., it ..., we ..., they ...  
I can't, you can't, he ..., she ..., it ..., we ..., they ...

2 **5.4** Listen and repeat these sentences.  
I can speak French. = /kæn/  
Can you speak French? = /kæn/  
Yes, I can. = /kæn/      No, I can't. = /ka:nt/

3 Say these sentences.  
● ● ● ● ●  
You can sing.      I can't sing.

**Çizim 24.** Headway Elementary Student's Book

5th Edition Headway Elementary Student's Book e-book, 2019, s. 51

Çizim 24'te görüldüğü üzere 3. Etkinlik'te iki cümlenin ezgisinin nasıl olması gerektiğiyle ilgili işaretlemeye yer verilmiş. "You can sing." cümlesinde düz bir perdenin ardından "sing" sözcüğünde yükselen ton oluşturulması gerektiği belirtilmiş. "I can't sing." cümlesinde ise olumsuzluk bildiren "can't" sözcüğünde yükselme ve "sing" sözcüğünde ise aynı düzeyde bir ton oluşturulması gerektiği anlaşılmaktadır. Öğrenci bu etkinlikte cümleyi nasıl ezgilendireceğini öğrenmenin yanında cümlede hangi sözcüğün odaklanması gerektiğini de öğrenmiş olacaktır. Bu doğrultuda hazırlanacak kitapların dilbilgisi bölümlerinde cümlelerin nasıl bir tonlamayla seslendirilmesi gerektiği bu şekilde işaretlerle belirtilebilir. Ayrıca kitaplarda olumlu ve olumsuz cümlelerdeki tonlama farklılıkları bu şekilde gösterilerek öğrencilerin uygulamalı olarak seslendirmeleri sağlanabilir.

**5** Write a talk about your future plans and dreams. Mark pauses and words you want to stress. Practise reading it aloud. Give your talk to the class. Answer any questions.

### Çizim 25. Headway Pre-Intermediate Student's Book

5th Edition Headway Pre-Intermediate Student's Book e-book, 2019, s. 58

Yukarıda yer alan Çizim 25'te İngilizce ders kitabından yazma ve konuşma etkinliğine ait bir görsel yer almaktadır. Öğrencilerden gelecek planları ve hayalleri hakkında bir konuşma metni hazırlamaları, hazırladıkları metni duraklarına ayırmaları, vurgulamak istedikleri sözcükleri belirlemeleri ve yüksek sesle okuduktan sonra konuşma yapmaları istenmektedir. Bu etkinliğe benzer bir şekilde yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında farklı metin türleri öğrencilere sesli okutulmadan önce sessiz okuma yöntemi sürecinde metindeki durakları öğretmen rehberliğinde belirleme çalışmaları yaptırılabilir. Ardından sesli okuma çalışmaları ile beceri kazanması sağlanabilir. Ayrıca yanlış duraklama yapıldığında anlamın değiştiği örnek cümleler hazırlanarak durağın önemi kavratılabilir.

### Kaynakça

- Açık, F (2008). Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*. Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü. KKTC.
- Akkaya, A., Gün, M. (2016). Araplara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar: Ürdün örneği. *Journal of Turkish Studies*, 11(19), 10-18. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11231>.
- Bagshaw, P. C. (1994). *Automatic prosodic analysis for computer aided pronunciation teaching*. Unpublished PhD Dissertation, Univ. of Edinburgh, UK.
- Baştürkmen, H. (2010). *Developing courses in English for specific purposes*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230290518>.
- Bölükbaş, F., Keskin F., Gedik, E., Gönültaş, G., Özenç, F., Tokgöz, H. ve Ünsal, G. (2012). *İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitabı A1*. Aslan, F. (Ed.). Kültür Sanat Basımevi.
- Bölükbaş, F., Keskin F., Gedik, E., Gönültaş, G., Özenç, F., Tokgöz, H. ve Ünsal, G. (2012). *İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitabı A2*. Aslan, F. (Ed.). Kültür Sanat Basımevi.
- Bölükbaş, F., Keskin F., Gedik, E., Gönültaş, G., Özenç, F., Tokgöz, H. ve Ünsal, G. (2012). *İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitabı B1*. Aslan, F. (Ed.). Kültür Sanat Basımevi.
- Bölükbaş, F., Keskin F., Gedik, E., Gönültaş, G., Özenç, F., Tokgöz, H. ve Ünsal, G. (2012). *İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitabı B2*. Aslan, F. (Ed.). Kültür Sanat Basımevi.
- Bölükbaş, F., Keskin F., Gedik, E., Gönültaş, G., Özenç, F., Tokgöz, H. ve Ünsal, G. (2012). *İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitabı C1*. Aslan, F. (Ed.). Kültür Sanat Basımevi.
- Bölükbaş, F., Yılmaz, M., Y. ve Keskin, F. (Ed.). (2020). *Yeni İstanbul uluslararası öğrenciler için Türkçe ders kitabı A1*. Kültür Sanat Basımevi.
- Bölükbaş, F., Yılmaz, M., Y. ve Keskin, F. (Ed.). (2020). *Yeni İstanbul uluslararası öğrenciler için Türkçe ders kitabı A2*. Kültür Sanat Basımevi.

- Bölükbaş, F., Yılmaz, M., Y. ve Keskin, F. (Ed.). (2020). *Yeni İstanbul uluslararası öğrenciler için Türkçe ders kitabı B1*. Kültür Sanat Basımevi.
- Bölükbaş, F., Yılmaz, M., Y. ve Keskin, F. (Ed.). (2020). *Yeni İstanbul uluslararası öğrenciler için Türkçe ders kitabı B2*. Kültür Sanat Basımevi.
- Bölükbaş, F., Yılmaz, M., Y. ve Keskin, F. (Ed.). (2020). *Yeni İstanbul uluslararası öğrenciler için Türkçe ders kitabı B2*. Kültür Sanat Basımevi.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., Goodwin, J. M. and Griner, B. D. (2010). *Teaching pronunciation: a course book and reference guide* (2nd ed.), Cambridge University Press.
- Cook, V. (2000). *Second language learning and language teaching* (2nd ed.), Foreign Language Teaching and Research Press.
- Colantoni, L., Escudero, P., Marrero-Aguiar, V., & Steele, J. (2021). Evidence-based design principles for Spanish pronunciation teaching. *Frontiers In Communication*, 6. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2021.639889>
- Çelebi, S. (2020). Dinlediğini anlama sürecinde bürünsel farkındalığın önemi. M. N. Kardaş (Ed.), *Dinleme eğitimi* içinde (s. 177-197). Pegem Akademi.
- Çelebi, S. ve Börekçi, M. (2020). Türkçe sözlüklerin sözcük vurgusu bakımından karşılaştırılması. *Journal of Language Education and Research*, 6(1), 187-200.
- Çelebi, S. ve Gülay, E. (2022). Konuşma prozodisi ve geliştirmeye dayalı etkinlikler. Gün, M. ve Memiş, M. (Eds.), *Konuşma eğitimi* içinde, (s. 79-97). Nobel.
- Demir, T. (2023). Bir ihtisas alanı olarak yabancılara Türkçe öğretimi ve sertifika programları. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 8(20), 481-508. <http://dx.doi.org/10.35826/ijoecc.647>
- Demirci, M. (2015). B1 seviyesinde Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin sesli okuma becerisiyle ilgili tespitler. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(1), 333-358.
- Demirdöven, G. H. (2021). 2020 Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (CEFR) metninde bulunan dilbilgisel yeterliklerin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 10(Ö10), 339-351. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1011952>
- Derwing, T. M. & Munro, M. J. (2015). *Pronunciation fundamentals: Evidence-based perspectives for L2 teaching and research*. John Benjamins.
- Durmuş, M. (2019). *Dil öğretiminde öğretici yeterlilikleri ve pedagojik muhakeme becerisi*. Grafiker.
- Ellis, R. (1997). SLA and language pedagogy: An educational perspective. *SSLA*, 19, 69-92. <https://www.jstor.org/stable/44488668>
- Erdem Nas, G. ve Akbulut, B. (2021). Yabancılara Türkçe öğretimine bürün bilimsel bir yaklaşım-Boşnak konuşurların Türkçe vurgu üretimleri. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı – Belleten*, 72, 185-208.
- Gass, S. M. & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition An introductory course*. New York: Routledge.
- Gilbert, J. B. (2008). *Teaching pronunciation: Using the prosody pyramid*. Cambridge University Press.
- Gültekin, İ. Kalfa, M. Atabey, İ. Mete, F. Eryiğit, A. ve Kılıç, U. (2015). *Yedi iklim Türkçe öğretim seti A1 ders kitabı*. E. Barın, Ş. Çobanoğlu, Ş. Ateş, M. Balcı ve C. Özdemir (Ed.). Yunus Emre Enstitüsü, Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık.



- Gültekin, İ. Kalfa, M. Atabey, İ. Mete, F. Eryiğit, A. ve Kılıç, U. (2015). *Yedi iklim Türkçe öğretim seti A2 ders kitabı*. E. Barın, Ş. Çobanoğlu, Ş. Ateş, M. Balcı ve C. Özdemir (Ed.). Yunus Emre Enstitüsü, Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık.
- Gültekin, İ. Kalfa, M. Atabey, İ. Mete, F. Eryiğit, A. ve Kılıç, U. (2015). *Yedi iklim Türkçe öğretim seti B1 ders kitabı*. E. Barın, Ş. Çobanoğlu, Ş. Ateş, M. Balcı ve C. Özdemir (Ed.). Yunus Emre Enstitüsü, Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık.
- Gültekin, İ. Kalfa, M. Atabey, İ. Mete, F. Eryiğit, A. ve Kılıç, U. (2015). *Yedi iklim Türkçe öğretim seti B2 ders kitabı*. E. Barın, Ş. Çobanoğlu, Ş. Ateş, M. Balcı ve C. Özdemir (Ed.). Yunus Emre Enstitüsü, Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık.
- Gültekin, İ. Kalfa, M. Atabey, İ. Mete, F. Eryiğit, A. ve Kılıç, U. (2015). *Yedi iklim Türkçe öğretim seti C1 ders kitabı*. E. Barın, Ş. Çobanoğlu, Ş. Ateş, M. Balcı ve C. Özdemir (Ed.). Yunus Emre Enstitüsü, Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık.
- Gültekin, İ. Kalfa, M. Atabey, İ. Mete, F. Eryiğit, A. ve Kılıç, U. (2015). *Yedi iklim Türkçe öğretim seti C2 ders kitabı*. E. Barın, Ş. Çobanoğlu, Ş. Ateş, M. Balcı ve C. Özdemir (Ed.). Yunus Emre Enstitüsü, Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık.
- Jeon, J. H. (2011). *Prosody modeling in spoken language systems*. The University of Texas at Dallas.
- Kan, M., Sülüsoğlu, B. ve Demirel, Ö. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı ile ilgili okutman ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 29-42.
- Kara, M. (2010). Gazi Üniversitesi TÖMER öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve bunların çözümüne yönelik öneriler. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(8).
- Karaağaç, G. (2012). *Türkçenin dil bilgisi*, Akçağ Yayınları.
- Karababa, C. C. Z. ve Candaş, C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277.
- Krashen, S. D. (1983). *Second language acquisition theory and the preparation of teachers: Towards a rationale*. In J. E. Alatis, H. H. Stern, & P. Strevens (Eds.), Georgetown university round table in languages and linguistics (255–264). Georgetown University Press.
- Kuronen, M. (2017). Ääntämisen foneettiset oppimiskohteet. In E. Tergujeff & M. Kautonen (Eds.), *Suullinen kielitaito: Opi, opeta arvioi* (pp. 59–74), Otava.
- Kurt, M. ve Temur, N. (Ed.). (2017). *Yabancılar için Türkçe A1 temel düzey*, Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER).
- Kurt, M. ve Temur, N. (Ed.). (2017). *Yabancılar için Türkçe A2 temel düzey*, Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER).
- Kurt, M. ve Temur, N. (Ed.). (2017). *Yabancılar için Türkçe B1 orta düzey*, Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER).
- Kurt, M. ve Temur, N. (Ed.). (2017). *Yabancılar için Türkçe B2 orta düzey*, Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER).
- Kurt, M. ve Temur, N. (Ed.). (2017). *Yabancılar için Türkçe C1 ileri düzey*, Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER).
- Lightbown, P. (2000). 'Anniversary article: Classroom SLA research and second language teaching.' *Applied Linguistics*, 21, 431-62. <https://doi.org/10.1093/applin/21.4.431>
- Lightbown, P. (2003). SLA research in the classroom/SLA research for the classroom, *Language Learning Journal*, 28:1, 4-13. <https://doi.org/10.1080/09571730385200151>

- Lightbown, P., Spada, N. (2006). *How languages are learned (3th ed.)*. Oxford: Oxford University Press.
- Lightbown, P., Spada, N. (2021). *How languages are learned (5th ed.)*. Oxford: Oxford University Press.
- MacDonald, M., Badger, R., & White, G. (2001). Changing values: What use are theories of language learning and teaching? *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 949-963. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00042-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00042-7)
- Mercan, Ö., Göktaş, B. (2023). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sertifika programları ile CELTA'nın karşılaştırılması: Bir program önerisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 12(3): 715-731. <https://doi.org/10.30703/cije.1258699>
- Morley, J. (1991). The pronunciation component in teaching English to speakers of other languages. *TESOL Quarterly*, 16, 32-43.
- Ning, Z. (2009). A study of English majors' pronunciation learning: problems, affecting factors and strategies. *Liaoning Normal University*.
- Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. Routledge.
- Quesada Vázquez, L. (2019). Pronunciation instruction in ESP teaching to enhance students' prosody. In S. Papadima-Sophocleous, E. Kakoulli Constantinou & C. N. Giannikas (Eds), *ESP teaching and teacher education: current theories and practices*, s.163-176.
- Peacock, M. (2001). Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: A longitudinal study. *System*, 29(2), 177-195. [https://10.1016/S0346-251X\(01\)00010-0](https://10.1016/S0346-251X(01)00010-0).
- Richards, J. C. & Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: CUP.
- Richards, J. C. (2011). Exploring teacher competence in language teaching. *The Language Teacher*. 35. 3. <https://doi.org/10.37546/JALTTLT35.4-2>
- Saito, Y. & Saito, K. (2016). Differential effects of instruction on the development of second language comprehensibility, word stress, rhythm, and intonation: The case of inexperienced Japanese EFL learners. *Language Teaching Research*. 1-20.
- Saville-Troike, M. (2012). *Introducing second language acquisition*. Cambridge University Press. VanPatten, B., Benati, A.G. (2015). *Key terms in second language acquisition*. Bloomsbury Publishing.
- Shi Baohui (2010). Some important issues in phonetic teaching for college students of English majors, current situation and trend in phonetic acquisition in second language in China. *Foreign Language Tahin and Research Press*.
- Sis, N. ve Ateş, A. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde vurgu. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 68, 135-146, <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7607>
- Soars, J., Soars, L. & McCaul J. (2019). *Headway beginner student's book (e-book)*, (5th ed.). Oxford University Press.
- Soars, J., Soars, L. & Hancock P. (2019). *Headway elementary student's book (e-book)*, (5th ed.). Oxford University Press.
- Soars, J., Soars, L. & Hancock P. (2019). *Headway pre-intermediate elementary student's book (e-book)*, (5th ed.). Oxford University Press.
- Tüm, G. (2014). Çok uluslu sınıflarda yabancı dil Türkçe öğretiminde karşılaşılan sesletim sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (2).
- Uzdu Yıldız, F. ve Kahhaleh, H. (2022). Yurtdışında Türkçe öğrenen yabancıların konuşma becerisinde karşılaştıkları zorlukların analizi (sistemik derleme). *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 5(2), 76-91.

- Uzun, D. S., Kibar-Furtun, M. H. ve Çelebi, S. (2019). Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin duygu değeri taşıyan ünlemlerin işlevlerini algılama düzeyleri. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 302-318.
- Uzun N. E. (Ed.) (2009). *Hitit yabancılara için Türkçe ders kitabı 1-2-3*. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Watts, P. & Huensch A. (2013) Integrated speaking, listening and pronunciation: Are textbooks leading the way? In: *Proceedings of the 4th pronunciation in second language learning and teaching conference* (Eds. Levis J, LeVelle K), Vancouver, BC, 265–278. Iowa State University.
- Wennerstrom, A.K. (2001). The music of everyday speech: Prosody and discourse analysis. *Oxford University Press*.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016), *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

### Extended Abstract

The most basic and important resource in foreign language teaching is textbooks. Textbooks have an important function in reaching the desired level of foreign language teaching. Therefore, attention should be paid to the use of methods and techniques in textbooks that are suitable for a structured approach that will provide students with the best language skills, and to adopt a measurement and evaluation approach that covers all skills. According to studies (Açık, 2008; Karababa and Candaş, 2009; Kara, 2010; Tüm, 2014; Sancı Uzun et al., 2014; Demirci, 2015; Çelebi and Börekçi, 2017; Uzdu Yıldız and Kahaleh, 2022), Turkish has an agglutinative form. It is stated that foreign students learning Turkish have problems due to the fact that it is a language and also has contrasting prosody features with languages belonging to different language families. The importance of prosody, which is an important element of pronunciation teaching, in communication and the fact that prosody errors lead to communication problems make prosody teaching necessary. Therefore, it is expected that the textbooks and materials prepared for teaching Turkish as a foreign language will be of a quality that will enable students to acquire this skill. This research aims to evaluate the sets prepared for teaching Turkish as a foreign language in terms of teaching prosody and to offer suggestions for teaching prosody. The research sought answers to the following questions:

1. Do the sets prepared for teaching Turkish as a foreign language help students improve their Turkish communication and pronunciation skills in terms of prosody?
2. What can be done to improve the usefulness of textbooks and workbooks for teaching prosody?

In this research, the document review method, one of the qualitative research methods, was used. Document review includes the analysis of written materials containing information about the phenomenon or phenomena that are targeted to be investigated (Yıldırım and Şimşek, 2016).

Data in the research; "Prosodic Elements Control Form", which includes the elements of "word stress, sentence stress/focus, intonation, intensity, pause and fluency", was created for Istanbul Teaching Turkish to Foreigners (İYTÖ), Yeni İstanbul Teaching Turkish to Foreigners (YİSYTÖ), Seven Climates Teaching Turkish to Foreigners (YİKYTÖ). ), was obtained by scanning Yeni Hittite Teaching Turkish to Foreigners (YHYTÖ) and Gazi TÖMER Teaching Turkish to Foreigners (GYTÖ) Course and Workbooks. The texts, activities and instructions in the books were examined for prosodic elements and processed into the form under the headings of "information" and "application". Examples of teaching prosodic elements in the documents examined are presented with a descriptive approach.

This study examined the sets prepared for teaching Turkish as a foreign language in terms of prosody teaching; It revealed that prosody teaching was neglected in textbooks and workbooks. As a result of the evaluations, it was concluded that the YTÖ sets used today do not include instructions, activities and practices that will help students acquire the prosody structure of Turkish. While prosody teaching was not included in any of the examined textbooks and workbooks, it was determined that some prosody information was mentioned only at the end of the YHYTÖ books. However, it was determined that this set did not include activities for students to understand, apply, analyze and evaluate the prosody of Turkish. Additionally, it was observed that no book used phonetic alphabets and signs. It is understood that the correct pronunciation of words is left to the skill and initiative of the teacher.

The fact that activities related to teaching prosody are not included in the sets prepared for teaching Turkish as a foreign language creates an idea that teaching this skill is left to the teacher. Kurudayıoğlu and Sapmaz (2016), in their study examining the opinions of teachers working in teaching Turkish as a foreign language, on teaching speaking, found that half of the teachers either considered themselves partially competent or stated that they were inadequate. This finding reveals the necessity of including activities that guide teachers on improving the speaking skills of foreign students in textbooks.

## Öğrencilerin Öz-Düzenleme Stratejileri, Motivasyonel İnançları ve İngilizceye Yönelik Tutumları ile İngilizce Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

Aylin Acar\*

Alper Başbay\*\*

### MAKALE BİLGİSİ

Geliş: 20.05.2024  
Düzeltilme: 04.10.2024  
Kabul: 09.10.2024  
Doi: 10.31464/jlere.1486963

### Anahtar Sözcükler:

öz-düzenleme stratejileri  
motivasyonel inanç  
tutum  
akademik başarı  
İngilizce dersi

### ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin öz- düzenleme stratejileri, motivasyonel inançları ile İngilizceye yönelik tutumlarının İngilizce akademik başarılarını anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını incelemektir. Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmış ve Manisa ili Salihli ilçesinde yer alan dört farklı türde Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde tüm sınıf düzeylerinde öğrenim gören toplam 2858 öğrenci araştırma evrenini oluşturmuştur. Araştırmada “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği” ve “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca İngilizce başarı göstergesi olarak okullardan izin alınarak bahar dönemi sonu ortalama puanları alınmıştır. Veri analizinde, ortalama, standart sapma, frekans dağılımları, basıklık ve çarpıklık değerleri, t-testi, varyans analizi (ANOVA), Pearson Korelasyon Analizi ve doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre, İngilizce başarısını öz-düzenleme stratejileri, motivasyonel inançlar ve İngilizce dersine yönelik tutumun birlikte anlamlı bir şekilde yordadığı saptanmıştır. Bu üç değişken birlikte İngilizce akademik başarılarındaki varyansın %24,1’ini açıklamaktadır. Ayrıca İngilizce akademik başarıyı açıklamada sırayla en güçlü öz yeterlilik, sınav kaygısı, ilgi ve önem değişkenlerinin anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

### Yayın Etiği Bilgilendirme

Bu çalışma için Ege Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, 29.12.2021 tarih 16/32 toplantı 1248 karar sayısı ile Etik Kurul onayı alınmıştır:

### Yazarların Katkı Oranı

Makale, Prof. Dr. Alper Başbay’ın danışmanlığında Aylin Acar tarafından hazırlanan “Öğrencilerin Öz-Düzenleme Stratejileri, Motivasyonel İnançları ve İngilizceye Yönelik Tutumları ile İngilizce Akademik Başarıları Arasındaki İlişki” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

### Çıkar Çatışması

Bu çalışmada bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

### Gönderim

Acar, A., & Başbay, A. (2024). Öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri, motivasyonel inançları ve İngilizceye yönelik tutumları ile İngilizce akademik başarıları arasındaki ilişki. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 10 (2), 273-294*.

\* Bilim Uzmanı, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7706-8738>, Eğitim Programları ve Öğretim, acaraylin81@hotmail.com

\*\* Prof. Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5515-6385>, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, alper.basbay@ege.edu.tr

## Giriş

Eğitim bireylerin davranışlarında istendik yönlü değişiklik meydana getirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu sürece dahil olan öğrenenlerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yetilerinde istendik değişiklikler meydana gelmesi beklenmektedir. Bu değişim sürecinde öğrencide meydana gelen olumlu yöndeki amaca ulaşma yetisi ise akademik başarı olarak tanımlanabilir. Akademik başarı öğrenenin öğrenme hızı ve sahip olduğu zeka gibi zihinsel etmenlerle, kendisine ilişkin benlik algısı, kişilik yapısı, öz-yeterlik, motivasyon ve ders çalışma alışkanlıkları gibi duyuşsal etmenlerle, anne-baba tutumu, ailenin sosyo-ekonomik durumu, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yeterliliği ve tutumu gibi çevresel etmenlerle bağlantılıdır (Sarier, 2016).

Akademik başarının elde edilebilmesi birden çok faktörün etkileşimine bağlı iken yabancı dil öğrenme ve bu alanda akademik başarının elde edilebilmesi çevresel etmenlerin yanında bilişsel ve duyuşsal etmenlerin birlikte güçlü bir uyumunu zorunlu kılmaktadır. Yabancı dil öğretimi hem bilişsel ve duyuşsal faktörlerden etkilenmekte hem de süreç sonunda varılan nokta bakımından bu etmenleri doğrudan etkilemektedir. Bilişsel kazanımlar duyuşsal ürünleri olumlu yönde değiştirmekte; duyuşsal kazanımlar ise bilişsel kazanımlar için alt yapı oluşturmaktadır. Bu noktada dil öğrenme ve akademik başarının gerçekleşmesi hem bilişsel hem de duyuşsal ürünlerin dinamik ilişkisini gerektirmektedir.

Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de yabancı dil öğretiminde lokomotif görevini İngilizce öğretimi üstlenmektedir. Yabancı dil olarak İngilizce öğretimi, Türkiye’de ilkokuldan üniversiteye kadar uzanan eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçasını oluşturmaktadır. Türkiye’de İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesine büyük önem verilmekte ve bu amacı gerçekleştirmek için çeşitli eğitim programları uygulanmaktadır (Demirel, 2021). İlkokuldan başlayarak üniversite dahil verilen İngilizce eğitiminde amaç İngilizceyi etkili şekilde kullanabilen bireyler yetiştirmek olarak belirlenmiştir. Eğitim programlarının uygulamasında görülen eksiklikler süreç esnasında giderilmeye çalışılmakta ve akademik olarak öğrencilerin başarılı olabilmesi için sürekli düzenlemeler yapılmaktadır. Mevcut eğitim sistemindeki yetersizlikleri gidermek için 1997 yılında İngilizce öğretimi alanında gerçekleştirilen Eğitim Reformu ile İngilizce eğitimi İlköğretimden başlayarak lise seviyesinde zorunlu bir ders olarak verilmeye başlamış ve günümüzde halen devam etmektedir (Doğan, 2008; Haznedar, 2010; Demirel, 2015). Bu kapsamda zorunlu 12 yıllık örgün eğitim süresi boyunca öğrenciler ortalama 900 ila 1000 saat arasında İngilizce dersi almaktadırlar (Sevinç ve Erişen, 2021).

Yabancı dil edinme süreci karmaşık, çok boyutlu ve değişime tabi olması sebebiyle her öğrenci için son derece bireyseldir (Gardner ve Lambert, 1959; Brown, 1994; Littlewood, 2001). Horwitz (1999), dil öğrenenlerin yeni bir dil edinme sürecinde aktif bir rol oynadıkları fikrinin yaygın olarak kabul gördüğünü belirtir. Bu durum, yabancı dil öğrenenlerin dil öğrenme çabalarına aktif katılımlarının önemini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda araştırmacılar öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde aktif bir şekilde nasıl etkili olduklarını ve neler yaptıklarını öz-düzenlemeli öğrenme üzerine geliştirdikleri teorilerle aydınlatmaya çalışmaktadırlar (Zimmerman ve Schunk, 1989; Boekaerts, Pintrich ve Zeidner, 2000; Zimmerman, 2001). Bu doğrultuda öz-düzenleme kavramı, bağımsız ve etkin bir şekilde öğrenme hedeflerini belirleyebilen ve öğrenme ortamını düzenleyebilen öğrencilerin

geliştirilmesine yönelik bir çerçeve oluşturmaktadır (Yavuzarslan, 2017). Aynı zamanda, öğretme-öğrenme sürecine dahil olan faktörlerin daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır (Montalvo ve Torres, 2004). Bu durumda, öz-düzenlemeli öğrenme öğrencilerin nasıl farklı başarı gösterdiklerini açıklayan bir mekanizma olarak düşünülmekte ve yüksek başarının bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1988; Schunk, 2005, p. 85). Ek olarak, öğrencilerin yeterlilik açısından başarılarını önemli ölçüde artırmak için etkili bir strateji olarak ortaya konmaktadır (Zimmerman, 1990; Pintrich ve De Groot, 1990; Chung, 2000). Bu kapsamda önceki araştırmalar, öz-düzenlemeli öğrenmenin önemini başarılı eğitim çıktıları ve arzu edilen özelliklerle ilişkilendirerek ortaya koymuştur (Nota, Soresi ve Zimmerman, 2004; Lai ve Gu, 2011).

Yabancı dil ediniminde bireysel farklılıklar açısından öz düzenleme becerileri yanında öğrencilerin sahip olduğu motivasyonel inançlar, akademik başarıyı etkileyen diğer bir faktör olarak kabul edilmektedir. Chastain (1988), dil öğreniminde duygusal olarak hazır olmanın bilişsel olarak hazır olmak için çok önemli olduğunu ve ikinci veya yabancı bir dilin edinimi üzerinde kayda değer bir etkiye sahip olabileceğini öne sürmektedir. Bu noktada motivasyonun duygusal yönü, bazı dil öğrencilerinin İngilizce öğrenmede başarılı olurken diğerlerinin neden başarılı olamadığını açıklayabilecek önemli bir faktör olarak gösterilmektedir (Doğan, 2008; Mahmoodi, Kalantari ve Gashlani, 2014). Motive olmuş öğrencilerin yabancı dil öğrenirken zamanlarının çoğunu hedeflerine ulaşmaya ayırdıkları ve bu öğrencilerin dili öğrenmeye motive olmamış öğrencilere göre daha hızlı edindikleri iddia edilmektedir (Al-Otaibi, 2004).

Yabancı dil başarısını etkileyen bireysel farklılıklar arasında bir diğer odak noktası olarak yabancı dile yönelik tutum gösterilmektedir (Gardner, 1985; Dehbozorgi, 2012; Othman ve Shuqair, 2013; Memduhoğlu ve Kozikoğlu, 2015). Tutum, aynı zamanda dil öğrenenleri motive etmede kilit bir rol oynamaktadır. Araştırmalara göre, öğrenciler İngilizce öğrenmeye yönelik olumlu tutuma sahip olduklarında, bu durum akademik başarıları üzerinde olumlu bir etkiye yol açmaktadır (Anbarlı-Kırkız, 2010; Rukh, 2014). Bu durum, Dehbozorgi (2012) tarafından düşük başarı ile beklenen başarı arasında fark yaratan faktörün yabancı dil öğrenimine yönelik tutum olduğu şeklinde ifade edilmektedir. Bir diğer açıdan, öğrencilerin öğrendikleri yabancı dili konuşan bireylere veya kültüre karşı olumsuz tutumlara veya önyargılara sahiplerse, bu dil öğrenme motivasyonunu da olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Yabancı dil eğitim ortamlarının birçoğu, başarılı yabancı dil edinimine katkıda bulunduğu bilinen tüm unsurları etkin bir şekilde gerçekleştirmede yetersiz kalmaktadır. Öğrencinin İngilizce öğrenmede başarılı olmak için güçlü bir motivasyonel inanca sahip olması yanında diğer etmenlerin de devreye girmesini gerektirmektedir (Rost, 2002). Tutum, motivasyonel inançlar, öz düzenleme kapasitesi gibi faktörler birlikte öğrencilerin öğrenme sürecini etkilemektedir. Sonuç olarak, öğrencilerin dil öğrenmedeki başarıları, birçok faktörle doğrudan ilişkilidir. Kişisel özelliklerin sınıfta bilişsel katılım ve akademik başarı ile nasıl ilişkili olduğunu daha iyi anlamak için öz düzenlemeli öğrenme ile öğrencilerin motivasyonundaki farklılıklar arasındaki ilişkinin araştırılması araştırmacılar açısından önemli görülmektedir (Pintrich ve DeGroot, 1990). Aynı zamanda, öğrencilerin

motivasyonunu artırmanın dil becerilerinde iyileşmeye yol açabileceği ve öğrenmeye karşı daha olumlu bir tutum geliştirmelerini sağlayabileceği de öne sürülmektedir (Rost, 2002).

Yabancı dil olarak İngilizce öğretimi Türkiye dahil birçok ülkede, uzun yıllardır eğitim alanının önemli bir konusu olarak ön planda yer almaktadır. İngilizce öğretimi, Türkiye'deki örgün eğitim kapsamında devlet okullarında MEB tarafından belirlenen eğitim programları doğrultusunda ilköğretim düzeyinden ortaöğretim düzeyine kadar zorunlu ders olarak verilmektedir. Yabancı dil eğitimi geliştirmek için çeşitli eğitim politikaları ve yenilikler uygulanmasına ve bireylerin önemli bir süre boyunca farklı seviyelerde İngilizce öğretimine maruz kalmalarına rağmen, yapılan araştırmalar İngilizce dil becerilerinde beklenen yeterlilik seviyelerine ulaşamadığına dikkat çekmektedir (Tarcan, 2004; Tosun, 2006; Sevinç, 2006; Karahan, 2007; Durmuşçelebi ve Suna, 2013; Can ve Can, 2014; Yaman, 2018). Bu kapsamda yabancı dil olarak İngilizce yeterliliğini ölçen uluslararası dil sınavlarında, Türkiye'deki öğrenciler ortalama seviyenin altında performans gösterme eğilimindedirler. Education First (EF) Uluslararası Dil Merkezlerinin İngilizce becerilerine göre dünyanın en iyi ülke ve bölge sıralamasına yönelik düzenlenen İngilizce Yeterlilik Endeksi (EPI) 2021 sonuçlarına göre, Türkiye 111 ülke içinde EPI puanı 495 ile düşük yeterlik kategorisinde 64. sırada yer almıştır (EF EPI, 2022). Bu sonuç, Türkiye'de İngilizce dil yeterliliğinin istenilen seviyede olmadığını göstermektedir. Bunun yanında Türkiye çapında British Council ve Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV) (2014) iş birliği ile Türkiye'de devlet okullarındaki İngilizcenin öğretimine ilişkin yapılan ulusal ihtiyaç analizi çalışmasından elde edilen verilere göre, öğretmenlerin gösterdiği potansiyele ve olumlu sınıf ortamına rağmen, öğrencilerin çoğunluğu (yüzde 90'dan fazlası) 1000 saat eğitim aldıktan sonra bile İngilizce dil becerilerinde temel seviyesinin ötesine geçememektedir.

Özetle, dil öğrenenlerin farklı bireysel özellikleri ve yabancı dil öğrenme sürecine farklı yaklaşımları ve tutumları nedeniyle, yabancı dil öğretimi ve öğreniminin sonuçlarının olumlu ya da olumsuz yönde etkilenmesi kaçınılmazdır (Cotterall, 1999). Öğrencilerin motivasyonu, tutumu ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmeye istekli olmaları, akademik başarıya önemli ölçüde katkıda bulunan önemli faktörlerdir. Öz-düzenlemeli öğrenenlerin akademik hedeflerine ulaşmak için üstbilişsel, duygusal ve psikolojik yönleri dikkate alarak öğrenme süreçlerine aktif olarak katılmaları beklenmektedir (Zimmerman, 2001). Bu bağlamda yapılan araştırmalar yüksek öz-düzenleme stratejilerine ve becerilerine sahip olan öğrencilerin daha yüksek akademik motivasyon sergilediklerini ve daha yüksek akademik performans elde ettiklerini göstermektedir (Pintrich, 2000; Schunk, 2005). Bu doğrultuda İngilizce öğrenme ve öğretme süreçlerinin başarısını etkileyen faktörlerin belirlenmesi, İngilizce derslerinin etkinliğinin artırılması açısından büyük önem taşımaktadır. Bu sebeplerle, İngilizce başarısını etkileyen bireysel farklılıklar arasında çok sayıda çalışmada önemli faktörler olarak gösterilen motivasyonel inançlar, öz-düzenleme stratejileri ile İngilizce dersine ilişkin tutumun birlikte İngilizce başarısını açıklamadaki etkisinin araştırılmasının gerekli ve faydalı olacağı düşünülmektedir.

Bu amaç dahilinde bu çalışmada İngilizce öğretiminin çok önemli olduğuna inanılan Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde bir araştırma örüntüsünün oluşturulmasına karar verilmiştir. Türkiye'deki ortaöğretim okulları arasında Mesleki ve Teknik Anadolu liseleri,



mesleki eğitim kapsamında öğrencilere iş dünyasında ihtiyaç duyulan becerileri ve bilgileri kazandırmada önemli bir yere sahiptir. Bu noktada Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri hızla gelişen teknoloji ve sanayi alanında günümüzde ve yakın gelecekte ihtiyaç duyulan bilgi, beceri ve yetkinliklere sahip kişiler ile nitelikli insan gücü talebinin karşılanabilmesinde ve küresel pazarda rekabet edilebilmesinde ön planda yer alır. Avrupa Eğitim Vakfı (EFT) çalışma raporunda, mesleki eğitim için “bireylere belli meslekler ya da daha geniş iş piyasası için gereken bilgi, teknik uzmanlık, yetkinlik veya beceriler edinmelerini sağlayan bir eğitim ve öğretim türü” tanımı yapılmaktadır (EFT, 2015). Bu bağlamda iş dünyasında, turizmde, ticarete ve teknolojiye İngilizce dünya genelinde kullanılan yaygın bir dil olması nedeniyle, özellikle Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerindeki öğrenciler için İngilizce eğitimi önemli ve gerekli olmaktadır. Avrupa Birliği Komisyonu, Mesleki Eğitim ve Öğretimde sınır ötesi iş birliği ve uluslararası hareketlilik için yabancı dillerin önemine dair özel bir dikkat çekerek, Mesleki Eğitim ve Öğretimde hem öğrenciler hem de öğretmenler için dil öğrenimi fırsatlarını ve Mesleki Eğitim ve Öğretimin özel ihtiyaçlarına uyarlanmış dil eğitiminin sağlanmasının teşvik edilmesi gerekliliğini belirtmektedir (European Union Council, 2010). Tüm bu unsurlar ele alındığında, Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde İngilizce eğitimi öğrencilerin uluslararası alanda rekabet edebilme ve kariyerlerinde ilerleme fırsatı elde etmelerini sağlar. Aynı zamanda İngilizce bilmek, öğrencilere iş imkanları ve farklı kültürlerle daha iyi iletişim kurma imkânı sunmaktadır. Bu sebeplerle, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin İngilizce diline hâkim olmaları büyük önem taşımaktadır. Ancak TEPAV (2014) tarafından yapılan araştırmada Meslek liselerindeki İngilizce başarısının diğer lise türlerine oranla daha düşük olduğu belirtilmiştir. Meslekî ve teknik eğitim gören öğrencilerin akademik hazırbulunuşluklarının yeterli olmaması ve yabancı dil programlarının tüm lise türlerinde aynı olması öğrenci başarısının düşmesine sebep olmaktadır (MEB, 2018). Bu noktada Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin öğrenme ve öğretme durumlarının diğer lise türleri ile benzer olmasına karşın bu duruma muhtemel sebepler arasında öğrenci özellikleri ve bireysel farklılıkların incelenmesinin ve elde edilen sonuçların istenen başarıya ulaşılmasında katkı sağlaması öngörülmektedir.

### **Araştırmanın Amaçları ve Araştırma Soruları**

Alanyazın incelendiğinde İngilizcenin kalıcı ve etkin bir şekilde öğrenilmesinde ve İngilizce başarısında öğrenci özellikleri, dile yönelik motivasyon ve tutumlarının yanı sıra öğrencinin neyi nasıl öğrendiğine dair farkında olması öne çıkmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri, motivasyonel inançları ve İngilizce dersine yönelik tutumları ile İngilizce akademik başarı arasındaki ilişkinin ortaya konması amaçlanmaktadır.

Bu amaç ve önem doğrultusunda araştırmada; “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri, motivasyonel inançları ve İngilizceye yönelik tutumları İngilizce akademik başarılarını anlamlı bir düzeyde yordamakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmaya çalışılmıştır.

### **Yöntem**

### **Araştırma Modeli**

Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri, motivasyonel inançları ile İngilizce dersine yönelik tutumlarının İngilizce Dersi başarısını yordama düzeyini inceleyen bu çalışmada genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemanı bulunan evren içinde, evrene dair genel bir kanıya ulaşmak için evrenin tamamı veya bir kesitinden seçilecek bir grup, örnek veya örneklem ile gerçekleştirilen tarama modelidir. Genel tarama modelinde tekli veya ilişkisel tarama yapılabilmektedir (Karasar, 2012). Bu modellerden ilişkisel tarama modelinde iki ve daha çok sayıda değişken arasındaki değişimi ve bu değişimin ne derece olduğunu belirlemek amaçlanmaktadır (Karasar, 2012). Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri, motivasyonel inançlarının ve İngilizce dersine yönelik tutumlarının akademik başarıları ilişkisinin incelendiği bu çalışmada, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişki düzeyini betimlemek ve ölçmek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Aynı zamanda, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri, motivasyonel inançları ve İngilizceye yönelik tutumlarının İngilizce akademik başarılarını yordama düzeyinin belirlenmesi hedeflenmektedir.

### **Yayın Etiği**

Bu çalışma bilimsel yayın etiğine uygun olarak yapılmış ve Etik Kurul onayı alınmıştır. Ege Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, 29.12.2021 tarih 16/32 toplantı 1248 karar sayısı kapsamında Etik Kurulu onayı bulunmaktadır. Çalışma kapsamında öğrencileri doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyebilecek, zihinsel, duygusal ya da fiziksel bir zarar verecek herhangi bir eylemde bulunulmamıştır.

### **Çalışma Grubu**

Bu çalışmanın evrenini, 2021-2022 eğitim öğretim yılı Bahar döneminde Manisa ili Salihli ilçesinde bulunan 4 farklı türdeki (Sağlık, Ticaret, Kız, Endüstri Meslek Lisesi) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinin her sınıf düzeyinde eğitim öğretime devam etmekte olan 2858 öğrenci oluşturmaktadır. Her bir Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde 9., 10., 11. ve 12. sınıf seviyesinde öğrenim görmekte olan öğrenciler olarak belirlenmiştir. Dört okuldan toplam 958 öğrenciye ulaşılmıştır. Bu çerçevede çalışmanın evreni içindeki her bir okul kontenjanının yüzde 30 oranında öğrenci araştırmanın örneklemine oluşturmuştur. Alanyazında yürütülen araştırmalarda kullanılan istatistiki tekniklere bağlı olarak örneklem seçimi için farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu çalışmada kullanılan regresyon analizi için her bir değişkene yönelik yaklaşık 20 gözlemin yeterli olduğunu dile getiren araştırmacılar mevcuttur (Akbulut ve Çapık, 2022). Ancak ölçüm sayısının olabildiğince artırılmasının da faydalı olduğu vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda örneklem büyüklüğünü artırmak için bölgedeki tüm Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinden öğrenci sayısına bağlı olarak minimum yüzde otuzluk dilim çalışmaya dahil edilmeye çalışılmıştır. Örneklem içindeki okullardan; Hafsa Sultan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinden 266, Ahmet Yesevi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinden 132, Ticaret ve Sanayi Odası Talat Zurnacı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinden 174 ve Salihli Borsa İstanbul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinden

386 öğrenci olmak üzere toplam 958 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Örnekleme değerlendirme için geçerli yanıt veren öğrenci sayısı  $n=812$  olarak tesbit edildiğinden analizler 812 kişi üzerinden yapılmıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını ölçmek için Takkaç Tulgar'ın (2017) geliştirdiği "İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (İDYTÖ)" ile öz-düzenleme stratejilerini ve motivasyonel inançlarını belirlemek için Pintrich ve De Groot (1990) tarafından geliştirilmiş "Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği (ÖİMSÖ)" kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarının belirlenmesi için, 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar dönemi sonu okul idarelerinden dönem sonu ortalama puanları alınmıştır.

### **Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği (ÖİMSÖ)**

Pintrich ve De Groot (1990) tarafından geliştirilmiş ÖİMSÖ motivasyonel inançlar ve öz-düzenleme stratejileri olmak üzere iki boyutlu ve 44 maddeden oluşmaktadır. Ölçme aracı motivasyonel inançlar boyutunda öz-yeterlik (9 madde), içsel değer (9 madde) ve sınav kaygısı (4 madde) alt ölçeklerinden; öz-düzenleme stratejileri boyutu ise bilişsel strateji kullanımı (13 madde) ve öz-düzenleme (9 madde) alt ölçeklerinden oluşmaktadır. Her bir madde "bana hiç uymuyor" ve "bana tamamen uyuyor" arasında değişen 7'li Likert tipi ölçeği üzerinden değerlendirilmektedir.

Ölçme aracı, bilişsel strateji alt ölçeğinde tekrarlama, detaylandırma ve örgütlenme stratejileri kullanım sıklığını; öz-düzenleme alt ölçeğinde ise planlama, izleme, düzenleme gibi üstbilişsel stratejileri ve kaynak yönetimi stratejilerini ölçmektedir. Motivasyonel inançlar boyutu özyeterlik alt ölçeğinde, algılanan yeterlilik ve sınıf çalışmasının performansına ilişkin güveni; İçsel değer alt ölçeğinde derse yönelik içsel ilgi, dersin önemine ilişkin algı ve içsel hedef yönelimini; sınav kaygısı alt ölçeği ise sınavlara ilişkin kaygı seviyesini ölçmektedir. ÖİMSÖ ilköğretim, lise ve yükseköğretim düzeylerinde kullanılmak üzere Türkçe'ye uyarlanmıştır. Üredi (2005), ilköğretim düzeyinde sekizinci sınıf öğrencilerinin, Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel (2004), üniversite öğrencilerinin öz-düzenleme stratejilerini belirlemek ve ölçeği Türkçeye uyarlamak için dil eşdeğerliliği, güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarını yapmışlardır. Erturan İlker, Arslan ve Demirhan (2014), tarafından lise öğrencileri için uygunluğuna ilişkin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını farklı liselerde eğitim gören 829 kız ve 776 erkek olmak üzere toplam 1605 öğrenci ile yapmıştır. Öğrencilerin belli bir ders veya konu alanında öğrenmelerini kolaylaştıracak motivasyonel inançlarını ve öğrenme stratejilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiş olan ÖİMSÖ bu araştırma kapsamında Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin İngilizce dersindeki öz-düzenleme stratejileri ile motivasyonel inançlarını ölçmek amacıyla kullanılmıştır.

Ölçeğin açıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucu birinci düzey örtük değişkenler, öz-düzenleme ve motivasyonel inançlar arasındaki ilişki 0.81 düzeyinde tespit edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık açısından güvenilirliğini belirlemek için kullanılan Cronbach Alfa değerlerinin 0.70 ile 0.77 arasındadır. Bu değerler ölçeğin yeterli düzeyde geçerli ve güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır (Yang ve Green, 2011). Ölçeğin geneli için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.88; öz-düzenleme stratejileri boyutu için 0.81 ve motivasyonel inançlar boyutu için 0.81 bulunmuştur. Öz-düzenleme, bilişsel strateji kullanımı, öz-yeterlik,

içsel değer ve sınav kaygısı alt ölçekleri Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları sırasıyla 0.75, 0.76, 0.75, 0.70 ve 0.77 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise ölçeğe ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları sırasıyla 0,73; 0,89; 0,90; 0,84 ve 0,79 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre öz düzenleme ve sınav kaygısı alt boyutlarının iç tutarlılık anlamında güvenilirlikleri 0,70'in üzerinde olduğundan yeterli düzeyde

### **İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (İDYTÖ)**

Takkaç Tulgar (2017) tarafından geliştirilen İDYTÖ dört alt boyuttan oluşmaktadır. Sırasıyla bu dört alt-boyut: İlgi, Önem, Katkı, Bilgi ve Keyif boyutu şeklindedir. Öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarının belirlendiği ölçek, 26 maddeden oluşmakta ve her bir madde "hiç katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, tamamen katılıyorum" arasında değişen 5'li Likert tipi ölçeğe göre derecelendirilmiştir. Ölçeğin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucu toplam varyansın % 64.55'ini açıklayan dört boyut (ilgi, önem, katkı, bilgi ve keyif) elde edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla yapılan iç tutarlılık değerlendirmesi, iki yarı ve test-tekrar test güvenilirlik analizleri ölçeğin güvenilirlik yönünden yeterli düzeyde olduğunu göstermiştir. Ölçeğin geneli için iç tutarlık katsayısı 0.96; ilgi alt boyutu için 0.92, önem alt boyutu için 0.88, katkı alt boyutu için 0.91 ve bilgi ve keyif boyutu için 0.86 hesaplanmıştır. Bu araştırma kapsamında ise ölçeğin iki yarı ve test-tekrar test güvenilirlik katsayıları ilgi, önem, katkı, bilgi ve keyif boyutları sırasıyla 0.82, 0.86, 0.89, 0.84 hesaplanmıştır. İstatistiksel analiz bulgularına göre, İDYTÖ'nin Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarını belirlemek için kullanılabilir geçerliliğe ve güvenilirliğe sahip olduğu görülmüştür.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

ÖİMSÖ ve İDYTÖ eş zamanlı olarak araştırmacı tarafından tek tek sınıflara girilerek uygulanmıştır. Bu uygulama esnasında sınıfların öğretmenlerinden destek alınmıştır. İngilizce dersi başarı puanları için 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar dönemi sonu not ortalamaları okul idarelerinden temin edilmiştir. Bu çalışmada, ölçekler Manisa ili Salihli ilçesinde MEB'na bağlı 4 farklı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenime devam eden toplam 958 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeklere verdikleri yanıtla incelenerek uygun olmayan 146 öğrencinin verileri çalışma kapsamından çıkarılmıştır. Analizler 812 öğrencinin verileri dikkate alınarak yapılmıştır. Öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri, motivasyonel inançları ile İngilizceye dersine yönelik tutumları İngilizce akademik başarılarını yordayıp yordamadığını tespit etmek amacıyla Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Regresyon Analizi çoklu değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek için kullanılan istatistiksel bir yöntemdir. (Tutar ve Erdem, 2020). Doğrusal regresyon analizinin amacı, bir bağımlı değişken ile bir veya daha fazla bağımsız değişken arasındaki ilişkiyi modellemektir. Bu analiz, bağımlı değişkenin değerini tahmin etmek veya bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisini ölçmek için kullanılabilir (Büyüköztürk, 2020). Bu çalışmada öz-düzenleme stratejileri, motivasyonel inançlar ve İngilizce dersine yönelik tutumun İngilizce dersi akademik başarısını nasıl yordadığı belirlenmiştir.

### Bulgular

İlk olarak 44 maddeden ve öz düzenleme stratejileri ölçeği iki boyuttan (bilişsel strateji kullanımı, öz düzenleme) motivasyonel inançlar ölçeği 3 boyuttan (öz yeterlilik, içsel değer, sınav kaygısı) oluşan öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejiler ölçeği 812 öğrenciden toplanan verilerle, Mplus 7.4 programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Parametre kestirim yöntemi, maddelerin 1-7 derecelendirme ölçeğinde olduğu düşünülerek maksimum olabilirlik olarak seçilmiştir (Muthén ve Kaplan, 1985). Analiz sonucunda öz-düzenleme alt boyutunda anlamlı yordayıcı olmayan 27 ( $\beta=0,108$ ;  $p=0,091>0,05$ ) ve 38 ( $\beta=-0,27$ ;  $p=0,733>0,05$ ) numaralı maddeler modelden çıkarılmıştır. Öz düzenleme, bilişsel strateji kullanımı, öz yeterlilik, içsel değer, sınav kaygısı alt boyutlarının güvenilirlik katsayıları (Cronbach  $\alpha$ ) sırasıyla 0,73; 0,89; 0,90; 0,84 ve 0,79 olarak hesaplanmıştır.

#### Çizelge 1. Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçeklerin Alt Boyutları	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Başarı Puanı	17	100	65,376	16,189	-.324	-.395
İçsel Değer	9	63	40,930	11,657	-.348	-.440
Öz Yeterlilik	9	63	39,393	12,830	-.159	-.600
Sınav Kaygısı	4	28	14,858	7,016	.193	-1,009
Bilişsel Strateji Kullanımı	13	91	59,169	16,740	-.401	-.358
Öz-düzenleme	7	49	29,064	8,701	-.097	-.457

Çizelge 1 incelendiğinde ölçeğin alt boyutunu oluşturan içsel değer ve öz yeterlilik boyutunda en düşük puan 9 en yüksek puan 63 iken; sınav kaygısı boyutuna en düşük değer 4 en yüksek değer ise 28 olarak belirlenmiştir. Bilişsel strateji alt boyutu en düşük puan 13 en yüksek puan 91 olarak belirlenmiştir. Öz düzenleme boyutunda ise en düşük puan 7 en yüksek puan 49 olarak ölçülmüştür. Ortalama, standart sapma ve çarpıklık değerleri incelendiğinde de ölçeğin uç değerlerden uzak normal dağılıma yakın bir görüntü sergilediği görülmektedir. Dört alt boyuttan (ilgi, önem, katkı, bilgi ve keyif) oluşan İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinin model veri uyumunu incelemek için Mplus 7.4 ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. İlgi, önem, katkı, bilgi ve keyif alt boyutlarının güvenilirlik katsayıları (Cronbach  $\alpha$ ) sırasıyla 0,87; 0,83; 0,80 ve 0,90 olarak bulunmuştur. Dört alt boyutunda iç tutarlılık anlamındaki güvenilirlik katsayıları 0,80'in üstünde olduğundan güvenilirlikleri yüksek olarak kabul edilmiştir (Kerlinger, 1999).

#### Çizelge 2. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçeklerin Alt Boyutları	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
İlgi	5	25	16,206	5,017	-.249	-.600
Önem	6	30	22,398	5,208	-.771	.468

Katkı	4	20	14,099	3,799	-.580	-.040
Bilgi ve Keyif	11	65	35,438	10,280	-.260	-.327

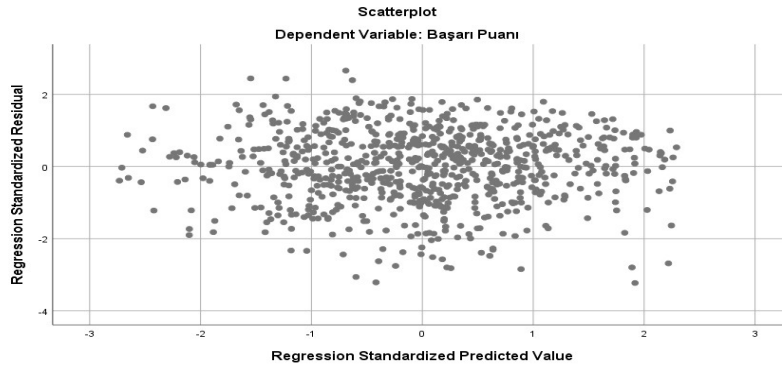
Çizelge 2’de İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinin alt boyutlarına ait betimsel istatistikler verilmiştir. Betimsel istatistikler incelendiğinde ölçekten alınan en düşük puan katkı alt boyutunda olurken en yüksek puan ise bilgi ve keyif alt boyutunda yer almıştır. Ortalamalar, standart sapmalar ve frekans dağılımları incelenip, basıklık ve çarpıklık değerlerinin de +1,5 ile -1,5 arasında yer aldığı göz önüne alındığında tüm değişkenlerin normal dağıldığı kabul edilmiştir (Frankel, Wallen ve Hyun, 2012). Böylece yapılacak olan doğrusal regresyon analizinin normallik varsayımı da karşılanmıştır.

Bu bilgilerden yola çıkarak öğrencilerin İngilizce dersi okul başarı puanının bağımlı, öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejiler ölçeğinin öz düzenleme, bilişsel strateji kullanımı, öz yeterlilik, içsel değer, sınav kaygısı alt boyutlarının ve İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinin ilgi, önem, katkı, bilgi ve keyif alt boyutlarının bağımsız değişken olduğu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Aşağıda doğrusal regresyon analizinin varsayımlarına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

**Çizelge 3. Bağımsız Değişkenlerin Pearson Korelasyon Değerleri**

Alt Boyutlar	İçsel Değer	Öz Yeterlilik	Sınav Kaygısı	Bilişsel Strateji Kullanımı	Öz Düzenleme	İlgi	Önem	Katkı	Bilgi ve Keyif
İçsel Değer	1,00								
Öz Yeterlilik	.759	1,00							
Sınav Kaygısı	-.050	.155	1,00						
Bilişsel Strateji Kullanımı	.710	.628	-.075	1,00					
Öz Düzenleme	.648	.579	-.081	.818	1,00				
İlgi	.612	.629	.207	.475	.439	1,00			
Önem	.576	.508	.081	.462	.405	.734	1,00		
Katkı	.548	.499	.099	.485	.397	.713	.778	1,00	
Bilgi ve Keyif	.575	.542	.107	.466	.425	.764	.725	.757	1,00

Çizelge 3’deki bağımsız değişkenlere ait korelasyon katsayıları incelendiğinde tamamının 0,90’dan küçük olduğu görülmektedir. Ayrıca bilişsel strateji kullanımı, öz düzenleme, öz yeterlilik, içsel değer, sınav kaygısı, ilgi, önem, katkı, bilgi ve keyif değişkenlerinin varyans artış faktörü (VIF) değerlerinin (sırasıyla 3,169; 3,809; 2,918; 3,486; 1,185; 3,485; 3,194; 3,316 ve 3,220) 10’dan küçük olduğu ve tolerans değerlerinin (sırasıyla 0,316; 0,263; 0,343; 0,287; 0,844; 0,287; 0,313; 0,302 ve 0,311) ise 0,10’un üzerinde olduğu görülmüştür. Bu bilgiler doğrultusunda bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olmadığı sonucuna varılmıştır (Kline, 2016).



Şekil 1. Regresyon Modelinde Artıklarına Ait Saçılım Grafikleri

Şekil 1'deki değişkenlerin artıklarına ait saçılım grafiği incelendiğinde dağılımların rastgele olduğu ve ilişkinin olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla artıkların varyans homojenliği varsayımının karşılandığı görülmüştür. Saçılım grafikleri incelenirken dikkate alınan boyut değişkenler arasında doğrusal ilişki olabileceği gibi, doğrusal olmayan bir ilişkinin de olabileceğidir. Bu nedenle, saçılım grafiği yapılmadan (ilişki yok/doğrusal ilişki var/doğrusal olmayan ilişki var) ve değişkenler arasında korelasyon varlığına rastlanmadan regresyon analizine karar verilmemesi gerekmektedir.

#### Çizelge 4. Regresyon Modeline İlişkin ANOVA Sonuçları

	Karelerin Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalama Kareler	F	p
Regresyon	52907,690	9	5878,632	29,606	0,000
Artıklar	158849,766	800	198,562		
Toplam	211757,456	809			

Çizelge 4 incelendiğinde en az bir bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılabilir ( $F=29,606$ ;  $p<0,001$ ). Hangi değişken veya değişkenlerin regresyon modelinde anlamlı etkiye sahip olduğu aşağıdaki çizelgede gösterilmiştir.

#### Çizelge 5. Doğrusal Regresyon Analiz Sonuçları

Ölçekler	Değişkenler	Tahminlenen Katsayılar	Standart Hata	Standardize Katsayılar	t	p
Motivasyonel İnançlar	Sabit	32,917	2,645		12,446	.000
	İçsel Değer	-.058	.079	-.042	-.730	.466
	Öz Yeterlilik	.360	.066	.285	5,454	.000
Öz-düzenleme Stratejileri	Sınav Kaygısı	.332	.077	.144	4,309	.000
	Bilişsel Strateji Kullanımı	-.012	.058	-.013	-.211	.833
İngilizce Dersine Yönelik Tutum	Öz-düzenleme	.024	.101	.013	.241	.810
	İlgi	.616	.184	.191	3,345	.001
	Önem	.445	.170	.144	2,623	.009
	Katkı	.019	.237	.005	.081	.935
	Bilgi ve Keyif	-.127	.086	-.081	-1,470	.142

Çizelge 5'te regresyon modelinde bağımsız değişkenlerin tahminlenen katsayıları, standart hataları, standardize katsayılar ve maddelerin modeldeki istatistiksel anlamlılığını

gösteren t ve p değerlerini vermektedir. Standardize katsayılar ise bağımsız değişkendeki bir standart sapmalık artışın bağımlı değişkende nasıl bir değişikliğe yol açtığı ile ilgili bilgi vermektedir. Bunun yanında t değerleri incelendiğinde öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejiler ölçeğinin alt boyutları arasında içsel değer değişkeninin ( $t=12,446$ ;  $p>0,05$ ), bilişsel strateji kullanımı değişkeninin ( $t=-0,211$ ;  $p>0,05$ ), öz düzenleme değişkeninin ( $t=0,241$ ;  $p>0,810$ ) ve İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinin alt boyutlarından katkı ( $t=0,081$ ;  $p>0,05$ ) ile bilgi ve keyif değişkeninin ( $t=-1,470$ ;  $p>0,142$ ) bağımlı değişkeni yordama da istatistiksel olarak anlamlı etkisi olmadığı sonucuna varılmıştır. Bunun yanında öz yeterlilik ( $t=5,454$ ;  $p>0,001$ ), sınav kaygısı ( $t=4,309$ ;  $p>0,001$ ), ilgi ( $t=3,345$ ;  $p>0,001$ ) ve önem ( $t=2,623$ ;  $p>0,01$ ) değişkenlerinin ise bağımlı değişkeni açıklamada istatistiksel olarak anlamlı etkileri olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öz yeterlilik, sınav kaygısı, ilgi ve önem değişkenlerindeki artışın bağımlı değişken olan İngilizce dersi başarı notunda artışa sebep olduğu söylenebilir. Burada sınav kaygısı değişkeninin maddelerinin ters kodlandığını belirtmek gerekir. Yani daha düşük sınav kaygısı daha yüksek puan anlamına gelmektedir. Yani bu modele göre sınav kaygısı arttıkça İngilizce başarı puanı anlamlı şekilde azalmakta ve sınav kaygısı azaldıkça da İngilizce başarı puanı artmaktadır. Bununla birlikte kurulan doğrusal regresyon modelinin düzeltilmiş  $R^2$  değerinin 0,241 olduğu görülmektedir. Yani modelde bulunan bağımsız değişkenlerin, bağımlı değişkendeki varyansın %24,1'ini açıkladığı söylenebilir. Elde edilen bulgular ışığında bu çalışmada bağımsız değişkenlerden (öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri, İngilizce dersine yönelik tutum) en az birinin bağımlı değişken (İngilizce akademik başarı) üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri öz-düzenleme stratejileri, motivasyonel inançları ile İngilizceye yönelik tutumlarının İngilizce akademik başarısı arasındaki ilişki incelenmiştir. İlk olarak bu öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri, motivasyonel inançları ile İngilizce dersine yönelik tutumlarının İngilizce başarısını yordama da istatistiksel açıdan anlamlı bir rolü olup olmadığı araştırılmıştır. Doğrusal regresyon analizi sonucu, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri motivasyonel inançları, öz-düzenleme stratejileri ile İngilizce dersine yönelik tutumlarının İngilizce akademik başarısını anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri, motivasyonel inançları ve İngilizce dersine yönelik tutumlarının İngilizce akademik başarılarındaki varyansın %24,1'ini açıklamıştır. Alan yazın incelendiğinde, bu çalışmanın bulgusu İğci ve Özdemir'in (2017) üniversite öğrencileriyle yürüttüğü çalışmanın bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Söz konusu araştırmaya göre, bu öğrencilerin öz-düzenleme becerileri ile derse ilişkin tutumları birlikte İngilizce başarısını yordamada anlamlı bir etkisi olduğu anlamlı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde altıncı sınıf öğrencileri İngilizce dersi başarıları ile öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri ve İngilizce'ye yönelik tutum arasındaki ilişkiyi inceleyen Güneyli (2016), öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri ve İngilizce dersi akademik başarısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Yukarıda verilen çalışma sonuçları birlikte ele alındığında, bu çalışma öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri, motivasyonel inançları ile İngilizce dersine yönelik tutumlarının



İngilizce akademik başarıları arasındaki ilişkinin pozitif yönlü olduğu sonucunu doğrulamıştır.

Araştırmanın bir diğer değişkeni İngilizce dersine ilişkin tutum, İngilizce akademik başarısı üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir. İngilizce başarısının yordanmasında anlamlı etkisi olan bir değişken olduğu görülmüştür. Bu kapsamda İngilizce dersine yönelik tutumdaki artışın İngilizce dersi başarı notunda da artışa sebep olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, yabancı dil öğreniminde tutumun önemi yadsınamaz ve olumlu bir tutum ve bakış açısının yabancı dil ediniminde başarıya ulaşmaya katkıda bulunabileceği görülmektedir. Araştırmanın bu sonucu, Gardner ve MacIntyre'in (1993) başarı ile tutum arasında güçlü bir ilişki olduğunu gösteren araştırmasıyla uyumludur. Bununla birlikte, Rukh (2014) ve Barman ve Sengupta (2014) da çalışmalarında İngilizce öğrenmeye ilişkin tutum ile akademik başarı arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunduğunu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer olarak, Kazazoğlu (2013) çalışmasında ortaöğretim 8. ve 9. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile İngilizce dersine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin anlamlı olduğunu saptamıştır. Alandaki benzer çalışmaların sonuçları ile bu araştırmanın bulguları değerlendirildiğinde, İngilizce dersine yönelik tutum ve yabancı dil başarısı arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu durum İngilizce öğrenmenin önemini giderek daha fazla artmasının etkisiyle, İngilizce dersindeki başarılarını arttırmada öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarını anlamının fayda sağlayabileceği söylenebilir. Bir diğer deyişle öğrencilerin İngilizce derslerine yönelik olumlu tutumlar geliştirmeleri, motivasyonları, başarıları ve öğrenme istekleri açısından katkı sağlayabilir. Bu kapsamda ele alındığında, öğretmenler öğrencilerin tutumlarının farkına vardıklarında İngilizce öğretim yöntemlerini geliştirebilir veya değiştirebilirler.

Araştırmada motivasyonel inançlar değişkeni alt boyutlar bazında incelendiğinde, öz yeterlik ve sınav kaygısı boyutlarının İngilizce akademik başarısını yordamada anlamlı bir etkiye sahipken içsel değer yöneliminin İngilizce akademik başarısı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum, öz yeterlilik değişkenindeki artışın İngilizce dersi başarı puanında artışa sebep olduğu söylenebilir. İngilizce başarısını açıklamada öz yeterliliğin etkili olması, öğrencilerin bu derste başarılı olabileceklerine dair güçlü inançları ve kendilerine olan güven ile açıklanabilir. Zimmerman (1995), kişinin öğrenme ve başarılı olma yeteneğine güvenmesinin, bireyleri eğitim faaliyetlerine katılmaya ve nihayetinde beceri ve bilgilerini geliştirmeye motive edebileceğini öne sürmektedir. Bir diğer yönden alan yazında diğer derslere yönelik yapılan çalışmalarda bu çalışma ile yapısal benzerlik göstermektedir. Mevcut çalışmanın bulgularıyla paralel olarak, Süer (2014) ortaokul 8 sınıf öğrencileri ile yürüttüğü çalışmasında motivasyonel inançlar boyutunda, en fazla öz yeterlik ve sınav kaygısı faktörlerinin TEOG puanını yordama da etkili olduğunu tespit etmiştir. Yağlı (2014) öğrencilerin İngilizce akademik başarıları ile hedef yönelimi, sınav kaygısı ve öz yeterlik algısı arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğunu saptamıştır. Mevcut çalışmanın bu bulgusu diğer derslere yönelik yapılan çalışmaların bulgularıyla da paralellik göstermektedir. Yamaç (2011) ve Keklik ve Keklik (2014) çalışmalarında, öz yeterlik ve sınav kaygısının Matematik başarısının yordayıcısı olduğunu bildirmişlerdir.

Bununa birlikte, Aktan (2012) ise, motivasyonel değişkenler arasında akademik başarı ile en yüksek ilişkinin öz yeterlilik boyutunda görüldüğünü belirlemiştir. Huang (2008),

yabancı dil öğrenme bağlamında hem motivasyonu hem de öğrenme stratejilerini değerlendirmek için ÖİMSÖ kullandığı çalışmada, yabancı dil performansı ile öz yeterlilik arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Çalışmada ayrıca, öz yeterliliğin performansla en anlamlı ve tutarlı şekilde ilişkili olduğu saptanmıştır. Öte yandan mevcut çalışmanın bulguları Pintrich ve DeGroot'un (1990) yaptıkları çalışma bulgularıyla kısmen benzerlik göstermektedir. Söz konusu çalışmada öğrencilerin öz-yeterlik algılarının, sınav kaygısı yönelimlerinin ve öz düzenlemenin performans üzerinde en güçlü yordayıcılar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine bu çalışmada, öz yeterlilik düzeyleri, tüm görev türlerinde daha yüksek öğrenci başarısıyla ilişkilendirilmiştir. Bu çalışmada ayrıca içsel değer performans üzerinde doğrudan bir etkisi olmadığı belirtilmiştir.

Bu çalışmanın bulguları alan yazındaki benzer bulgularla değerlendirildiğinde, öz yeterlilik ile akademik başarıyı inceleyen araştırmalarda, öğrencilerin kendilerine olan güveni arttıkça akademik performanslarının arttığı görülmektedir. Dolayısıyla, yüksek düzeyde öz yeterliliğe sahip öğrencilerin sonuçta başarı gösterdiği söylenebilir. Bunun yanında, yüksek öz yeterliliğe sahip olmak, öğrencilerin öz düzenleme stratejileri ile çaba faktörü üzerinde olumlu yönde etki etmektedir (Williams, 2006). Dolayısıyla, yabancı dil öğreniminde öz yeterlilikleri yüksek olan öğrencilerin başarıya ulaşabileceklerine dair özgüvene sahip oldukları ve derse yoğun ilgi gösterdikleri sonucuna varılabilir. Tüm bu bulgular ışığında, motivasyonel bileşenler öğrencilerin katılımı ve sınıftaki akademik performansıyla önemli şekilde ilişkilendirilmiştir. Boekaerts (1997), motivasyonel inançların hem öğrencilerin başarıya ulaşmasında ve hem de yaşam boyu öğrenmeleri için gerekli olduğunu vurgular. Ayrıca, bu inançlar öz düzenlemeli öğrenme stratejileri kullanımını teşvik etmesi yönünden önemli olmaktadır (Eccles ve Wigfield, 2002). Bir diğer ifadeyle, öğrenmeye motive olan öğrencilerin öz-düzenleyici olma ve akademik çalışmalarında ısrarcı olma olasılıkları daha yüksektir (Pintrich ve De Groot, 1990). İngilizce öğreniminde öz yeterlilik, içsel değer ve sınav kaygısı gibi motivasyonel inançlarının akademik başarıya etkisinin önemle göz önünde bulundurulmasının gerekliliğini göstermektedir.

Araştırmada öz-düzenleme stratejileri alt boyutlar bazında incelendiğinde ise, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesindeki öğrencilerin bilişsel strateji kullanımı ile öz-düzenleme değişkeninin İngilizce başarısını yordama da anlamlı bir etkisinin olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu Huang'ın (2008) yaptığı araştırma bulguları paralellik göstermektedir. Söz konusu çalışmada yabancı dil öğrenme bağlamında başarı ile bilişsel ve üstbilişsel öz-düzenleme stratejileri arasında bir ilişkinin bulunmadığını tespit etmiştir. Bir diğer araştırmada, Ömür ve Çubukçu (2017) İngilizce öğretmenliği öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri kullanma düzeylerinin sene sonu akademik başarılarını yordamada anlamlı bir etkisi olmadığını ortaya koymuşlardır. Süer (2014) ise, öz-düzenleme becerileri arasında olan öz-düzenleme ile içsel değer yöneliminin öğrencilerin TEOG puanını yordama da etkisi olmadığını tespit etmiştir. Ancak bu bulguların aksine, Kuyumcu Vardar ve Arsal (2014), öz-düzenleme stratejilerini içeren bir İngilizce dersinin öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarını nasıl etkilediğini incelediği araştırmalarında, İngilizce dersinde kullanılan öz-düzenleme stratejilerinin başarısını anlamlı bir şekilde etkilediğini ortaya koymuştur. Bir diğer deyişle, öğrencilerin kullandıkları öz-düzenleme stratejilerine bağlı olarak İngilizce öğretimindeki başarıyı önemli ölçüde arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Üredi ve Üredi (2005)

çalışmalarında, bilişsel strateji kullanımının Matematik dersi başarısını yordama da en yüksek değerde yordayıcı olduğu sonucunu bulmuşlardır. Benzer bir şekilde Pintrich ve De Groot (1990) araştırmalarında, öz düzenleme, bilişsel strateji kullanımı ile genel performans arasındaki ilişkinin anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Nota, Soresi ve Zimmerman (2004) lise öğrencileri ile yaptığı araştırmalarına göre, bilişsel öz-düzenleme stratejilerinin matematik başarısının önemli bir yordayıcısı olduğunu belirtmişlerdir. Demircan (2014) araştırmasında, fen ve teknoloji dersinde daha iyi performans gösteren beşinci sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejilerini daha fazla kullandıklarını tespit etmiştir. Alan yazın incelendiğinde, çeşitli çalışmaların farklı sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir. Sonuçlardaki bu farklılığın nedeni, öğrencilerin özelliklerine, ölçme araçlarına, eğitim durumları gibi çeşitli faktörlere bağlanabilir. Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde ders saatlerinin yetersiz kalması sebebiyle öz düzenlemeli öğrenme ortamlarının sağlanamamasına yol açabilir. Bir diğer yönden, Erdoğan ve Şengül (2014) yaptığı araştırmada sınıf düzeyi arttıkça üstbilişsel öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin azaldığını belirlemişlerdir. Tüm bu sebepler göz önünde bulundurulduğunda öğrenme ortamlarının (Perels, Gürtler ve Schmitz 2005) ve üstbilişsel becerilerin edinilmesinde öğretimin etkisi dikkat çekmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın sonucu öz-düzenleme stratejilerinin bu öğrencilerin İngilizce başarısını yordama da anlamlı etkisinin olmamasını açıklayabilir.

Genel olarak özetlemek gerekirse, bu çalışmanın sonuçları alan yazındaki benzer çalışmaların bulguları beraber ele alındığında, bazı farklı sonuçlar olsa da benzerlik gösterdiği söylenebilir. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin İngilizce akademik başarıları ve öz-düzenleme stratejileri, motivasyonel inançları ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu ve bunların İngilizce akademik başarısını yordama da önemli değişkenler olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öz düzenlemeli öğrenme stratejileri ve İngilizce dersine ilişkin tutum ile İngilizce akademik başarısının paralellik gösterdiği şeklinde değerlendirilebilir. Bu sebeple İngilizce öğrenme isteği olan, kendine güvenen, hedefler oluşturabilen ve bu hedefleri etkili bir şekilde planlama ve değerlendirme becerisine sahip öğrencilerin akademik başarıya ulaşabileceği şeklinde ifade edilebilir. Bu kapsamda öz-düzenlemeli öğrenmenin derslere dahil edilmesinin öğrencilerin akademik performansı üzerinde fayda sağlayabileceği söylenebilir. Ayrıca, bu çalışma ve alan yazındaki diğer benzer çalışmalardan elde edilen bulgular çerçevesinde, ikinci veya yabancı dil başarısında öz-yeterlilik algısı önemli bir faktör olduğu belirtilebilir. Bu çalışmada sınav kaygısı ile akademik performans arasında gözlenen anlamlı ilişki dikkate değer bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Pintrich ve De Groot' a (1990) göre sınav kaygısı, sürekli başarısızlık düşünceleri ve sınava girerken sıkıntı ve endişe yaşamak da dahil olmak üzere sınavlarla ilgili çeşitli duygusal tepkileri ve bilişsel süreçleri ifade eder. Öğrenciler başarı için çabalarken sınav kaygısı gibi faktörler nedeniyle hedeflerine ulaşmakta zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Bu çalışmada öğrencilerin sınav kaygısı arttıkça akademik başarılarının azaldığı ve tam tersi yönde olduğu görülmüştür. Dolayısıyla sınav kaygısının artması öğrencilerin sınavlardaki performanslarında olumsuz etki gösterdiği yorumu yapılabilir. Bu durumda, öğrencilerin sınav kaygılarının azaltmaları yönünde desteklenmeleri akademik başarılarına fayda sağlayabilir.

### Öneriler

### **Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler**

Bu araştırma Manisa ili Salihli ilçesinde bulunan MEB'e bağlı dört Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesindeki öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri, motivasyonel inançları ve İngilizce dersine yönelik tutumlarının birlikte İngilizce akademik başarısını anlamlı bir şekilde yordadığını göstermektedir. Bu bulgudan hareketle yabancı dil edinimindeki başarının büyük bir kısmının açıklanmasında bilişsel ve duyuşsal unsurların etkili olduğu görülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda; etkili bir öz-düzenlemeli öğrenme desteği sağlamak için öğretmenlerin öğrencilere etkili bir öğrenme ortamı oluşturma ve düzenleme konusunda yardımcı olması ve teşvik etmesi, bilişsel ve üstbilişsel süreçleri kolaylaştırmak için öğretim ve etkinlikleri uyarlaması önerilmektedir. Bunun yanında öğrencilerin etkin bir şekilde öz-düzenleme stratejilerini kullanabilmek için bu stratejilerin farkında olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin öğrencilere bu stratejilerin öğretimini yapması ve öğrencilerin etkinliklere aktif katılımlarını sağlamalıdır. Öz-düzenleme alanındaki akademisyenler ve uzmanlar, öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerini teşvik etmede öğretmenlerin rolünün önemini savunmaktadırlar. Dolayısıyla, iyi bir model olabilmek için öğretmenler de öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerini etkin bir şekilde bilmeli ve kullanmalıdır. Bu konuda öğretmenler çeşitli eğitim faaliyetleri ve seminerlerle öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri konusunda bilgilendirilmelidir. Beraberinde öğrencilerin öz-yeterlilik algılarının İngilizce akademik başarısını olumlu etkilemesi sebebiyle, öğretmenlerin öğrencilerin yeterlilik duygusunu geliştirerek görevlerini tamamlayabilecekleri ve başarılı olabileceklerini hissetmelerini sağlayabilecek olumlu bir sınıf ortamı oluşturması beklenilmektedir. Bunun, düşük öz yeterliliğe sahip öğrencilere yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Sınav kaygısı arttıkça İngilizce başarı puanının anlamlı şekilde azalmakta olduğu ve sınav kaygısı azaldıkça da İngilizce başarı puanının arttığı sonucu dikkate alındığında, öğrencilerin sınav kaygısını azaltmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır. İngilizce öğretimi konusunda olumlu bakış açıları geliştirmek için öğretmenler öğrenci özellikleri ve dersin hedefleriyle uyumlu uygun öğretim yaklaşımlarını ve stratejilerini sürekli olarak değerlendirmeli ve uyarlamalıdır.

### **Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler**

Bu araştırma sadece Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerini kapsamaktadır ve Manisa ili Salihli ilçesi ile sınırlandırılmıştır. Bu değişkenlerle farklı lise kategorilerinde daha geniş bir örneklem üzerinde araştırma yapılabilir. Bu öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri, motivasyonel inançları ile tutumlarına ilişkin daha geniş bilgi almak için nicel veri araçlarının yanında nitel veri araçları dahil edilerek daha derinlemesine araştırılabilir. Gözlem ve görüşmeler yaparak, tutumlarının ve öğrenme stratejilerinin arkasındaki motivasyonları anlamaya çalışılabilir. Bu çalışmada İngilizce dersindeki başarıyı açıklamada öz düzenlemeli öğrenme stratejileri, motivasyonel inançlar ve tutum ele alınmıştır. İngilizce başarısına etkisi olabilecek potansiyel değişkenlerin neler olabileceğini belirlemek için yeni araştırmalar yapılabilir.

### **Kaynakça**

- Al-Otaibi, G. N. (2004). *Language learning strategy use among Saudi EFL students and its relationship to language proficiency level, gender, and motivation*. [Unpublished Doctoral Dissertation], Indiana University.
- Akbulut, Ö. & Çapık, C. (2022). Çok değişkenli istatistiksel analizler için örneklem büyüklüğü. *Journal of Nursology* 25(2), 111-116. <https://doi.org/10.5152/JANHS.2022.970637>.
- Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin akademik başarısı, öz-düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişki*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi], Balıkesir Üniversitesi.
- Anbarlı-Kırkız, Y. (2010). *Öğrencilerin İngilizce dersine ait tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Trakya Üniversitesi.
- British Council, & TEPAV (2014). *Türkiye'deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi*. TEPAV.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161-186. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00015-1](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00015-1).
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R. & Zeidner, M. (Eds.). (2000). *Handbook of self-regulation*. Academic Press.
- Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. (3rd. ed.). Englewood.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Özkahveci, Ö. & Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 207-239.
- Can, E. & Can, C. I. (2014). Türkiye'de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 43-63.
- Chastain, K. (1988). *Developing second language skills: Theory to practice* (Rev.ed.). Harcourt Brace Jovanovich.
- Chung, M. (2000). The development of self-regulated learning. *Asia Pacific Education Review*, 1 (1), 55-66.
- Cotterall, S. (1999). Key variable in language learning: What do learners believe about them? *System*, 27(4), 493-513. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00047-0](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00047-0).
- Dehbozorgi, E. (2012). Effects of attitude towards language learning and risk-taking on EFL student's proficiency. *International Journal of English Linguistics*, 2, 41. <https://doi.org/10.5539/ijel.v2n2p41>
- Demircan, Y. (2014). *5. Sınıf öğrencilerinin sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Mersin Üniversitesi.
- Demirel, Ö. (2015) *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. (24. Baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Demirel, Ö. (2021). *Yabancı dil öğretimi dil pasaportu dil biyografisi dil dosyası*. (12.baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Doğan, A. (2008). Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Dil Dergisi*, 139, 48-67.
- Durmuşçelebi M. & Suna Y. (2013). Türkiye'de yabancı dil öğrenme-öğretme problemine ilişkin yapılan çalışmaların derlenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 7-24.

- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- EF English Proficiency Index. (2022). EF EPI Index 2022. <https://www.ef.com.tr/epi/regions/europe/turkey/>
- Erdoğan, F. ve Şengül, S. (2014). İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik öz-düzenleyici öğrenme stratejileri üzerine bir inceleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 108-118.
- Erturan, G., Arslan, Y. & Demirhan, G. (2014). A Validity and reliability study of the motivated strategies for learning questionnaire. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14, 821-833.
- Frankel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- Gardner, R.C. & Lambert, W.E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian journal of psychology*, 13, 26-72.
- Gardner, R. C. & MacIntyre, P. D. (1993). A Student's contribution to second language acquisition. part II: Affective variables. *Language Teaching*, 26, 1-11.
- Güneyli, T. (2016). *6. Sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile İngilizceye yönelik tutum ve başarıları arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Haznedar, B. (2010, Kasım). *Türkiye'de yabancı dil eğitimi: Reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz*. ICONTE International Conference on New Trends in Education and Their Implications (pp. 747-755). Antalya, Turkey. <https://docplayer.biz.tr/488690-Turkiye-de-yabanci-dil-egitimi-reformlar-yonelimler-ve-ogretmenlerimiz.html>.
- Huang, S. C. (2008). Assessing motivation and learning strategies using the motivated strategies for learning questionnaire in a foreign language learning context. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 36(4), 529-534. <https://doi.org/10.2224/sbp.2008.36.4.529>.
- Horwitz, E. (1999). Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: A review of BALLI studies. *System*, 27(4), 557-576. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00050-0](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00050-0)
- İğci, G. & Özdemir, O. (2017). Üniversite öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ve derse yönelik tutumlarının akademik başarıları ile ilişkisi. *Pegem Atf İndeksi*, 185-198.
- Kanat, F. (2018). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejileri, tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Karahan, F. (2007). Language attitudes of Turkish students towards the English language and its use in Turkish context. *Çankaya Üniversitesi Journal of Arts and Sciences*, 7(1), 73-87.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara. Nobel.
- Kazazoğlu, S. (2013). The Effect of attitudes towards Turkish and English courses on academic achievement. *Education and Science* 38(170), 294-307.
- Keklik, D. E. & Keklik, İ. (2014). Motivation and learning strategies as predictors of high school students' math achievement. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 42(1), 96-109.
- Kerlinger, F. (1999). *Foundations of behavioral research*. Wadsworth Publishing.

- Kline, P. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). The Guilford Press.
- Kuyumcu Vardar, A. & Arsal Z. (2014). Öz-düzenleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin İngilizce başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(3), 32-52.
- Lai, C. & Gu, M. (2011). Self-regulated out-of-class language learning with technology. *Computer Assisted Language Learning*, 24(4), 317-335. <https://doi.org/10.1080/09588221.2011.568417>.
- Littlewood, W. (2001). *Foreign and second language learning; language acquisition research and its implications for the classroom*. (15th ed). Cambridge, Cambridge University Press.
- Mahmoodi, M. H., Kalantari, B., & Ghaslani, R. (2014). Self-regulated learning (SRL), motivation and language achievement of Iranian EFL learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1062-1068.
- MEB (2018). *Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin görünümü*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Memduhoğlu, H. B. & Kozikoğlu, İ. (2015). The Attitudes of university students concerning foreign language courses. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 184-202.
- Montalvo, F. T., & Torres, M. C. G. (2004). Self-regulated learning: Current and future directions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 1-34.
- Muthén, B., & Kaplan, D. (1985). A Comparison of some methodologies for the factor analysis. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 171-189.
- Nota, L., Soresi, S. & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41(3), 198-215. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2005.07.001>
- Othman, F.H., & Shuqair, K.M. (2013). The Impact of motivation on English language learning in the gulf states. *The International Journal of Higher Education*, 2, 123-130.
- Ömür, M., & Çubukçu, F. (2017). Investigating the relationship between foreign language learners’ use of self-regulation strategies and their level of motivation. *International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES)*, 3(2), 18-33.
- Özgan Sucu, H. (2018). *Üniversite öğrencilerinin İngilizce başarıları ile İngilizce dersine yönelik tutumları, bilişüstü farkındalık ve öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasındaki ilişkiler*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi], İnönü Üniversitesi.
- Perels, F., Gürtler, T. & Schmitz, B. (2005). Training of self-regulatory and problem-solving competence. *Learning and Instruction*, 15(2 SPEC. ISS.), 123–139.
- Pintrich, P. R. (2000). The Role of orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). Academic Press.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33.
- Rost, M. (2002). *Generating students motivation. worldview: The new 4-level adult series from Longman*. [https://www.finchpark.com/courses/tkt/Unit\\_09/generating-motivation.pdf](https://www.finchpark.com/courses/tkt/Unit_09/generating-motivation.pdf).
- Rukh, S. (2014). Students’ attitude towards English language learning and academic achievement: A case of business students in Punjab. *European Academic Research*, 2(4), 5596-5612.
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye’de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 31(3), 1-19. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2016015868>.
- Schunk, D. H. (2005) *Self-regulated learning: The Educational legacy of Paul R. Pintrich*, *Educational Psychologist*, 40(2), 85-94. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep4002\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4002_3).

- Sevinç, K. Ü. (2006). *İlköğretim okullarında İngilizce öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi: Diyarbakır örneği*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Dicle Üniversitesi.
- Sevinç, B. & Erişen, Y. (2021). İletişimsel dil öğretimi yaklaşımıyla oluşturulan İngilizce öğretim tasarımı programının İngilizce konuşma tutum ve becerisine etkisi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6 (1), 86-109.
- Süer, N. (2014). *Öz-düzenleme becerilerinin TEOG sınavı üzerindeki etkisi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Tarcan, A. (2004). *Yabancı Dil Öğretim Teknikleri*. Nobel Yayınları.
- Tosun, C. (2006). Yabancı dille eğitim sorunu. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(1), 28-42.
- Tutar, H. & Erdem, A. T. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri ve SPSS uygulamaları*. Seçkin Yayıncılık.
- Üredi, I. (2005). *Algılanan anne baba tutumlarının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançları üzerindeki etkisi*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi], Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Yağlı, Ü. (2014). İngilizce dersinde öğrenmede kullanılan öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonun başarı ile ilişkisi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 108-116.
- Yamaç, A. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile Matematiğe yönelik tutum ve başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Yaman, İ. (2018). Türkiye’de İngilizce öğrenmek: Zorluklar ve fırsatlar. *Rumilide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 11, 161-175. <https://doi.org/10.29000/rumelide.417491>
- Yang, Y., & Green, S. B. (2011). Coefficient alpha: A reliability coefficient for the 21st century? *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(4), 377-392. <https://doi.org/10.1177/0734282911406668>.
- Yavuzarslan, M. (2017). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Yeditepe Üniversitesi.
- Williams, W. J. (2006, September 6). *Self efficacy in the primary classroom: an investigation into the relationship with performance*. British Educational Research Association New Researchers/Student Conference, University of Warwick. [https://www.academia.edu/7401489/Self\\_efficacy\\_in\\_the\\_primary\\_classroom\\_an\\_investigati\\_on\\_into\\_the\\_relationship\\_with\\_performance](https://www.academia.edu/7401489/Self_efficacy_in_the_primary_classroom_an_investigati_on_into_the_relationship_with_performance).
- Zimmerman, B. J. (1989). A Social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25(1). 3-17
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An Overview and analysis. In Zimmerman ve Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 1-359). Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. & Martinez-pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 284-290.

### EXTENDED ABSTRACT



English language education as a foreign language is an integral part of the education system in Turkey, extending from primary school through to university. It is considered a central objective of the Turkish education system for all students to acquire a foreign language, with significant focus on teaching English. A variety of teaching techniques and programs are employed to support this aim. However, the complex, multi-dimensional, and evolving nature of foreign language acquisition highlights the role of individual differences. Self-regulation skills, motivational beliefs, and attitudes are recognized as major factors influencing academic success in this process. The unique characteristics of language learners, as well as their differing approaches and attitudes toward language learning, can significantly affect the outcomes of language instruction. Motivation, attitude, and a student's willingness to take responsibility for their own learning are key contributors to academic success. Self-regulated learners are expected to actively engage with their learning, taking into account metacognitive, emotional, and psychological factors to achieve their academic goals. From this perspective, the purpose of this research was to examine whether Vocational and Technical Anatolian High School students' self-regulation strategies, motivational beliefs, and attitudes towards English significantly predict their academic success in English.

This study employed a correlational survey model. The study population consisted of 2,858 students at various grade levels in four types of Vocational and Technical Anatolian High Schools (Health, Commerce, Girls, and Industrial Vocational High Schools) in the Salihli district of Manisa during the spring term of the 2021-2022 academic year. Students at the 9th, 10th, 11th, and 12th grade levels in each Vocational and Technical Anatolian High School were randomly selected. A total of 958 students from the four schools were reached. In this context, 30% of the student population from each school within the study population constituted the sample of the research.

To collect data, the "Motivated Strategies for Learning Questionnaire" was used to measure students' self-regulation strategies and motivational beliefs, and the "Attitude Scale towards English Course" was used to assess their attitudes towards the English course. The students' average scores at the end of the spring term were used as an indicator of their English achievement. Data analysis involved calculating means, standard deviations, frequency distributions, kurtosis and skewness values, as well as conducting t-tests, variance analyses (ANOVA), Pearson correlation analyses, and linear regression analyses.

The findings revealed that self-regulation strategies, motivational beliefs, and attitudes towards the English course together significantly predicted English achievement, explaining 24.1% of the variance. Among the specific variables, self-efficacy, test anxiety, interest, and perceived importance had significant effects on English achievement, in descending order of strength. The results suggest a significant relationship between English academic achievement and students' self-regulation strategies, motivational beliefs, and attitudes, with these factors being important predictors of success. Moreover, the study highlights that self-regulated learning strategies and positive attitudes towards English are closely aligned with academic achievement in the subject. Therefore, students who are motivated, confident, capable of setting goals, and proficient in planning and evaluating their learning strategies are more likely to achieve academic success. Incorporating self-regulated learning strategies into English lessons could thus enhance students' academic performance. Additionally, in line with this study and existing literature, self-efficacy is emphasized as an important factor in second or foreign language success.

## Sınıf Öğretmeni Adaylarının Süreç-Tür Temelli Yazma Yaklaşımı ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi

Serkan Aslan\*

### MAKALE BİLGİSİ

Geliş: 24.05.2024  
Düzelme: 08.08.2024  
Kabul: 08.08.2024  
Doi: 10.31464/jlere.1489504

### Anahtar Sözcükler:

*süreç-tür temelli yazma yaklaşımı  
yazma becerisi  
metin türü  
fenomenoloji*

### ÖZET

Geleneksel yazma eğitiminin sınırlarını aşarak, öğrencilerin yazma becerilerini çok yönlü bir şekilde geliştirmeyi amaçlayan süreç-tür temelli yazma yaklaşımı (STTY), çağdaş eğitimde önemli bir yer edinmiştir. Eğitimde öğrenci merkezli bir anlayışın önem kazandığı günümüzde, öğretmen adaylarının STTY'ye ilişkin farkındalıkları ve bu yaklaşımı uygularken benimsedikleri stratejiler, araştırmanın odak noktasını oluşturmaktadır. Bu araştırmanın temel amacı, sınıf öğretmeni adaylarının süreç-tür temelli yazma yaklaşımına yönelik görüşlerini ve deneyimlerini derinlemesine incelemektir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenolojik desene göre yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcıları ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını yirmi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi uygulanmıştır. Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının STTY'ye yönelik olumlu görüşe sahip olduklarını ve farkındalıklarının olduğunu göstermektedir. Öğretmen adayları bu yaklaşımın öğrencilere birçok katkısının olduğunu ve güçlü ve zayıf yanlarının olduğunu ifade etmişlerdir. Özellikle öğretmen adayları bu yaklaşımı uygularken öğrenci merkezli bir anlayışı benimseyerek süreci yürüteceklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları STTY'yi uygularken çeşitli sorunlarla karşılaşabileceklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmen adayları bu yaklaşımı etkileyen önemli faktörlerin olduğunu ve bu yaklaşımı uygularken tamamlayıcı ve geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanacaklarını söylemişlerdir.

### Bilgilendirme

### Yayın Etiği Bilgilendirme

### Yazarların Katkı Oranı

### Çıkar Çatışması

### Gönderim

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına teşekkür ederim.

Bu araştırma, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulunun 20/05/2024 tarihli 149/38 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Araştırmayı tek yazar yürütmüştür.

Bu çalışmada bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Aslan, S. (2024). Sınıf öğretmeni adaylarının süreç-tür temelli yazma yaklaşımı ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 10 (2), 295-324*.

\*Doç.Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8515-4233>, Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, E-posta: [serkanaslan@sdu.edu.tr](mailto:serkanaslan@sdu.edu.tr)

## Giriş

Bilgi çağı olarak adlandırılan yirmi birinci yüzyılda, etkili iletişim becerileri her zamankinden daha önemli hâle gelmiştir. Bu beceriler arasında en kritik olanlarından biri kuşkusuz yazma becerisidir. İletişimin bu temel taşı, bireylerin düşüncelerini, fikirlerini ve bilgilerini başkalarına aktarma yeteneği olarak da ifade edilebilir. Özellikle ilkökul öğrencileri için yazma becerilerinin geliştirilmesi, ilerleyen eğitim hayatlarında daha başarılı olmaları ve günlük yaşamlarında daha etkili bir şekilde iletişim kurabilmeleri için son derece önemlidir. Bu nedenle eğitimciler, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek ve onları daha iyi ifade edebilen bireyler haline getirmek için çeşitli yöntemler ve yaklaşımlar kullanmaktadır (Graham, Bollinger, Booth Olson, D'Aoust, MacArthur, McCutchen & Olinghouse, 2012). Bu bağlamda, son yıllarda eğitimciler arasında *süreç-tür temelli yazma yaklaşımı* (STTY) giderek artan bir ilgi görmekte ve bu yaklaşımın öğrencilerin yazılı ifade becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynadığı kabul edilmektedir.

Süreç-tür temelli yazma yaklaşımı, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için kullanılan etkili bir yazma stratejisi olarak ifade edilebilir. STTY, yazmayı tek bir aşamada tamamlanan bir işlem olarak değil, planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme ve düzenleme gibi aşamalardan oluşan bir süreç olarak ele alan bir yazma öğretim yaklaşımıdır (Graham & Perin, 2007a; Johnson, 2008). Ayrıca STTY, farklı yazma türlerine (örneğin, hikâye, makale, mektup) özgü becerilerin geliştirilmesine de odaklanır (Graham & Perin, 2013). Her yazma türünün kendine özgü özellikleri ve kuralları vardır. Bu nedenle, öğrencilerin farklı yazma türlerinde beceri kazanmaları önemlidir. STTY, öğrencilere bu becerileri kazandırmak için farklı yazma türlerine ilişkin örnekler ve modeller sunar (Graham & Perin, 2013). STTY, öğrencilerin yazma sürecine aktif olarak katılmalarını teşvik etmektedir. Öğrenciler, planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme ve düzenleme aşamalarında aktif rol alırlar. Bu da öğrencilerin yazma becerilerini daha iyi içselleştirmelerine ve daha kalıcı öğrenmeler elde etmelerine yardımcı olur (Tavşanlı, 2019). STTY, geri bildirim ve değerlendirmeye önem verir. Öğretmen, öğrencilere yazma sürecinin her aşamasında geri bildirimde bulunur. Bu geri bildirim, öğrencilerin hatalarını fark etmelerine ve yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur (Kaya Özgül, Ateş, Yıldırım & Rasinski, 2020). Ayrıca, STTY'de farklı değerlendirme araçları kullanılarak öğrencilerin yazma becerileri değerlendirilir (Jee & Aziz, 2021; Sánchez & López, 2019). STTY'de yazma, tek bir aşamada tamamlanan bir işlem olarak değil, birden fazla aşamadan oluşan bir süreç olarak ele alınır. Bu aşamalar şunlardır (Badger & White, 2000; Göçer & Kurt, 2022; Graham & Perin, 2013; Huang & Jun, 2020; Hyland, 2003; Karatay, 2023; Müldür, 2023):



**Çizim 1.** Süreç-Tür Temelli Yazma Yaklaşımının Aşamaları

**1. Planlama:** Bu aşamada ilk olarak öğrenci yazacağı metin türünün özelliklerini keşfetmelidir. Bunun için öğretilecek metin türü ile ilgili en az iki örnek sunulmalı ve öğrencilere bu metinlerin özellikleri keşfettirilmelidir. Daha sonra öğretmen tarafından öğretilecek metin türü ile ilgili bilgi verilmelidir. Bu aşamada özellikle metnin yapısının analiz edilmesi önem arz etmektedir. Örneğin hikâye metin türü öğretilecek ise serim, düğüm ve çözüm bölümlerinin incelenmesi gerekmektedir. Öğrenci, ne yazacağını ve neden yazacağını belirlemelidir. Öğrenci, metnini kimin okuyacağını ve metni yazma amacını da belirlemelidir. Öğrenci bu aşamada, metnin ana fikrini belirler ve bu fikri nasıl geliştirebileceğini planlar. Aynı zamanda öğrenci, metnin içeriğini nasıl organize edeceğini planlar. Aynı zamanda bu aşamada öğretmen öğrencilere zihin haritaları ve grafik düzenleyicilerin nasıl kullanılabileceği yönünde rehberlik yapar. Bu şekilde öğrenciler planlama aşamasını nitelikli bir şekilde organize edebilir.

**2. Taslak Oluşturma:** Bu aşamada ilk olarak öğrenci, planlama aşamasında belirlediği ana fikri ve destekleyici bilgileri taslağa aktarır. Öğrenci, ana fikri destekleyen ayrıntıları ve örnekleri taslağa ekler. Öğrenci, metnini paragraflar ve cümleler halinde organize eder. Öğrenci, paragraflar ve cümleler arasında bağlantı kurmak için geçiş kelimeleri kullanır.

**3. Gözden Geçirme:** Öğrenci, taslağındaki metnin ana fikrini, destekleyici bilgileri ve organizasyonunu kontrol eder. Taslağındaki dilbilgisi, yazım hatalarını, metnin akıcı ve anlaşılır olup olmadığını kontrol eder. Öğrenci oluşturmuş olduğu metne uygun görseller ekler ve metnin görsel açıdan çekici ve düzgün olup olmadığını kontrol eder. Bu aşamada öğretmenin dönütleri önem arz etmektedir. Bu bakımdan öğretmen doğru ve uygun dönütler vererek öğrencilerin metinlerini geliştirme konusunda destek olmalıdır. Bu aşamada öğrencilerin metinsellik ölçütlerinden bağdaşıklık ve tutarlılık özelliklerine dikkat ederek metinlerini yazmaları konusunda öğretmenler tarafından yönlendirilmelidir. Bu aşamada öğretmen dışında akranları tarafından da öğrencilere dönütler verilebilir.

**4. Düzenleme ve Paylaşma:** Öğrenci, gözden geçirme aşamasında tespit ettiği hataları ve tutarsızlıkları düzeltmek için gerekli değişiklikleri yapar. Öğrenci, düzenleme aşamasında gerekli tüm değişiklikleri yaptıktan sonra metnin son halini oluşturur. Öğrenci oluşturduğu metnin son halini sınıfta ya da sosyal medya gibi yerlerde paylaşabilir. Bu aşamalar, öğrencilerin yazma becerilerini daha etkili bir şekilde geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Mirzamohammadi, 2024; Uzun & Topkaya, 2020).

Süreç-tür temelli yazma yaklaşımı, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Bu yaklaşımda, öğrencilere yazma sürecini anlama ve içselleştirme konusunda rehberlik edilmektedir. Bu da öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimini desteklemektedir (Gillespie & Graham, 2014; Graham & Perin, 2007b; Nguyen & Truong, 2024). Bu yaklaşım, yazma becerilerinin derinlemesine anlaşılması ve geliştirilmesi konusunda öğrencilere destek sağlamaktadır. Graham, McKeown, Kiuvara ve Harris (2012) tarafından yapılan bir meta-analizde, metin türü öğretiminin yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğu görülmüştür. Öğrenciler, bu yaklaşım kapsamında yazma sürecinin aşamalarını deneyimlediklerinden yazma sürecini anladıkları ve yazma performanslarının daha geliştiği söylenebilir. Ayrıca, bu yaklaşım öğrencilerin düşünce ve ifade yeteneklerini geliştirir. Sánchez ve López (2019) ve Acar (2023) tarafından yapılan araştırmalarda, süreç-tür temelli yazma yaklaşımının anlama becerilerinin gelişmesinde ve öğrencilerin kendilerini ifade etmelerinde önemli bir rol oynadığı bulunmuştur. Bu yaklaşım ayrıca, öğrencilere kendi yazılarını gözden geçirme ve değerlendirme becerisi kazandırır. Öğrenciler, kendi yazılarını inceleme ve değerlendirme konusunda teşvik edilirler. Bu sayede, kendi yazma becerilerini daha iyi anlarlar ve geliştirme alanlarını belirlerler (Graham & Hebert, 2011). Bu bulgular, süreç-tür temelli yazma yaklaşımının öğrencilere sağladığı faydaların önemini vurgulamaktadır. Ayrıca, öz değerlendirme ve öz düzenleme gibi becerilerin gelişimine de katkıda bulunur (Kellogg, 2008). Son yıllarda yapılan araştırmalar, STTY'nin ilkökul öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmede oldukça etkili olduğunu göstermiştir (Erdoğan & Aktürkoğlu, 2014; Kaya & Ateş, 2016; Özdemir, 2019; Sever & Memiş, 2013; Tavşanlı, 2019). Bu araştırmaların bulgularına göre, STTY uygulanan sınıflarda öğrencilerin yazma becerilerinde önemli ölçüde gelişmeler gözlemlenmiştir. Öğrenciler, daha akıcı ve tutarlı metinler üretebilmiş, yazma hatalarını azaltabilmiş ve yazmaya karşı daha olumlu tutumlar geliştirebilmişlerdir.

Bu yaklaşımın etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin çeşitli modeller, yöntemler ve tekniklerden yararlanmaları önemlidir. Örneğin, öğrencilere yazma sürecini adım adım öğreten ayrıntılı bir öğretim modeli olan *Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi (Self-Regulated Strategy Development)* modeli sıklıkla kullanılmaktadır (Graham, Harris & Mason, 2005). Ayrıca, öğrencilere yazma becerilerini geliştirmek için geri bildirim verme ve iş birliğine dayalı öğrenme gibi etkili teknikler de kullanılabilir. Süreç-tür temelli yazma yaklaşımının etkililiğini değerlendirmek için çeşitli ölçme ve değerlendirme araçları da kullanılabilir. Örneğin, öğrencilerin yazma sürecindeki ilerlemelerini izlemek için rubrikler, kontrol listeleri, performans görevleri gibi ölçme araçları kullanılabilir (Karatay & Demirel, 2023; Lee, 2012). Süreç-tür temelli yazma yaklaşımının bazı avantajları ve sınırlılıkları da vardır. Avantajları arasında öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmesi, yazma sürecini anlamaları ve yönetmelerini sağlaması, yazma becerilerini geliştirmesi ve öz-değerlendirme

becerilerini artırması gösterilebilir (Ariyanfar & Mitchell, 2020; Kitajroonchai, Kitajroonchai & Sanitchai, 2022; Y, 2022). Bununla birlikte, bu yaklaşımın zaman alıcı olması ve öğrencilerin motivasyonunu düşürebilmesi gibi sınırlılıkları da bulunmaktadır (Badger & White, 2000).

Süreç-tür temelli yazma yaklaşımının etkili bir şekilde uygulanmasında öğretmenlerin önemli rolü ve sorumluluğu bulunmaktadır. Öğretmenlerin rolü, bu sürece rehberlik etmektir (Çakmak, 2017; Luu, 2011). Bu yaklaşımda, öğretmenlerin rolü planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme, düzenleme ve paylaşma aşamalarında belirginleşir. Planlama aşamasında, öğretmenler öğrencilere yazma konularını belirleme ve ana fikirleri oluşturma konusunda yardımcı olur (Graham & Perin, 2007b). Taslak aşamasında, öğretmenler öğrencilere ana fikirleri genişletme ve yazının yapısını belirleme konusunda rehberlik eder. Gözden geçirme aşamasında ise, öğretmenler öğrencilere yazılarını son haliyle gözden geçirme ve gerektiğinde düzenlemeler yapma konusunda yardımcı olurlar (Graham & Hebert, 2011). Düzenleme aşamasında, öğretmenler öğrencilere yazılarını gözden geçirme ve dilbilgisi, imla ve noktalama hatalarını düzeltme konusunda destek verir. Paylaşma aşamasında ise öğretmenler öğrencilere yazmış oldukları metinleri çeşitli platformlarda paylaşmaları konusunda yardımcı olmaktadır. Sınıf öğretmenleri, süreç-tür temelli yaklaşımının tüm aşamalarında etkili bir şekilde rol üstlenebilmesi için bu yaklaşımla ilgili bilgi sahibi olması gerekmektedir. Bu bakımdan sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimlerinde süreç-tür temelli yazma yaklaşımı konusunda bilgi verilmesi ve uygulama yaptırılması önem arz eden bir konu olarak ifade edilebilir. Sınıf öğretmeni adaylarının STTY'yi bilmeleri ve bu yaklaşımı uygulayabilmeleri, gelecekteki öğrencilerinin yazma becerilerini daha etkili bir şekilde geliştirmelerine yardımcı olacaktır. STTY kapsamında farklı metin türleri ile ilgili çalışmalar yapılmaktadır. Bu da sınıf öğretmeni adaylarının gelecekteki öğrencilerine farklı yazma türlerinde beceri kazandırmalarını ve farklı iletişim amaçlarına uygun metinler üretebilmelerini sağlayacaktır (Graham & Perin, 2013). Sınıf öğretmeni adaylarının STTY'yi bilmeleri ve bu yaklaşımı uygulayabilmeleri, gelecekteki öğrencileri için bu tür bir öğrenme ortamı oluşturmalarını sağlayabilir. Ayrıca öğretmen adaylarının bu yaklaşımı bilmeleri ve uygulayabilmeleri, gelecekteki öğrencilerinin yazmaya karşı daha motive olmalarını ve daha fazla yazma girişiminde bulunmalarını da sağlayabilir (Graham & Perin, 2007b).

Süreç-tür temelli yazma yaklaşımı, son yıllarda yazma eğitiminde yaygın olarak kullanılmaya başlanan bir yöntemdir. Bu yaklaşımın öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğu araştırmalarla kanıtlanmıştır. Ancak, bu yaklaşımın Türkiye'deki sınıf öğretmeni adayları tarafından nasıl algılandığı ve göreve başladıklarında nasıl uygulayacaklarına dair yeterince bilgi bulunmamaktadır. Bu bakımdan yürütülecek olan bu araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı ve alanyazındaki bu boşluğu dolduracağı söylenebilir. Süreç-tür temelli yaklaşıma dair sınıf öğretmenleri adaylarının görüşlerinin alınarak yazma eğitimi alanına katkı sağlanması ve bu alandaki bilginin genişletilmeye çalışılması yürütülen bu araştırmanın önemini ve özgünlüğünü ortaya koymaktadır. Ayrıca bu çalışma, süreç-tür temelli yazma yaklaşımının Türkiye'deki uygulama alanına dair güncel bilgiler sunarak, bu yaklaşımın daha yaygın bir şekilde benimsenmesine ve kullanılmasına katkıda bulunacaktır. Araştırma sonuçları öğretmen adaylarına, sınıf öğretmenlerine,

öğretmen yetiştirme programlarına, öğretim elemanlarına önemli dönütler sunacaktır. Araştırma sonuçları sınıf öğretmenlerine ve öğretmen adaylarına, süreç-tür temelli yazma yaklaşımına dair bilgi ve becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak, bu yaklaşımı kendi sınıflarında nasıl uygulayabileceklerine dair fikirler sunacak, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için kullanabilecekleri farklı yöntemler ve teknikler hakkında bilgi verecektir. Ayrıca süreç-tür temelli yazma yaklaşımı konusunda öğretmen adaylarına fikirler sunacaktır. Araştırma sonucu sınıf eğitimi öğretmen yetiştirme programına süreç-tür temelli yazma yaklaşımının nasıl entegre edebileceğine yönelik fikirler sunabilir. Araştırma sonuçları sınıf eğitimi ana bilim dalında görev yapan öğretim elemanlarına süreç-tür temelli yazma yaklaşımını kendi derslerinde nasıl kullanabileceklerine dair fikirler sunacaktır. Yürütülen bu araştırmanın temel amacı, sınıf öğretmeni adaylarının süreç-tür temelli yazma yaklaşımına yönelik görüşlerini ve deneyimlerini derinlemesine incelemektir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının süreç-tür temelli yazma yaklaşımı ile ilgili neler bilmektedirler?
2. Öğretmen adayları göreve başladıklarında süreç-tür temelli yazma yaklaşımına nasıl uygulayacaklarına ve nelere dikkat edeceklerine yönelik görüşleri nelerdir?
3. Öğretmen adaylarının süreç-tür temelli yazma yaklaşımının öğrencilere ne gibi katkısının olacağına yönelik görüşleri nelerdir?
4. Öğretmen adaylarının süreç-tür temelli yazma yaklaşımının avantajlarına ve sınırlılıklarına yönelik görüşleri nelerdir?
5. Öğretmen adaylarının göreve başladıklarında süreç-tür temelli yazma yaklaşımını uygulamaları durumunda ne gibi sorunlarla karşılaşacaklarına yönelik görüşleri nelerdir?
6. Öğretmen adaylarının süreç-tür temelli yazma yaklaşımını sınıf içerisinde etkili bir şekilde uygulamada etkili olan faktörlere ilişkin görüşleri nelerdir?
7. Öğretmen adaylarının süreç-tür temelli yazma yaklaşımını uygulamaları durumunda hangi ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanacaklarına yönelik görüşleri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Yürütülen bu araştırmada nitel araştırma modelinin desenlerinden biri olan fenomenoloji kullanılmıştır. Nitel araştırma, nitel veriler toplayarak ve analiz ederek sosyal olayları ve olguları anlamaya çalışan bir araştırma modelidir (Creswell & Poth, 2018). Nitel veriler, görüşmeler, gözlemler, anketler, doküman incelemesi ve günlükler gibi çeşitli kaynaklardan elde edilebilir. Bu modelde araştırmacı, araştırma konusuna dâhil olur ve katılımcıların bakış açılarını ve deneyimlerini derinlemesine anlamaya çalışır (Merriam & Tisdell, 2015). Fenomenolojik desen, bireylerin deneyimlerini ve bu deneyimlerin anlamını anlamaya odaklanan bir nitel araştırma yöntemidir. Bu desen, bireylerin olayları nasıl algıladıklarını, yorumladıklarını ve anlamlandırdıklarını keşfetmeyi amaçlar (Creswell & Creswell, 2018; Moustakas, 1994). Sınıf öğretmeni adaylarının süreç-tür temelli yaklaşıma

yönelik görüşlerini inceleyen bu araştırmada fenomenolojik desen kullanılmasının nedeni, sınıf öğretmeni adaylarının süreç-tür temelli yaklaşıma yönelik bakış açılarını ortaya çıkarmak, bu yaklaşımı nasıl deneyimlediklerini ve bu deneyimlerin nasıl anlamlandırdıklarını anlamaktır.

### **Araştırmanın Katılımcıları**

Araştırmanın katılımcılarını Süleyman Demirel Üniversitesi, sınıf eğitimi ana bilim dalında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi, araştırmacının önceden belirlediği birtakım kriterlere uyan katılımcıları seçmeyi içeren bir örnekleme yöntemidir (Patton, 2015). Bu kriterler, araştırma sorusunun ve araştırma konusunun özelliklerine göre belirlenir. Ölçüt örnekleme yönteminde, araştırmacının amacına uygun ve bilgilendirici katılımcıları seçmesi önemlidir (Creswell & Poth, 2018). Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının süreç-tür temelli yazma yaklaşımına dair yazma atölyesine katılmış olmaları ve bu yazma yaklaşıma dair etkinlikler tasarlamış ve uygulamış olmaları ile Türkçe öğretimi dersini almış olmaları ölçütü belirlenmiştir. Bu ölçütlerin belirlenme sebebi öğretmen adaylarından süreç-tür temelli yazma yaklaşımı ile ilgili derinlemesine bilgi edinmek ve bu konu ile ilgili görüşlerini ve algılarını ortaya çıkarmaktır. Bu ölçütler sayesinde araştırmanın amacına dayalı olarak, öğretmen adaylarının deneyimleri derinlemesine incelenmiştir. Araştırmaya 20 öğretmen adayı katılmıştır. Bu öğretmenlerin on ikisi kadın ve sekizi erkektir.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırma kapsamında sınıf öğretmeni adaylarının süreç-tür temelli yazma yaklaşıma dair görüşlerini belirlemek için geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacının belirli bir konu hakkında belli bir yapı çerçevesinde sorular sormasına olanak tanıyan, ancak katılımcılara cevaplarını özgürce ifade etme fırsatı sunan bir araştırma yöntemidir (Fontana & Frey, 2005). Bu tür görüşmeler, araştırmacıların belirli bir konuda derinlemesine anlayış elde etmelerini sağlar ve katılımcıların deneyimlerini açıklamalarına izin verir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler genellikle araştırmacılar tarafından önceden belirlenmiş bir dizi anahtar sorudan oluşur, ancak bu sorular katılımcıların cevaplarını etkileyecek şekilde esneklik gösterebilir. Bu tür görüşmelerde, araştırmacılar katılımcıların deneyimlerini daha iyi anlamak için takip soruları da sorabilirler (Patton, 2015). Hazırlık aşamasında, araştırmacılar genellikle literatür taraması yaparlar ve konuyla ilgili daha önce yapılmış çalışmaları incelerler. Bu, araştırmacıların görüşme sorularını hazırlarken mevcut bilgilere dayanmalarını sağlar. Ayrıca, araştırmacılar genellikle araştırma sorularını ve yapısını test etmek için bir pilot çalışma yaparlar. Bu pilot çalışma, görüşme formunun uygunluğunu ve anlaşılabilirliğini değerlendirmeye yardımcı olur (Creswell & Creswell, 2018). Bu araştırma kapsamında da araştırmacı literatür taraması yaparak daha önceki çalışmaları incelemiş ve görüşme formunu bu şekilde oluşturmuştur. Daha önceki çalışmalarda STTY' nin avantajları ve sınırlılıklarını, öğrencilere katkıları vb. incelenmediği tespit edilmiş ve bu araştırmada bu sorulara yer verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin geçerliliği ve güvenilirliği, araştırmacının dikkat etmesi gereken önemli unsurlardır. Geçerlik, görüşme sorularının araştırmanın amaçlarına uygun olup



olmadığını belirtirken, güvenilirlik, aynı görüşmeyi farklı zamanlarda veya farklı araştırmacılar tarafından yapıldığında elde edilen sonuçların tutarlılığını ifade eder. Görüşme formunun geçerliği ve güvenilirliği için, araştırmacılar genellikle konuyla ilgili uzmanlardan ve/veya önceden çalışmanın hedef kitlesinden geri bildirim alır ve görüşme sorularını bu geri bildirimlere göre revize ederler (Rubin & Rubin, 2012). Form geliştirilirken Türkçe eğitimi alanında uzman öğretim üyelerinden görüş alınarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ayrıca nitel araştırma deneyimine sahip iki öğretim üyesinin görüşüne başvurularak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Uygulanacak olan görüşme formun beş sınıf öğretmeni adayına uygulanarak pilot uygulaması yapılmıştır. Yapılan pilot uygulama neticesinde herhangi bir sorun yaşanmadığından asıl uygulamaya geçilmiştir.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmanın verileri 2023-2024 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde toplanmıştır. Veriler toplanırken katılımcıların gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya katılmaları sağlanmıştır. Araştırmanın verileri ses kaydı yapılarak toplanmıştır. Araştırmanın verileri toplanmadan önce etik kurul kararı çıkarılmış ve gerekli yasal izinler alınmıştır. Araştırmanın verileri toplanırken öğretmen adaylarının öğrenim süreçlerinin aksamamasına dikkat edilmiş ve onların uygun gördükleri gün ve saatlerde veriler toplanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Veriler analizde nitel veri analizlerinden biri olan içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, genellikle metinler, konuşmalar, medya içerikleri ve belgeler gibi çeşitli veri türlerini sistematik bir şekilde incelemek için kullanılan veri analizi türüdür (Krippendorff, 2018; Saladana & Omasta, 2018). İçerik analizi, belirli temalar, kelimeler, ifadeler veya kavramlar gibi birimlerin sayılması ve sınıflandırılması yoluyla yapılır (Neuendorf, 2017). İçerik analizinde amaç, araştırma sonucunda elde edilen ve birbiri ile benzerlik gösteren verileri uygun temalar ve kategorilere yerleştirerek, anlamlı hâle getirmektir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırma kapsamında verilerin transkripti bir program arcılığıyla yapılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının görüşleri analiz edilerek öncelikle Invivo kodlama yapılmıştır. Invivo kodlama, nitel araştırmalarda kullanılan ve katılımcıların kendi kelimeleriyle ifade ettikleri anlamları kodlama sürecidir. Bu yöntem, araştırmacının, katılımcıların deneyim ve perspektiflerini doğrudan ve otantik bir şekilde yansıtmasını sağlar. Invivo kodlama, özellikle katılımcıların söylediklerinin tam anlamıyla ve doğru bir şekilde anlaşılmasını sağlamaya yönelik araştırmalarda kullanılır (Saldana, 2016). Bu araştırmada da katılımcıların söylediklerinden yola çıkılarak kodlama yapıldığından Invivo kodlama kullanılmıştır. Daha sonra birbirleriyle benzerlik gösteren kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Bu şekilde elde edilen veriler anlamlı hale getirilmeye çalışılmıştır. Araştırmada nitel analiz programı kullanılarak veriler analiz edilmiş ve çizimlerle sunulmuştur. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamak için katılımcı teyidi, ayrıntılı betimleme, amaçlı örnekleme yöntemi, doğrudan alıntılara yer verme, uzman görüşü alma, kodlayıcılar aracı güvenilirliği saptama gibi stratejiler kullanılmıştır (Cohen, Manion & Morrison, 2018; Creswell, 2014).

## Araştırmada Alınan Etik Önlemler

Nitel araştırmalarda etik önlemler, katılımcıların haklarını ve gizliliğini korumak, araştırmanın doğruluğunu ve güvenilirliğini sağlamak açısından büyük önem taşır. Sınıf öğretmeni adaylarının süreç-tür temelli yazma yaklaşımı ile ilgili görüşlerinin incelendiği bu araştırmada şu etik önlemler alınmıştır:

**Bilgilendirilmiş Onam:** Katılımcılardan araştırmaya katılmadan önce bilgilendirilmiş onam alınmalıdır. Bu, katılımcılara araştırmanın amacı, süreci, olası riskler ve faydalar hakkında bilgi verilmesi ve onların yazılı onaylarının alınmasını içerir (Creswell & Poth, 2018). Bu araştırmada da veri toplanmadan önce araştırmanın amacı açıklanmış ve bilgilendirici onam sunulmuştur.

**Gizlilik ve Mahremiyet:** Katılımcıların kimlikleri gizli tutulmalı ve verilerin anonimliği sağlanmalıdır. Araştırma raporlarında katılımcıların kimliğini ifşa edebilecek herhangi bir bilgi kullanılmamalıdır (Miles, Huberman & Saldaña, 2014). Bu araştırmanın raporlanmasında katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuş ve anonimliğe dikkat edilmiştir.

**Gönüllülük ve Katılım Hakkı:** Katılımcılar araştırmaya gönüllü olarak katılmalı ve istedikleri zaman hiçbir ceza veya olumsuz sonuçla karşılaşmadan araştırmadan çekilme hakkına sahip olmalıdırlar (Hammersley & Traianou, 2012). Katılımcıların araştırmaya gönüllü katılımları sağlanmış ve veri toplanırken istedikleri takdirde görüşmenin sonlandırılacağı bildirilmiştir.

**Dürüstlük ve Şeffaflık:** Araştırma bulguları dürüst ve şeffaf bir şekilde rapor edilmelidir. Veriler çarpıtılmamalı ve araştırmanın bulguları açıkça sunulmalıdır (Creswell & Poth, 2018). Araştırmanın raporlanması aşamasında araştırmacı dürüst ve şeffaf bir şekilde davranarak elde ettiği bulguları raporlaştırmıştır.

## Yayın Etiği

Bu çalışma; Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulunun 20/05/2024 tarihli 149/38 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür. Araştırma kapsamında Eğitim Fakültesi Dekanlığından gerekli izinler de alınmıştır.

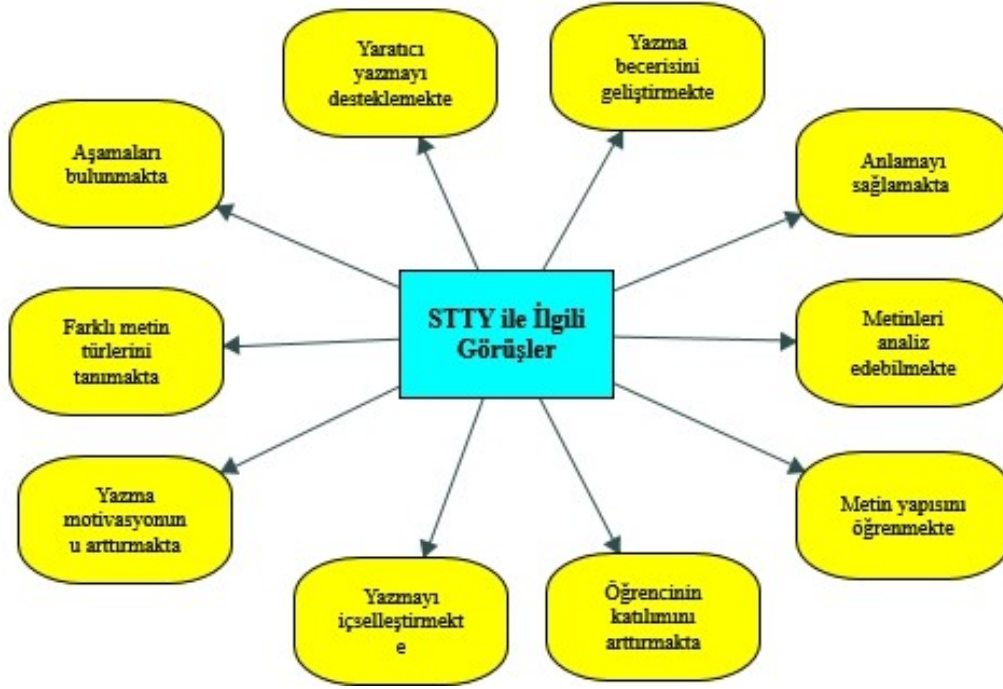
## Araştırmacının Rolü

Bu çalışmanın temel amacı, sınıf öğretmeni adaylarının süreç-tür temelli yazma yaklaşımı hakkındaki görüşlerini derinlemesine incelemektir. Araştırmacı, çalışmanın tüm aşamalarında etik kurallara ve bilimsel standartlara uygun davranmıştır. Araştırmacı tarafından araştırmanın tasarımı, literatür incelemesi ve katılımcı seçimi dikkatli bir şekilde yapılmıştır. Veri toplama aşamasında, araştırmacı uygun görüşme protokollerini belirlemiş ve katılımcılarla birebir görüşmeler yapmıştır. Bu görüşmeler, katılımcıların süreç-tür temelli yazma yaklaşımı hakkındaki deneyimlerini ve görüşlerini ayrıntılı olarak anlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Veri analizi sürecinde, araştırmacı fenomenolojik desene uygun olarak yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla toplanan verileri titizlikle incelemiştir. Bu süreçte,

ortaya çıkan temalar araştırmacı tarafından dikkatli bir şekilde belirlenmiş ve analiz edilmiştir. Araştırmacı, bulguları makalede net ve anlaşılır bir şekilde sunmaya çalışmıştır. Tartışma bölümünde, araştırmacı sonuçları literatürle karşılaştırmaya çalışmış ve önemli sonuçları yorumlamıştır.

### Bulgular

Araştırma kapsamında sınıf öğretmeni adaylarının süreç-tür temelli yazma yaklaşımına yönelik görüşleri incelenmiş ve sonuçlar Çizim 2’de sunulmuştur.



Çizim 2. STTY ile ilgili görüşler

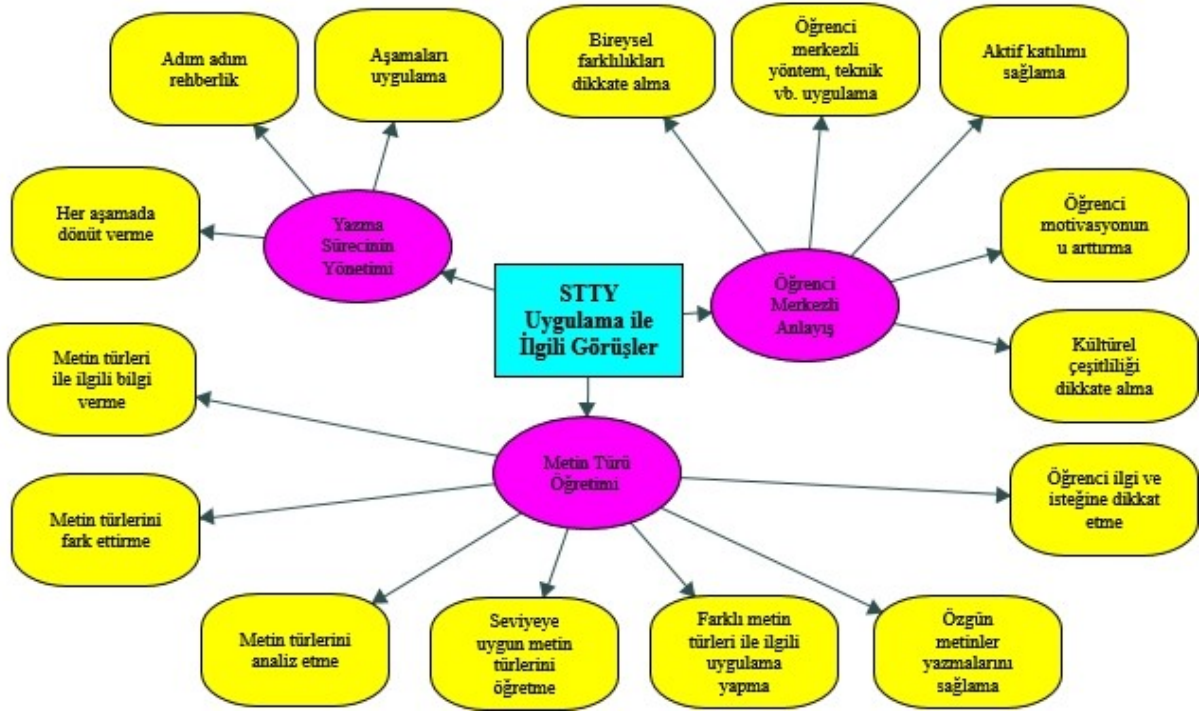
Çizim 2 incelendiğinde sınıf öğretmen adaylarının süreç-tür temelli yazma yaklaşımına yönelik olumlu görüşlere sahip olduğu ve bu yaklaşım ile ilgili bilgi sahibi olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları süreç-tür temelli yazma yaklaşımı ile ilgili olarak bu yaklaşımın aşamaları bulunduğunu, öğrencilerin yaratıcı yazmayı desteklediğini, yazma becerisini geliştirdiğini, anlamalarını geliştirdiğini, metinleri analiz edebildiğini, metin yapısını öğrendiklerini, derse katılımlarını arttırdığını, yazmayı içselleştirebildiklerini, yazma motivasyonunu arttırdığını ve farklı metin türlerini tanıdıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

“Süreç-tür temelli yaklaşımının planlama, taslak hazırlama, düzeltme ve yayınlama gibi aşamaları bulunmaktadır. Her bir aşamada öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli etkinlikler düzenlenmektedir. Örneğin planlama aşamasında, öğrenciler yazacakları konu hakkında düşüncelerini organize ederler ve bu süreçte öğretmenler rehberlik ediyor. Bu aşama, fikir üretme ve ana hatları belirleme gibi etkinliklerle desteklenmekte. Taslak hazırlama aşamasında, öğrenciler planlama aşamasında

oluşturdukları fikirleri kullanarak ilk taslaklarını yazıyorlar. Öğretmenler bu süreçte öğrencilere yazının genel yapısını oluşturma konusunda yönlendirmeler yapmakta ve onların yaratıcı düşüncelerini teşvik ediyor. ...öğretmen olarak göreve başladığımda kesinlikle bu yaklaşımı kullanacağım.” (Ö:2, Kadın)

“Süreç-tür temelli yazma yaklaşımının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiğini öğrendim. Bu yaklaşımın öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede etkili olacağına inanıyorum. Planlama, taslak hazırlama, düzeltme ve yayınlama gibi aşamaları içeren bu yaklaşım, her aşamada öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler sunmaktadır. Bu bakımdan, süreç-tür temelli yazma yaklaşımının eğitimde önemli bir rol oynadığını düşünüyorum. Bu yaklaşımı Türkçe dersinde kesinlikle uygulayacağım.” (Ö:7, Erkek)

Araştırma kapsamında sınıf öğretmeni adaylarının süreç-tür temelli yazma yaklaşımını uygulamalarına yönelik görüşleri incelenmiş ve sonuçlar Çizim 3’te sunulmuştur.



Çizim 3. STTYU uygulama ile ilgili görüşler

Öğretmen adaylarının süreç-tür temelli yazma yaklaşımının nasıl uygulayacaklarına yönelik görüşleri yazma sürecinin öğretimi, metin türü öğretimi ve öğrenci merkezli anlayış temaları altında toplanmıştır. Çizim 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının yazma sürecinin yönetimi ile ilgili olarak adım adım bu süreçte öğrencilere rehberlik yapacaklarını, aşamaları dikkatli bir şekilde uygulayacaklarını ve her aşamasında öğrencilere dönüt vereceklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adayının görüşü şu şekildedir:

“Süreç-tür temelli yazma yaklaşımının çeşitli aşamaları bulunmaktadır. Göreve başladığımda bu aşamaları takip ederken öğrencilere geri bildirim vermeye özellikle dikkat

*edeceğim. Her aşamanın nitelikli bir şekilde uygulanabilmesi ve öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi için geri bildirim vermenin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Her aşamada sağlanacak nitelikli geri bildirimler, öğrencilerin yazma süreçlerini daha bilinçli ve etkili bir şekilde yönetmelerine yardımcı olacaktır.” (Ö:12, Erkek)*

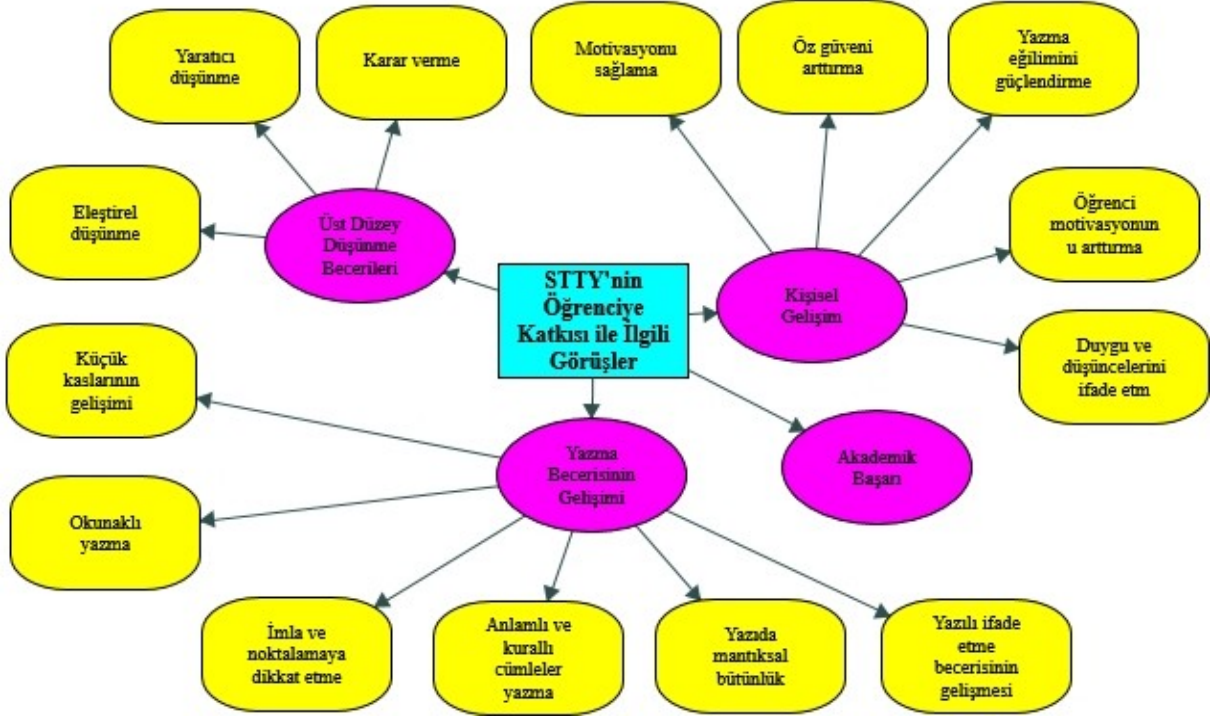
Öğretmen adayları metin türü öğretimi temasında metin türü ile ilgili bilgi vereceklerini, metin türlerini fark ettireceklerini, metin türlerini analiz ettireceklerini, seviyeye uygun metin türlerini öğreteceklerini, farklı metin türleri ile ilgili uygulama yapacaklarını ve özgün metinler yazmalarını sağlayacaklarını ifade etmişlerdir. Ö 17'nin bu konudaki görüşü şu şekildedir:

*“Ben bu yaklaşımı uygularken, öğrencilerime farklı metin türleri ile ilgili bilgi vermeye özen gösteririm. Öğretim sürecinde, üzerinde duracağım her bir metin türünün belirgin özelliklerini ayrıntılı bir şekilde ele almaya çalışırım. Bu da öğrencilerin hangi tür metinlerle karşı karşıya olduklarını anlamalarına ve bu metinlerin dil, yapı ve içerik açısından nasıl farklılık gösterdiğini kavramalarına yardımcı olur. Örneğin, fabl anlatırken fablın özelliklerini vurgulamaya çalışırım. Metin türlerinin özelliklerini anlatırken, öğrencilerin seviyelerine uygun etkinlikler uygulayırım. Bu sayede, öğrencilerim metin türlerini tanımanın yanı sıra, farklı metinleri analiz etme ve anlamlandırma becerilerini de kazanırlar.” (Ö:17, Kadın)*

Öğretmen adayları öğrenci merkezli anlayış temasında bireysel farklılıkları dikkate alacaklarını, öğrenci merkezli yöntem, teknik vb. uygulayacaklarını, öğrencilerin sürece aktif katılımını sağlayacaklarını, motivasyonlarını arttıracaklarını ve kültürel çeşitliliği dikkate alarak yazma çalışmaları yaptıracaklarını ifade etmişlerdir. Ö 3'ün bu konudaki görüşü şu şekildedir:

*“Süreç-tür temelli yazma yaklaşımını uygularken, öğrencinin öğrenme sürecini desteklemek ve onların öğrenmelerini sağlamak için kesinlikle öğrenci merkezli yöntemler uygulamaya dikkat ederim. Örneğin metin türünü özelliklerini anlatırken drama yaptırırım. Öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına ve yeteneklerine uygun yöntem ve teknikleri kullanarak, onların yazma becerilerini geliştirmeyi hedeflerim. Bu şekilde öğrencinin yazma sürecinde daha fazla özgüven kazanmasına ve daha yaratıcı ve etkili bir şekilde ifade edebilmesine yardımcı olabilirim.” (Ö:3, Kadın)*

Araştırma kapsamında sınıf öğretmeni adaylarının süreç-tür temelli yazma yaklaşımının öğrencilere katkılarına yönelik görüşleri incelenmiş ve sonuçlar Çizim 4'te sunulmuştur.



**Çizim 4.** STTY'nin öğrenciye katkısı ile ilgili görüşler

Öğretmen adaylarının süreç-tür temelli yazma yaklaşımının öğrencilere katkılarını yönelik görüşleri üst düzey düşünme becerileri, kişisel gelişim, yazma becerisinin gelişimi ve akademik başarı temalarında toplanmıştır. Öğretmen adayları üst düzey düşünme becerileri temasında süreç-tür temelli yazma yaklaşımının öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri ile karar verme becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Bu konuda Ö 14'ün görüşü şu şekildedir:

“... süreç-tür temelli yaklaşımı öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini de geliştirmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilere belirli bir konuda geniş ve ayrıntılı bir şekilde düşünme ve bu düşüncelerini özgün ve yaratıcı bir şekilde metin haline getirmelerini sağlamaktadır. Bu sayede, öğrenciler bu yaklaşım kapsamında sadece bilgiyi aktarmayı yapmıyorlar, aynı zamanda özgün ve yaratıcı metinler yazabilme becerisini de kazanırlar.” (Ö:14, Kadın)

Öğretmen adayları yazma becerisinin gelişimi temasında, öğrencilerin küçük kaslarının gelişeceğini, okunaklı yazı yazacaklarını, imla ve noktalamaya dikkat ederek yazacaklarını, anlamlı ve kuralı cümleler yazabileceklerini, yazılarında mantıksal bütünlüğü sağlayacaklarını, kendilerini yazılı olarak iyi bir şekilde ifade etme becerilerinin gelişebileceğini ifade etmişlerdir. Ö 1'in görüşü şu şekildedir:

“Süreç-tür temelli yazma yaklaşımının, ilkökul öğrencilerinin okunaklı yazılar yazmalarına yardımcı olacağını düşünüyorum. İlkokul döneminde okunaklı yazı yazma becerisinin önemli olduğuna inanıyorum. Bu nedenle, süreç-tür temelli yazma yaklaşımının uygulanması, ilkökulda bu konuda yaşanan sorunların çözülmesine yardımcı olacaktır.”

*Ayrıca, süreç-tür temelli yazma yaklaşımı, öğrencilere düşüncelerini ve fikirlerini daha etkili bir şekilde ifade etme becerisi kazandırabilir. Bu yaklaşım, yazma sürecini adım adım takip etmeyi ve her adımda gelişmeyi teşvik eder. Böylece, öğrenciler yazılarını düzenlemeyi ve geliştirmeyi öğrenirler. Bu yaklaşımın kullanılması, öğrencilerin daha okunaklı ve etkili yazılar oluşturmalarına yardımcı olabilir.” (Ö:1, Erkek)*

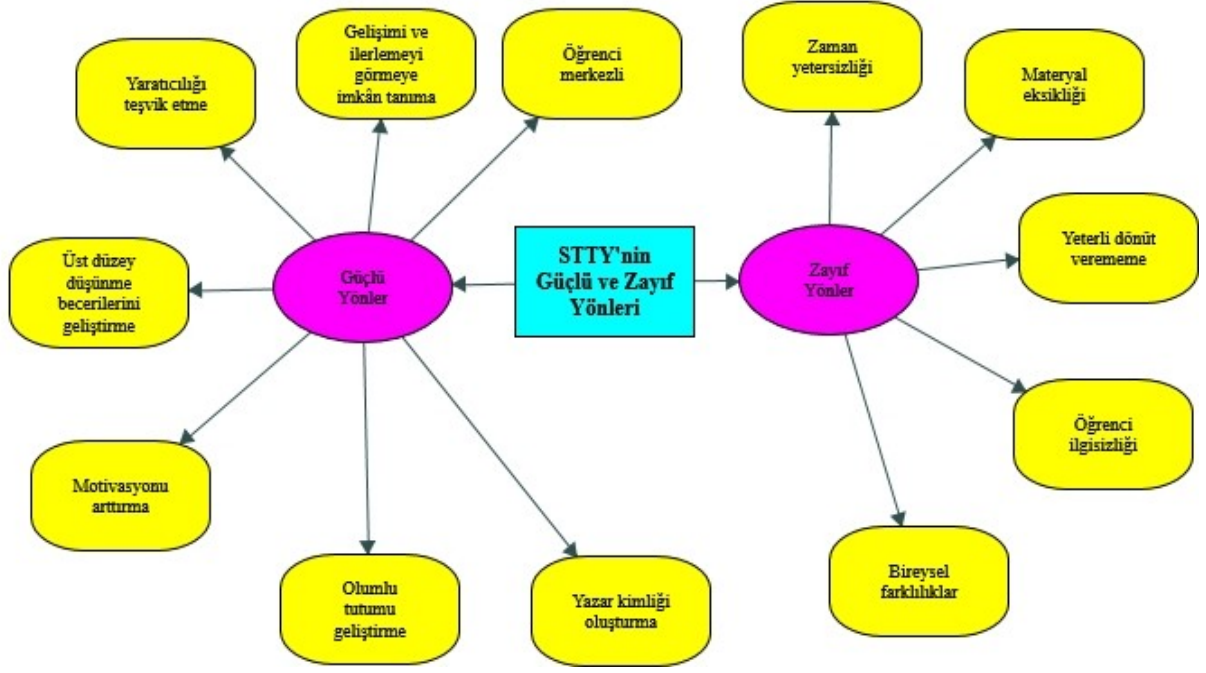
Öğretmen adayları kişisel gelişim temasında süreç-tür temelli yazma yaklaşımının öğrencilerin motivasyonunu sağlayacağını ve arttıracığını, özgüvenini arttıracığını, yazı yazma eğilimini güçlendireceğini, duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini sağlayacağını ifade etmişlerdir. Bu konuda Ö 13’ün görüşü şu şekildedir:

*“Süreç-tür temelli yaklaşımı derste uyguladığımda öğrencilerin yazmaya yönelik motivasyonlarını sağlayacağını düşünüyorum. Çünkü bu yaklaşım maalesef ilkokulda çok uygulanmadığından kesinlikle motivasyonlarını sağlayacaktır. Ancak sadece motivasyonu sağlamakla da kalmayacaktır. Bu yaklaşımın etkili bir şekilde uygulanması durumunda öğrencilerin yazmaya yönelik motivasyonlarının artacağını da düşünüyorum.” (Ö:13, Kadın)*

Öğretmen adayları süreç-tür temelli yazma yaklaşımının öğrencilerin akademik başarısını arttıracığını ifade etmişlerdir. Ö 8’in bu konudaki görüşü şu şekildedir:

*“...süreç-tür temelli yazma yaklaşımı öğrencilerin akademik başarılarına olumlu yansıtacaktır. Bu yaklaşım, öğrencilerin düşüncelerini daha açık ve anlaşılır bir şekilde ifade etmeyi öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. Bu da onların akademik başarılarını arttırabilir. Öğrencilerin kendi düşüncelerini, fikirlerini ve argümanlarını etkili bir şekilde iletmek için kullanabilecekleri dil araçlarını geliştirmelerine yardımcı olan bu yaklaşım, onların genel okul performansına ve özgüvenlerine de olumlu bir etki edecektir.” (Ö:8, Kadın)*

Araştırma kapsamında sınıf öğretmeni adaylarının süreç-tür temelli yazma yaklaşımının güçlü ve zayıf yönlerine yönelik görüşleri incelenmiş ve sonuçlar Çizim 5’te sunulmuştur.



**Çizim 5.** STTY'nin güçlü ve zayıf yönleri ile ilgili görüşler

Çizim 5 incelendiğinde öğretmen adayları güçlü yönler temasında, süreç-tür temelli yazma yaklaşımının öğrencileri yaratıcılığa teşvik edeceğini, öğrencilerin gelişimlerini ve ilerlemelerini görmeye imkân tanıyacağını, üst düzey düşünme becerilerini geliştireceğini, yazma motivasyonlarını arttıracığını, yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacağını ve yazar kimliği oluşturacağını ifade etmişlerdir. Bu konuda Ö 5'in görüşü şu şekildedir:

*“Ben bu yaklaşımın uygulanması durumunda öncelikle öğrencilerin yazma motivasyonlarını arttıracığını düşünüyorum. Çünkü bu yaklaşımda öğrencilere farklı metin türleri öğretilmekte ve onların gelişim özellikleri, ilgileri dikkate alınarak süreç yürütülmektedir. Bu da onların yazma motivasyonlarını arttıracaktır. Bununla birlikte öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları da gelişecektir. Öğrenciler zevk alarak metinler yazacaklardır.”* (Ö:5, Erkek)

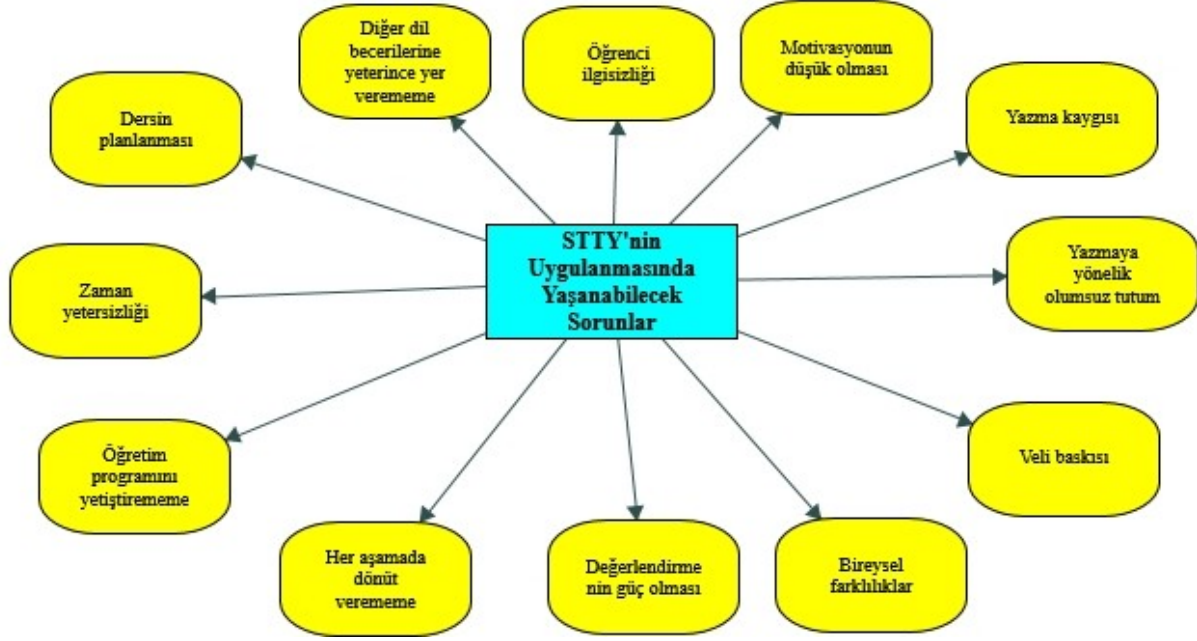
Öğretmen adayları zayıf yönleri temasında, süreç-tür temelli yazma yaklaşımının uygulanmasında zaman yetersizliği yaşanabileceğini, materyal eksikliği olması durumunda nitelikli bir şekilde uygulanamayabileceğini, tüm öğrencilere yeterli dönüt verilemeyeceğini, öğrencilerin ilgisiz olabileceğini ve öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklardan kaynaklı sınırlılıkların olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu konuda Ö:19'un görüşü şu şekildedir:

*“...bu yaklaşımın aşamaları bulunmaktadır. Her aşamanın etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenin büyük sorumluluğu bulunmaktadır. Özellikle öğretmenin her aşamada öğrencilere dönüt vermesi bu yaklaşımın etkili uygulanmasında önem taşımaktadır. Öğretmen çok iyi dönütler vererek bu süreci etkili bir şekilde yürütebilir. Tüm aşamalarda öğretmenin öğrencilerin hepsine dönüt veremeyeceğini düşünüyorum. Bu nedenle bu*



yöntemin bence en önemli sınırlılığı öğretmenin tüm öğrencilere gerekli ve yeterli dönütü verememesidir.” (Ö:19, Kadın)

Araştırma kapsamında sınıf öğretmeni adaylarının süreç-tür temelli yazma yaklaşımının uygulanmasında yaşanabilecek sorunlara yönelik görüşleri incelenmiş ve sonuçlar Çizim 6’da sunulmuştur.



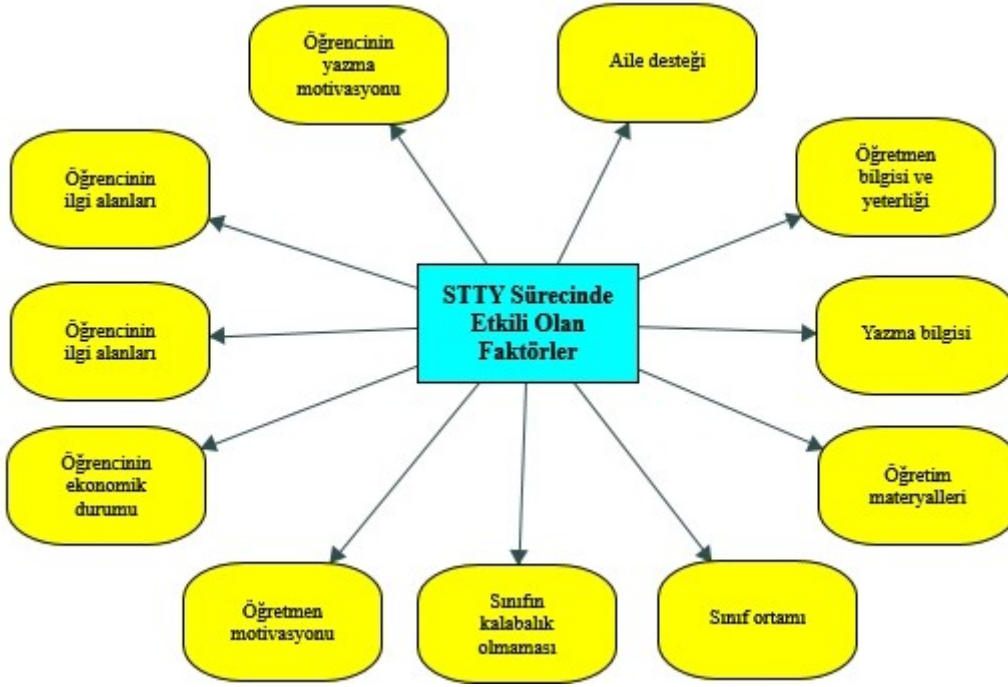
**Çizim 6.** STTY'nin uygulanmasında yaşanabilecek sorunlar ile ilgili görüşler

Çizim 6 incelendiğinde, öğretmen adayları süreç-tür temelli yazma yaklaşımının uygulanmasında çeşitli sorunlar yaşanabileceğini belirtmişlerdir. Bu sorunlar arasında, diğer dil becerilerine yeterince yer verilmemesi, Türkçe dersinin planlanmasında sorunlar yaşanabileceği, zaman yetersizliği, Türkçe Öğretim Programının yetiştirilememesi, her aşamada dönüt verilememesi, değerlendirmenin güç olması ve bireysel farklılıklardan kaynaklanan sorunlar yer almaktadır. Ayrıca, velilerin diğer derslere daha fazla zaman ayrılması konusunda baskı yapabilecekleri, öğrencilere her hafta metin yazdırılmasının onların yazmaya yönelik olumsuz tutum geliştirmelerine yol açabileceği, öğrencilerin yazma kaygılarının artabileceği, motivasyonlarının düşebileceği ve öğrencilerin ilgisizliğinden kaynaklanan sorunlar yaşanabileceği ifade edilmiştir. Bu konuda bazı öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

“...ben süreç-tür temelli yazma yaklaşımını uyguladığımda Türkçe Öğretim Programındaki kazanımları yetiştiremeyeceğimi düşünüyorum. Türkçe dersi ilkokulda 10 saattir. Bu yaklaşımın aşamalarını nitelikli bir şekilde uygulayabilmem için haftanın en az 6 saatini ayırmam gerekir. Bu durumda dinleme, konuşma ve okuma alanlarındaki kazanımları kazandırma konusunda sorunlar yaşayabilirim.” (Ö:11, Erkek)

“...süreç-tür temelli yazmayı derslerde sürekli uygulamam durumunda öğrencilerin motivasyonları bir zamandan sonra düşebilir. Öğrenciler her hafta farklı metinler oluşturlarsa sıkılabilirler. Bu da motivasyonlarına olumsuz yansiyabilir. Sadece motivasyonlarını da olumsuz etkilemez, tutumlarını da olumsuz etkileyebilir bu durum.” (Ö:6, Kadın)

Araştırma kapsamında sınıf öğretmeni adaylarının süreç-tür temelli yazma yaklaşımı sürecinde etkili olan faktörlere yönelik görüşleri incelenmiş ve sonuçlar Çizim 7’de sunulmuştur.



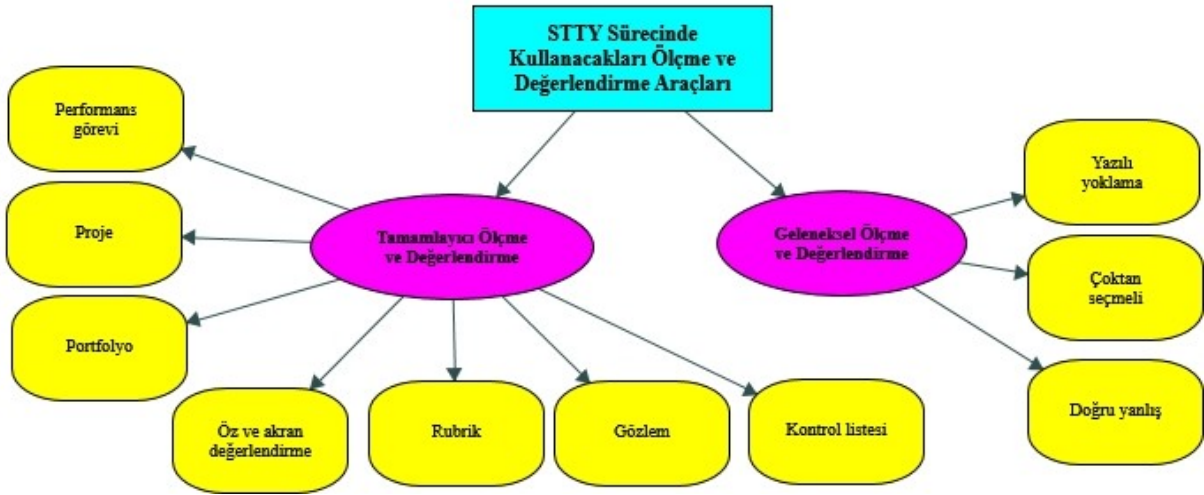
Çizim 7. STTY sürecinde etkili olan faktörlere yönelik görüşler

Çizim 7 incelendiğinde, öğretmen adayları, süreç-tür temelli yazma yaklaşımının etkili bir şekilde uygulanmasında çeşitli faktörlerin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu faktörler arasında öğrencinin yazma motivasyonu, ailelerin desteği, öğretmenin süreç-tür temelli yazma yaklaşımı konusundaki bilgi ve yeterliliği, öğrencilerin yazma bilgisi, kullanılacak öğretim materyalleri, sınıf ortamı, sınıfın kalabalık olmaması, öğretmenin motivasyonu, öğrencilerin ekonomik durumu, öğrencinin ilgi alanları ve zamanın dikkatli bir şekilde yönetimi yer almaktadır. Bazı öğretmen adaylarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Bu yaklaşımın etkili bir şekilde yürütülmesinde önemli faktör kesinlikle öğretmenin bu yaklaşımla ilgili bilgisinin olmasıdır. Süreç-tür temelli yazma yaklaşımının aşamaları bulunmaktadır. Öğretmenin bu aşamaları ile ilgili detaylı bilgi sahibi olması bu yaklaşımın etkili bir şekilde uygulanmasında önemli bir unsur olarak görmekteyim. Bu bakımdan öğretmenin bu yaklaşımı uygulayabilmesi için yeterli olması gerekmektedir.” (Ö:10, Kadın)

“Süreç-tür temelli yazma yaklaşımının en önemli unsuru, bence öğrencilerin yazmaya yönelik motivasyonlarının olmasıdır. Yazma eylemine karşı bir isteksizlik durumunda, öğrencilerin bu yaklaşımı etkili bir şekilde kullanabilmeleri oldukça zordur. Bu nedenle, öncelikle öğrencilerin yazmayı sevdirmek ve onlarda bu konuda bir istek oluşturmak gerekmektedir. Motivasyonları yüksek olan öğrencilerin, süreç-tür temelli yazma yaklaşımı daha iyi anlayacaklar ve bu yöntemi daha etkili bir şekilde kullanabileceklerdir. Ancak, yazma motivasyonu olmayan öğrencilerin bu yaklaşımı benimsemeleri ve uygulamaları oldukça zordur. Bu nedenle, öğretmenlerin öğrencilerin yazma motivasyonlarını arttırması gerekmektedir.” (Ö:18, Erkek)

Araştırma kapsamında sınıf öğretmeni adaylarının süreç-tür temelli yazma yaklaşımı sürecinde uygulayacakları ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik görüşleri incelenmiş ve sonuçlar Çizim 8’de sunulmuştur.



**Çizim 8.** STTY’de uygulanan ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik görüşler

Öğretmen adaylarının süreç-tür temelli yazma yaklaşımda uygulayacakları ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik görüşleri tamamlayıcı ve geleneksel ölçme ve değerlendirme temaları altında toplanmıştır. Öğretmen adayları, süreç-tür temelli yazma yaklaşımını uygulamaları durumunda tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarından performans görevini, projeyi, rubriği, kontrol listesini, öz ve akran değerlendirmeyi, portfolyoyu ve gözlem formunu kullanacaklarını ifade etmişlerdir. Ö 15’in bu konudaki görüşü şu şekildedir:

“Öğretmen olarak göreve başladığımda Türkçe dersinde süreç-tür temelli yazma yaklaşımını uyguladığımda kesinlikle performans görevini kullanırım. Çünkü performans görevleri, öğrencilerin öğrendiklerini uygulamalarına ve anladıklarını göstermelerine olanak sağlamaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin yazılı ifade becerilerini geliştirmek için kesinlikle performans görevlerini kullanırım.” (Ö:15, Kadın)

Öğretmen adayları süreç-tür temelli yazma yaklaşımını uygularken yazılı sınav, çoktan seçmeli test ve doğru yanlış gibi geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanacaklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda Ö 4'ün görüşü şu şekildedir:

*“Ben bu yaklaşımın metin öğretimi aşamasında öğrencilerin metin türünü tanıyıp tanımadıklarını, özelliklerini öğrenip öğrenmediklerini belirlemek için çoktan seçmeli soru ya da yazılı sınav yaparım. Bu şekilde öğrencilerin öğretmiş olduğum metin türü ile ilgili bilgi sahibi olup olmadıklarını belirlemiş olurum. Çünkü öğrenciler metin türünün özelliklerini bilmemesi durumunda nitelikli metinler yazamayacağını düşünüyorum.”* (Ö:4, Erkek)

### Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında sınıf öğretmeni adaylarının STTY'ye yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının süreç-tür temelli yazma yaklaşımına ilişkin olumlu görüşlere sahip olduklarını göstermektedir. Bu bakımdan öğretmen adaylarının katıldıkları süreç-tür temelli yazma yaklaşımı atölyesi olumlu görüş geliştirmelerine ve bu yaklaşım ile ilgili bilgi ve farkındalık sahibi olmalarına katkı sağlamıştır denebilir. Adaylar, bu yaklaşımın öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiğini, yaratıcı düşüncelerini teşvik ettiğini ve farklı yazı türlerini öğrenmelerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, bu yaklaşımın öğrenci katılımını artırdığı ve akademik yazıya hazırlık sağladığı ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarının süreç-tür temelli yazma yaklaşımının aşamalarını bilmesi, bu yaklaşımın eğitimde etkin bir şekilde uygulanabilmesi için kritik bir öneme sahiptir. Murray (1972), yazma sürecinin planlama, yazma ve revizyon aşamalarını içerdiğini belirtmiş ve bu aşamaların öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede temel olduğunu vurgulamıştır. Bu doğrultuda araştırmanın bu sonucu, öğretmen adaylarının bu aşamalara aşina olduğunu ve bunları eğitim süreçlerinde kullanmaya hazır olduklarını göstermektedir. Araştırma, öğretmen adaylarının bu yaklaşımın öğrencilerin yaratıcı yazmalarını desteklediğini ifade ettiklerini göstermektedir. Yaratıcı yazma, öğrencilerin özgün fikirler üretmelerini ve kendilerini ifade etmelerini sağlar (Flower & Hayes, 1981). Bu bağlamda, süreç-tür temelli yazma yaklaşımı, öğrencilerin yaratıcı potansiyellerini ortaya çıkarmalarına yardımcı olabilir. Yazma becerisinin gelişimi, eğitimde üzerinde durulması gereken önemli bir konudur. Graves (1983), yazmanın yalnızca bir dil becerisi olmadığını, aynı zamanda düşünme ve öğrenme sürecini de içerdiğini belirtmiştir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının bu yaklaşımın yazma becerisini geliştirdiğine dair görüşleri, yazma eğitiminin genel amaçlarıyla uyumludur. Anlama ve metin analizi becerilerinin gelişimi, okuma ve yazma eğitiminde birbirini destekleyen süreçlerdir. Öğrencilerin metinleri analiz edebilmeleri, yazılı metinleri daha derinlemesine anlamalarını sağlar (Bazerman, 1981). Bu bulgu, öğretmen adaylarının bu yaklaşımın anlama ve analiz becerilerini geliştirdiğine yönelik görüşleriyle örtüşmektedir. Metin yapısının öğrenilmesi ve derse katılımın artması, öğrencilerin yazma sürecine daha fazla dâhil olmalarını sağlar. Vygotsky (1978), öğrencilerin aktif katılımının öğrenme sürecini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Öğretmen adaylarının, sürecin derse katılımı artırdığına dair görüşleri, bu teorik çerçeveye tutarlıdır. Yazma motivasyonunun artması ve farklı metin türlerinin tanınması, öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde önemli rol oynar (Bruning & Horn, 2000). Bu bulgu,

öğretmen adaylarının yazma motivasyonunun arttığına dair görüşlerini desteklemektedir. Bu araştırma, süreç-tür temelli yazma yaklaşımının öğretmen adayları tarafından olumlu karşılandığını ve bu yaklaşımın öğrencilerin yazma becerilerine önemli katkılar sağlayacağını ortaya koymuştur. Öğretmen adayları, bu yaklaşım hakkında yeterli bilgiye sahip olup, uygulama deneyimleri ile bu bilgilerini pekiştirmişlerdir. Gelecekte bu yaklaşımın daha yaygın olarak kullanılması, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimine katkı sağlayacaktır.

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının göreve başladıklarında STTY'yi nasıl uygulayacaklarına yönelik görüşleri alınmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adayları STTY'yi uygularken yazma sürecini, metin türlerini ve öğrenci merkezli bir anlayışı dikkate alarak uygulayacaklarını ifade etmişlerdir. Özellikle yazma sürecinin öğretimi, metin türü öğretimi ve öğrenci merkezli anlayışın vurgulanması, yazma eğitiminde çeşitli boyutların önemini yansıtmaktadır. Öğretmen adaylarının yazma sürecinin yönetimi konusundaki görüşleri, yazma sürecinin adım adım öğrencilere rehberlik yapılmasını, aşamaların dikkatlice uygulanmasını ve her aşamada öğrencilere geri bildirim sağlanmasını öngörmektedir. Bu da öğretmenlerin yazma sürecini öğrencilere aktarırken öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsemeleri gerektiğini vurgular. Flower ve Hayes'in (1981) yazma süreci modeli, öğrencilere yazma becerilerini adım adım geliştirdiğini ve bu şekilde öğrencilerin metin üretim sürecini anlamalarını sağladığını ifade etmektedir. Bu bakımdan öğretmen adaylarının yazma sürecine vurgu yapmaları, adım adım yazma sürecini yöneteceklerini ve bu süreçte rehberlik yapacaklarını söylemeleri gelecek açısından ümit vadetmektedir. Bu sonuca dayalı olarak öğretmen adaylarının göreve başladıklarında öğrencilerin yazma becerilerini nitelikli bir şekilde geliştirecekleri düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının metin türü öğretimi konusundaki görüşleri, öğrencilere metin türleri hakkında bilgi verilmesini, farkındalık oluşturulmasını, metin türlerinin analiz ettirilmesini, seviyeye uygun metin türlerinin öğretilmesini ve özgün metinler yazmalarının teşvik edilmesini içermektedir. Bu da öğretmenlerin öğrencilere yazılı iletişimde farklı türlerin nasıl kullanılacağını anlatırken yönlendirici bir rol üstlendiklerini göstermektedir. Öğretmen adaylarının öğrenci merkezli anlayışı benimsemeleri, bireysel farklılıkları dikkate almalarını, öğrenci merkezli yöntemlerin uygulanmasını, öğrencilerin sürece aktif katılımını sağlamayı, motivasyonlarını artırmayı ve kültürel çeşitliliği göz önünde bulundurarak yazma çalışmalarını yaptırmayı içerir. Bu yaklaşım, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını ve farklı öğrenme stillerini dikkate alarak öğretmenlerin öğretim stratejilerini esnek bir şekilde uyarlamalarını gerektirir. Araştırmacılar, öğrenci merkezli yaklaşımın öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkilerini belgelemişlerdir (Deci & Ryan, 2000). Bu sonuçlar, süreç-tür temelli yazma yaklaşımına dayalı atölye çalışmalarına katılan sınıf öğretmeni adaylarının, bu yaklaşımı sınıf ortamında etkin bir şekilde kullanmayı planladıklarını ve öğrenci merkezli bir yaklaşım benimseyerek yazma öğretiminde başarılı olmayı hedeflediklerini göstermektedir. Ayrıca bu sonuçlar, öğretmen adaylarının göreve başladıklarında yazma becerilerini geliştirmeye yönelik etkili ve bilinçli uygulamalar yapacaklarını da ortaya koymaktadır.

Araştırmada, öğretmen adaylarının süreç-tür temelli yazma yaklaşımının öğrencilere sağlayacağı katkılar da ele alınıp incelenmiştir. Üst düzey düşünme becerileri, kişisel gelişim, yazma becerisinin gelişimi ve akademik başarı temaları altında toplanan görüşler, bu

yaklaşımın çeşitli yönlerde öğrencilerin gelişimini desteklediğini öne sürmektedir. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre, süreç-tür temelli yazma yaklaşımı öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme ile karar verme becerilerini geliştirmektedir. STTY' de, öğrenciler yazma sürecinde metinlerini planlama, düzenleme ve revize etme süreçlerinde üst düzey düşünme becerilerini uygulamalarını gerektirmektedir. Öğrenciler metinleri neden sonuç ilişkisi kurarak yazmaları, hikâye unsurlarını oluştururken önemli kararlar almaları ve özgün metin üretmeleri, paragraflar arasında anlam bütünlüğünü sağlamaları, serim, düğüm ve çözüm bölümlerini çok iyi yazabilmeleri için bu üst düzey düşünme becerilerini kullanmaktadırlar. Bu noktada, Hayes ve Flower'ın (1980) yazma süreci modeli, özellikle yaratıcılık ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi vurgulayarak bu sonucu desteklemektedir. Öğretmen adaylarının yazma becerisinin gelişimi ile ilgili görüşleri, süreç-tür temelli yaklaşımın öğrencilere çeşitli yazma becerilerini kazandırdığını ifade etmektedir. Öğrencilerin küçük kas gelişiminin yanı sıra okunaklı yazı yazma, imla ve noktalama kurallarına dikkat etme, mantıksal bütünlük sağlama gibi becerilerin gelişmesi, yazma eğitiminin önemli hedeflerindedir (Graham & Perin, 2007). Bu bağlamda, süreç-tür temelli yazma yaklaşımının bu becerilerin gelişimini desteklediği öne sürülebilir. Öğretmen adaylarının süreç-tür temelli yazma yaklaşımının kişisel gelişimle ilişkilendirilmesi, öğrencilerin motivasyonunu artıracak, özgüvenlerini yükselteceğini, yazma eğilimlerini güçlendireceğini ve duygu/düşüncelerini ifade etmelerini sağlayacağını öne sürmektedir. Öğrencilerin yazma sürecinde başarı elde etmeleri, özsaygılarını artırabilir ve kendilerini ifade etme becerilerini güçlendirebilir (Pajares, 2003). Bu nedenle, süreç-tür temelli yaklaşımın öğrencilerin kişisel gelişimine olumlu katkılar sağlayabileceği düşünülebilir. İpek Eğilmez (2024) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenler STTY'nin öğrencilerin kişisel gelişimlerine olumlu yansımalarının olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının süreç-tür temelli yazma yaklaşımının akademik başarıyı artıracak yönüne yönelik görüşleri, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirerek akademik metinlerde daha etkili bir şekilde iletişim kurmalarına yardımcı olabileceğini öne sürmektedir. Bu bağlamda, yazma becerilerinin akademik başarıyla pozitif bir ilişkisi olduğu literatürde belirtilmektedir (Graham, Harris & Santangelo, 2015). Bu sonuç sınıf öğretmeni adaylarının, bu yaklaşımın öğrencilere yazma becerileri, yaratıcılık, eleştirel düşünme, akademik başarı, özgüven ve kişisel ifade yetenekleri gibi birçok alanda önemli katkılar sağlayacağını inandıklarını göstermektedir. Öğretmen adaylarının bu yaklaşım hakkındaki olumlu görüşleri, yazma öğretiminde etkili stratejiler kullanarak öğrencilere geniş kapsamlı faydalar sağlamayı amaçladıklarını ortaya koymaktadır.

Araştırma kapsamında sınıf öğretmeni adaylarının STTY'nin güçlü ve zayıf yönlerine yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının süreç-tür temelli yazma yaklaşımının hem güçlü hem de zayıf yönlerine dair farkındalık sahibi olduklarını göstermektedir. Güçlü yönler temasında, bu yaklaşımın öğrencileri yaratıcılığa teşvik etme, gelişimlerini gözlemlenme, üst düzey düşünme becerilerini geliştirme, yazma motivasyonunu artırma, yazmaya olumlu tutum geliştirme ve yazar kimliği oluşturma gibi avantajları vurgulanmaktadır. Zayıf yönler temasında ise, zaman kısıtlılığı, materyal eksikliği, yetersiz dönüt verme, öğrenci ilgisizliği ve bireysel farklılıkların yönetimi gibi zorluklar belirtilmektedir. Öğretmen adaylarının güçlü yönler temasındaki görüşleri, süreç-tür temelli yazma yaklaşımının bir dizi olumlu sonucu vurgulamaktadır. Öğrencilerin yaratıcılığa teşvik

edilmesi, gelişimlerinin izlenmesi, üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve yazma motivasyonlarının artırılması, bu yaklaşımın etkinliğini destekleyen önemli unsurlardır (Graham & Hebert, 2011). Ayrıca, öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu tutumlar geliştirmesi ve yazar kimliklerini oluşturması, yazma becerilerinin kalıcı bir şekilde geliştirilmesine katkıda bulunabilir (Genç Ersoy & Göl Dede, 2022). Öğretmen adaylarının zayıf yönler temasındaki görüşleri, süreç-tür temelli yazma yaklaşımının uygulanmasında karşılaşılabilecek potansiyel zorlukları ele almaktadır. Zaman kısıtlılığı ve materyal eksikliği gibi faktörler, öğretmenlerin bu yaklaşımı etkili bir şekilde uygulamasını engelleyebilir (Gillespie & Graham, 2014). Ayrıca, tüm öğrencilere yeterli dönüt verilememesi ve öğrencilerin ilgisizliği gibi durumlar, yazma eğitimindeki zorlukları artırabilir (Gilbert & Graham, 2010). Bireysel farklılıkların yönetimi ise öğretmenlerin öğretim stratejilerini çeşitlendirmelerini gerektirebilir ve bu da ek zaman ve kaynak talep edebilir (Tomlinson, 2014). Bu sonuç sınıf öğretmeni adaylarının, bu yaklaşımın güçlü ve zayıf yönlerine dair kapsamlı bir anlayışa sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Öğretmen adayları, bu yaklaşımın öğrencilere sağladığı avantajların yanı sıra, uygulanabilirliğine ilişkin potansiyel zorlukları da belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının yazma öğretiminde etkili ve dengeli bir yaklaşım geliştirmeye yönelik güçlü bir farkındalık ve bilinç geliştirdiklerine işaret etmektedir.

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının STTY'Y'nin uygulanmasında karşılaşılabilecek sorunlara yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının süreç-tür temelli yazma yaklaşımını sınıf içinde uygularken karşılaşılabilecekleri potansiyel sorunlara dair farkındalığa sahip olduklarını göstermektedir. Öğretmen adayları karşılaşılabilecek sorunlar arasında diğer dil becerilerine yeterince yer verilmemesini, ders planlaması sorunlarını, zaman kısıtlılığını, öğretim programının yetiştirilmemesini, yetersiz dönüt verilmesini, değerlendirmede zorlukların olacağını ve bireysel farklılıkları ifade etmişlerdir. Ayrıca, velilerin baskısı, öğrenci motivasyonunda düşüş, yazma kaygısı ve öğrenci ilgisizliği gibi sorunlarda belirtilmektedir. Öğretmen adaylarının belirttiği uygulama sorunları, süreç-tür temelli yazma yaklaşımının etkili bir şekilde uygulanmasını engelleyebilir. Özellikle, diğer dil becerilerine yeterince yer verilmemesi ve Türkçe dersinin planlanmasında sorunlar yaşanması, öğrencilerin dil becerilerinin bütünsel bir şekilde gelişimini zorlaştırabilir (Graham & Harris, 2013). Ayrıca, zaman kısıtlılığı ve öğretim programının yetiştirilmemesi gibi faktörler, öğretmenlerin bu yaklaşımı eksiksiz olarak uygulamalarını güçleştirebilir (Darling-Hammond, 2006). Süreç-tür temelli yazma yaklaşımının değerlendirme ve geri bildirim aşamalarında yaşanan sorunlar da önemlidir. Öğrencilere her aşamada yeterli dönüt verilememesi ve değerlendirmenin zor olması, öğretmenlerin öğrencilerin ilerlemesini etkili bir şekilde takip etmelerini engelleyebilir (Black & Wiliam, 2009). Bu da öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimini olumsuz etkileyebilir. Öğretmen adaylarının belirttiği faktörlerden biri de öğrenci motivasyonunda düşüş ve yazma kaygısının artmasıdır. Özellikle, her hafta metin yazdırılması ve öğrencilere yazma konusunda baskı yapılması, öğrencilerde yazma aktivitelerine karşı olumsuz bir tutum oluşmasına yol açabilir (Hidi & Renninger, 2006). Ayrıca, öğrenci ilgisizliği de öğretmenlerin yazma eğitimini etkili bir şekilde yürütmesini engelleyebilir. Araştırma sonucu sınıf

öğretmeni adaylarının, bu yaklaşımın uygulanmasında karşılaşılabilecekleri olası sorunlara dair derinlemesine bir farkındalığa sahip olduklarını göstermektedir.

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının STTY'yi etkileyen faktörlere yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının süreç-tür temelli yazma yaklaşımını etkili bir şekilde uygulamada öğrenci motivasyonu, aile ve çevresel faktörler, öğretmenin rolü ve yaklaşımının önemli olduğuna dair derin bir farkındalığa sahip olduklarını göstermektedir. Öğrenci motivasyonu, öğrenme sürecinde kritik bir faktördür ve yazma becerisinin geliştirilmesinde de önemlidir. Ailelerin desteği de öğrencilerin motivasyonunu artırabilir ve yazma aktivitelerine daha olumlu bir şekilde yaklaşmalarını sağlayabilir (Turner & Paris, 1995). Öğretmenin süreç-tür temelli yazma yaklaşımı konusundaki bilgi ve yeterliliği, etkili bir yazma eğitimi sağlamak için kritik öneme sahiptir. Öğretmenin bu konuda yeterli bilgiye ve beceriye sahip olması, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynar (Graham, Harris, Mason, Fink-Chorzempa, Moran & Saddler, 2008). Öğrencilerin mevcut yazma bilgisi, öğretmenin ders planlarını ve öğretim stratejilerini belirlemede önemli bir rol oynar. Ayrıca, kullanılacak öğretim materyalleri de öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede etkili olabilir (Graham, 2006). Sınıf ortamı, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini etkileyen önemli bir faktördür. Sınıfın kalabalık olmaması, öğretmenin öğrencilere daha fazla bireysel dikkat ve geribildirim sağlayabilmesine olanak tanır (Finn, Pannozzo & Voelkl, 1995). Bu bakımdan sınıfın kalabalık olması STTY'de önemli bir yeri olan geri bildirim nitelikli bir şekilde verilmesini olumsuz etkileyebilecek bir faktör olarak ifade edilebilir. Öğretmenin motivasyonu, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini etkileyebilir. Ayrıca, öğrencilerin ekonomik durumu da öğrenme fırsatlarına erişimlerini etkileyebilir ve bu da yazma becerilerinin geliştirilmesinde bir engel oluşturabilir (Reyes, Brackett, Rivers, White & Salovey, 2012). Bu faktörlerin bir araya gelmesi, etkili bir süreç-tür temelli yazma yaklaşımının uygulanmasını sağlayabilir ve öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Araştırma sonucu sınıf öğretmeni adaylarının, bu yaklaşımı etkili bir şekilde uygulamanın önündeki faktörler konusunda geniş bir farkındalığa sahip olduklarını göstermektedir. Öğrenci motivasyonu, aile ve çevresel destek, öğretmenin tutumu ve yaklaşımı gibi faktörler, süreç-tür temelli yazma yaklaşımının başarısını etkileyebilir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin yazma öğretiminde öğrencilerin motivasyonunu artırmak ve etkili bir öğrenme ortamı sağlamak için bu faktörleri dikkate alması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının STTY'yi uygularken kullanacakları ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının süreç-tür temelli yazma yaklaşımına dayalı olarak yapacakları yazma etkinliklerinde çeşitli ölçme araçları kullanmayı planladıklarını göstermektedir. Performans görevleri ve portfolyolar, gözlem ve retrospektif değerlendirme ile anketler ve değerlendirme formları en sık tercih edilen araçlar arasındadır. Bununla birlikte öğretmen adayları, bu yaklaşımı uygularken geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarını da kullanmayı planladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, süreç-tür temelli yazma yaklaşımını uygularken tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını tercih etmektedir. Bu araçlar arasında performans görevi, proje, rubrik, kontrol listesi, öz ve akran değerlendirmesi,



portfolyo ve gözlem formu bulunmaktadır. Bu araçlar, öğrencilerin yazma becerilerini kapsamlı bir şekilde değerlendirmeye ve geri bildirim sağlamaya olanak tanır (Reddy & Andrade, 2010). Bu bakımdan öğretmen adaylarının bu yaklaşımı uygularken tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını daha çok tercih etmeleri öğrencileri daha kapsamlı değerlendireceklerine ve uygun dönütler vereceklerine işaret etmektedir. Bu da gelecek açısından önemli bir sonuç olarak görülmektedir. Çünkü dil becerilerinin ölçülüp değerlendirilmesinde sorunlar yaşandığı bilinmektedir. Türkiye’de öğretmenler genellikle derslerde geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarını uygulamaktadırlar. Özellikle yazma gibi bilişsel, duyuşsal, psikomotor alanları kapsayan bir dil becerisini ölçerken geleneksel ölçme araçlarının kullanılması doğru sonuçlar vermeyebilir. Bu bakımdan öğretmen adaylarının bu yaklaşım kapsamında farklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanacaklarını ifade etmeleri öğrencilerin daha adil değerlendirilmelerine ve daha nitelikli dönütler verilmesine katkı sağlayacaktır. Öğretmen adayları ayrıca, süreç-tür temelli yazma yaklaşımını desteklemek için geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarını da kullanacaklarını ifade etmişlerdir. Bunlar arasında yazılı sınavlar, çoktan seçmeli testler ve doğru-yanlış soruları gibi standart test formatları yer almaktadır. Ancak, bu tür araçlar genellikle öğrencilerin yazma becerilerini kapsamlı bir şekilde değerlendirmekte sınırlı kalabilir (Graham, 2013). Fakat öğretmen adaylarının metin türünün anlaşılıp anlaşılmadığı konusunda geleneksel ölçme araçlarını tercih etmeleri doğru ölçme ve değerlendirme yapacaklarına işaret etmektedir. Çünkü metin türünün ve özelliklerinin öğrenciler tarafından yeterince kavranılıp kavranılmadığını belirlemek için geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları kullanılabilir. Bu bakımdan öğretmen adaylarının bu aşamada bu ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmaları ölçme ve değerlendirme konusunda bilgi sahibi olduklarına da işaret etmektedir. Bu sonuç, öğretmen adaylarının süreç-tür temelli yazma yaklaşımını uygularken çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmayı planladıklarını göstermektedir. Hem tamamlayıcı hem de geleneksel araçların bir arada kullanılması, öğrencilerin yazma becerilerini kapsamlı bir şekilde değerlendirmeye ve geliştirmeye olanak sağlayabilir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. STTY’ye dayalı olarak gerçekleştirilen yazma atölyesi çalışması, öğretmen adaylarının bu yaklaşıma yönelik görüşlerini olumlu bir şekilde etkilemiş ve bilgi seviyeleri ile farkındalıklarını önemli ölçüde artırmıştır. Bu durum, öğretmen yetiştirme programlarına bu tür atölye çalışmalarının dâhil edilmesinin önemini vurgulamaktadır. Bu tür etkinliklerin düzenlenmesi, öğretmen adaylarının göreve başladıklarında daha kapsamlı bir eğitim almasını sağlayacak ve onları daha etkin öğretmenler haline getirecektir.
2. Öğretmen adayları STTY’nin uygulanması sürecinde çeşitli problemlerle karşılaşabileceğini belirtmişlerdir. Bu nedenle, bu tür sorunların çözümüne yönelik stratejilerin geliştirilmesi ve uygulanması konusunda daha fazla çalışma yapılması gerekmektedir. Bu sorunları çözmeye yönelik çözümler, öğretmen adaylarının bu yaklaşımı daha etkin bir şekilde kullanabilmelerini sağlayacak ve onların öğretim becerilerini artıracaktır.
3. Süreç-tür temelli yazma yaklaşımına yönelik olarak farklı araştırma modelleri ve desenlerini kullanarak durum çalışması, deneysel araştırma, karma araştırma ve eylem araştırması gibi çeşitli araştırmaların yapılması, yazma eğitimi alanındaki literatürün

genişlemesine katkı sağlayacaktır. Bu tür araştırmaların sonuçları, yazma eğitiminin çeşitli yönlerine ışık tutacak ve bu alanda bilgi birikimimizi artıracaktır. Bu araştırmalardan elde edilen bulgular, bu çalışmada elde edilen sonuçların daha da genişletilmesine yardımcı olacaktır.

### **Araştırmanın Sınırlılığı ve Gelecekte Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler**

Bu araştırma, nitel araştırma modeline uygun bir şekilde tasarlanmış ve yürütülmüştür. Bu araştırma modelinin doğası gereği, elde edilen bulguların genellenebilirliği konusunda birtakım sınırlılıklar mevcuttur. Bu durum, araştırmanın genel bir çerçevede değerlendirilmesi gerektiği anlamına gelir ve bu da bu çalışmanın sonuçlarının geniş kapsamlı bir genellemeye tabi tutulmasının mümkün olmadığına işaret eder. Bu bakımdan, gelecek araştırmaların bu sınırlılıkları aşabilecek şekilde tasarlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, süreç-tür temelli yazma yaklaşımına yönelik daha geniş çapta ve farklı araştırma modelleri kullanılarak yapılan çalışmaların, bu alandaki bilgi birikimini artıracığı ve bu araştırmanın sonuçlarını daha geniş bir bağlamda değerlendirmeye yardımcı olacağı düşünülmektedir. Farklı araştırma desenleri kullanarak ve farklı hedef gruplar üzerinde yürütülen çalışmalar, bu araştırmanın sonuçlarının başka durumlarda da geçerli olup olmadığını belirlemeye yardımcı olabilir. Bu tür çalışmalar, süreç-tür temelli yazma yaklaşımına ilişkin literatüre önemli katkılar sağlayabilir ve bu yaklaşımın daha iyi anlaşılmasını ve uygulanmasını kolaylaştırabilir.

### **Kaynakça**

- Acar, A.S. (2023). Genre pedagogy: A writing pedagogy to help L2 writing instructors enact their classroom writing assessment literacy and feedback literacy. *Assessing Writing*, 56, 100717. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100717>
- Ariyanfar, S., & Mitchell, R. (2020). Teaching writing skills through genre: applying the genre-based approach in Iran. *International Research Journal of Management, IT & Social Sciences*, 7(1), 242-257.
- Badger, R., & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54(2), 153-160.
- Bazerman, C. (1981). What written knowledge does: three examples of academic discourse. *Philosophy of the Social Sciences*, 11(3), 361-387.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Bruning, R., & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Routledge.
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. Sage Publication.
- Creswell, J.W., & Creswell, J.D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.

- Çakmak, F. (2017). A case study on teacher practice of genre-based writing and classroom interaction patterns at an advanced level. *The Literacy Trek*, 3(2), 114-129.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Dirgeyasa, I.W. (2016). Genre-based approach: what and how to teach and to learn writing. *English Language Teaching*, 9(9), 45-51.
- Erdoğan, Ö., & Aktürkoğlu, B. (2014). Süreç temelli yazma uygulamalarının yazılı anlatıma ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 438–459.
- Finn, J. D., Pannozzo, G. M., & Voelkl, K. E. (1995). Disruptive and inattentive-withdrawn behavior and achievement among fourth graders. *The Elementary School Journal*, 95(5), 421–434. <https://doi.org/10.1086/461853>
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2005). The interview: From structured questions to negotiated text. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 695-727). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Genç Ersoy, B., & Göl Dede, D. (2022). Developing writing skills, writing attitudes and motivation through educational games: action research. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(3), 569-589. <https://doi.org/10.33200/ijcer.1089781>
- Gilbert, J., & Graham, S. (2010). Teaching writing to elementary students in grades 4–6: A national survey. *The Elementary School Journal*, 110(4), 494–518. <https://doi.org/10.1086/651193>
- Gillespie, A., & Graham, S. (2014). A meta-analysis of writing interventions for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 80(4), 454-473. <https://doi.org/10.1177/0014402914527238>
- Göçer, A., & Kurt, A. (2022). Yazma eğitiminde süreç-tür odaklı yazma yaklaşımının kullanımı. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 335-360. <https://doi.org/10.31463/aicusbed.1117059>
- Graham, S. (2006). Strategy Instruction and the Teaching of Writing: A Meta-Analysis. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 187–207). The Guilford Press.
- Graham, S., Bollinger, A., Booth Olson, C., D’Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D., & Olinghouse, N. (2012). *Teaching elementary school students to be effective writers: A practice guide (NCEE 2012-4058)*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.
- Graham, S., & Harris, K.R. (2013). Common core state standards, writing, and students with ld: recommendations. *Learning Disabilities Research & Practice*, 28(1), 28–37.
- Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 207-241.
- Graham, S., Harris, K. R., Mason, L., Fink-Chorzempa, B., Moran, S., & Saddler, B. (2008). How do primary grade teachers teach handwriting? A national survey. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 21(1-2), 49–69. <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9064-z>

- Graham, S., Harris, K. R., & Santangelo, T. (2015). Research-based writing practices and the common core: Meta-analysis and meta-synthesis. *The Elementary School Journal*, 115(4), 498–522. <https://doi.org/10.1086/681964>
- Graham, S., & Hebert, M. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, 81(4), 710–744. <https://doi.org/10.17763/haer.81.4.t2k0m13756113566>
- Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S., & Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 879–896. <https://doi.org/10.1037/a0029185>
- Graham, S., & Perin, D. (2007a). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445–476. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445>
- Graham, S., & Perin, D. (2007b). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools*. Alliance for Excellent Education.
- Graham, S., & Perin, D. (2013). *Writing next: Effective strategies for teaching writing in grades K-6*. Routledge.
- Graves, D. H. (1983). *Writing: teachers and children at work*. Heinemann Educational Books.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hammersley, M., & Traianou, A. (2012). *Ethics in qualitative research*. Sage Publications.
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111–127. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102\\_4](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4)
- Huang, Y., & Jun Zhang, L. (2020). Does a process-genre approach help improve students' argumentative writing in English as a foreign language? Findings from an intervention study. *Reading & Writing Quarterly*, 36(4), 339- 364. <https://doi.org/10.1080/10573569.2019.1649223>
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge University Press.
- İpek Eğilmez, N. (2024). Türkçe öğretmenlerinin süreç temelli yazmaya yönelik görüş ve deneyimleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(2), 437-460. <https://doi.org/10.16916/aded.1443923>
- Jee, S. & Aziz, A. (2021) The Application of the Process-Based Writing Approach in Composing an Argumentative Essay: A Case Study of a Suburban Secondary School of Mukah District in Sarawak. *Creative Education*, 12, 880-896. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2021.124064>.
- Johnson, A.P. (2008). *Teaching and reading writing: a guidebook for tutoring and remediating students*. Rowman and Littlefield Education.
- Karatay, H. (2023). Süreç ve tür temelli yazma eğitimi. H. Karatay (Ed.). *Süreç ve tür temelli yazma yaklaşımı* (s. 1-12). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karatay, H., & Demirel, A. (2023). Süreç ve tür temelli yazma eğitiminde ölçme ve değerlendirme. H. Karatay (Ed.). *Süreç ve tür temelli yazma yaklaşımı* (s. 1-12). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kaya, B., & Ateş, S. (2016). Üstbilişsel beceri odaklı yazma süreçlerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerisine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(187), 137-164. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.6752>
- Kaya Özgül, B., Ateş, S., Yıldırım, K., & Rasinski, T. (2020). Geri bildirim ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı yazma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 45(201), 189–205. <https://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.8413>

- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive development perspective. *Journal of Writing Research, 1*(1), 1-26.
- Kitajroonchai, N., Kitajroonchai, T., & Sanitchai, P. (2022). The effects of process genre-based writing and process writing approaches on asian efl pre-university students' writing performance. *Journal of Language Teaching and Research, 13*(4), 860-871. <https://doi.org/10.17507/jltr.1304.19>
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). SAGE Publications.
- Lee, I. (2012). Genre-based teaching and assessment in secondary English classrooms. *English Teaching: Practice and Critique, 11*(4), 120-136.
- Luu, T.T. (2011). Teaching writing through genre-based approach. *BELT Journal, 2*(1), 121-136.
- Merriam, S.B., & Tisdell, E.J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. SAGE Publications.
- Mirzamohammadi, B. (2024). The effects of using process genre approach on writing skill development in esp classes: a case of business students. *International Journal of Practical and Pedagogical Issues in English Education, 2*(1), 13-23. doi: 10.22034/ijpie.2024.192902
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage Publications.
- Murray, D. M. (1972). Teach writing as a process not product. *The Leaflet, 71*(3), 11-14.
- Müldür, M. (2023). Yazma eğitiminde dijital kitap kullanımı. S. Aslan (Ed.). *Teknolojik yaklaşımlara dayalı Türkçe öğretimi*. (ss. 240-279). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Neuendorf, K. A. (2017). *The content analysis guidebook* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Nguyen, T.T.A., & Truong, V. (2024). The effects of scaffolding in genre-based writing instructions on efl learners' writing performance. *European Journal of Education and Pedagogy, 5*(1), 23-30.
- Özdemir, O. (2019). Yazma eğitiminde süreç, tür ve süreç-tür temelli yaklaşımların kullanımları. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39*(1), 545-573.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 19*(2), 139-158. <https://doi.org/10.1080/10573560308222>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage Publications.
- Reddy, Y. M., & Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 35*(4), 435-448. <https://doi.org/10.1080/02602930902862859>
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 700-712. <https://doi.org/10.1037/a0027268>
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2012). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Sage Publications.
- Saldana, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Saladana, J., & Omata, M. (2018). *Qualitative research analyzing life*. Sage Publications.

- Sánchez, L. F., & López, M. M. (2019). Analysing mathematical word problem solving with secondary education CLIL students: A pilot study. *Latin American Journal Of Content & Language Integrated Learning*, 12(1), 72-98. <https://doi.org/10.5294/lacil.2019.12.1.4>
- Sever, E., & Memiş, A. (2013). Süreç temelli yazma modellerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazım–noktalama becerisine ve yazma eğilimine etkisi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), 1-11.
- Tavşanlı, Ö.F. (2019). *Süreç temelli yazma modüler programının ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutum, yazılı anlatım becerisi ve yazar kimliği üzerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: responding to the needs of all learners*. ASCD.
- Turner, J. C., & Paris, S. G. (1995). How literacy tasks influence children's motivation for literacy. *The Reading Teacher*, 48(8), 662-673.
- Uzun, K., & Topkaya, E.Z. (2020). The effects of genre-based instruction and genre-focused feedback on 12 writing performance. *Reading & Writing Quarterly*, 36(5), 438-461. <https://doi.org/10.1080/10573569.2019.1661317>.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Y, U. (2022). Effectiveness of genre based approach on enhancing creative writing skills in english among secondary school students. *International Journal of Research Publication and Reviews*, 3(6), 3793-3797.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## EXTENDED ABSTRACT

### Examining the Opinions of Prospective Classroom Teachers on the Process Genre-Based Writing Approach

The importance of effective communication skills has increased in the twenty-first century, with writing ability recognised as a fundamental component. This shift in communication emphasises the importance of developing primary school students' writing skills, enabling them to be successful in their academic work and daily life. In this context, the process genre-based writing approach (PGBWA) has become increasingly popular among educators. Students can effectively learn writing skills by following the planning, drafting, revising, and editing stages. Furthermore, PGBWA provides the opportunity to focus on different types of writing. Students' active participation forms the basis of the approach's effectiveness, while teacher feedback and various assessment tools also play a significant role. The advantages of PGBWA for students include increased creativity, a better understanding of the writing process, and improved self-assessment skills, although it also faces limitations, such as being time-consuming and potentially leading to a lack of motivation.

Given that research shows that PGBWA overall improves students' writing skills, it is valuable to examine prospective teachers' opinions about PGBWA's effectiveness and proliferation. Accordingly, this research aims to understand prospective teachers' perceptions and implementation experiences towards PGBWA, which could assist in its more effective and widespread implementation. Specifically, it examines the views of prospective classroom teachers studying at Süleyman Demirel University using a qualitative research model, aiming to understand their experiences and perspectives in depth using a phenomenological design. Participants were selected

through a criterion sampling method based on specific criteria and comprised twenty prospective teachers. Data was collected through a semi-structured interview form and analysed using the content analysis method, in which participants' expressions were directly coded, and themes were created using the *Invivo* coding method. Expert opinions and a pilot study ensured the research's validity and reliability. Regarding ethical measures, informed consent was obtained from the participants, and principles of confidentiality and voluntariness were respected. The researcher adhered to scientific and ethical standards in the data collection and analysis process and reported the findings honestly and transparently.

The findings show that the participants view this approach positively and embrace its contributions, such as supporting creative writing, improving writing skills and text analysis, and increasing student participation. Emphasis is placed on writing process instruction, text genre instruction, and student-centred approaches during the application process. The participants highlight the importance of feedback, teaching different text types, and increasing student motivation. Advanced thinking skills, personal development, improved writing skills, and ultimately increased academic success count among PGBWA's contributions for students. Encouraging creativity and increasing writing motivation are highlighted as strong points, while weak points and application problems mentioned include a lack of time and the inability to provide sufficient feedback. The participants emphasise that teacher knowledge and competence, student motivation, and parental support are essential for the approach's effective application. It is stated that both supplementary (performance tasks, rubrics) and traditional tools (written exams, multiple-choice tests) are in measurement and assessment.

## Bilgisayar ve Bilgisayar Destekli Bilgiyi Düzenleme Uygulamalarının Metinleştirme Üzerine Etkisi

Deniz Bulut\* İbrahim Seçkin Aydın\*\*\*\*

### MAKALE BİLGİSİ

Geliş:27.05.2024

Düzeltilme:01.08.2024

Kabul:02.08.2024

Doi:10.31464/jlere.1490798

### Anahtar Sözcükler:

yazma

planlama

yazmayı planlama

bilgiyi organize etme

bilgisayar destekli öğretim

planlamayı değerlendirme

yazma başarısı

yazma motivasyonu

### ÖZET

Bu çalışmanın amacı bilgisayar ve bilgisayar destekli bilgiyi düzenleme uygulamalarının metinleştirme üzerine etkisini açıklamaktır. Bu çalışma nicel bir araştırma olup ön test-son test yarı yapılandırılmış bir deneysel çalışmadır. Araştırma 5. sınıf düzeyindeki iki çalışma grubu üzerinde yapılmıştır ve araştırma 21 deney, 21 kontrol grubu olmak üzere toplam 42 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Haftalık 4 ders saati ve 6 hafta süreyle sınırlandırılan çalışmanın deney grubunda Web 2.0 araçlarıyla yapılandırılan planlama ve yazma stratejileri etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise güncel Türkçe Öğretim Programı (TÖP) kapsamındaki yazma etkinlikleriyle yürütülmüştür. Çalışmada veri toplama araçları olarak “Bilgilendirici Metin Oluşturma Sürecinde Planlamaya Yönelik Analitik Rubrik (Dereceli Puanlama Anahtarı)”, “Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu” ile “Yazma Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda bilgiyi düzenleme uygulamalarının, yazma planı oluşturma, yazma başarısı ve yazma motivasyonu üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### Bilgilendirme

Bu araştırma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

### Yayın Etiği Bilgilendirme

Bu çalışma bilimsel yayın etiğine uygun olarak yapılmıştır. Bu çalışma için Etik Kurul onayı alınmıştır: Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü Hukuk Müşavirliği, 09.12.2022 ve Karar numarası: E-87347630-659-449714

### Yazarların Katkı Oranı

Yazarların katkı oranı eşittir.

### Çıkar Çatışması

Bu çalışmada bir çıkar çatışması yoktur.

### Gönderim

Bulut, D., & Aydın, İ.S. (2024). Bilgisayar ve bilgisayar destekli bilgiyi düzenleme uygulamalarının metinleştirme üzerine etkisi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 10 (2), 325-340.*

\*\* Bilim Uzmanı, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8150-6745>, [deniz3314@gmail.com](mailto:deniz3314@gmail.com)

\*\*\*\* Doç. Dr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0610-863X>, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Türkçe Eğitimi Bölümü, [seckin.aydin@deu.edu.tr](mailto:seckin.aydin@deu.edu.tr)



## Giriş

Bir toplumun gelişmesi, değişmesi, üretmesi ve tüketmesi için birçok unsur söz konusudur. Bu unsurların başında da iletişim aracı olan dil becerileri gelir. Bu beceriler anne karnında başlamaktadır ve birey yaşam boyu bu becerileri geliştirir. Devam eden eğitim süreçlerinde öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini bütüncül bir biçimde öğrenmeleri de bireylerin yazılı etkileşim süreçlerini etkin kılmaktadır. Bireylerin etkili iletişim kurması için dil becerilerini etkili kullanması beklenir. Örgün eğitim ile edinilen okuma-yazma becerisi, birçok öğrenci için zorlu ve uzun bir süreç olarak algılanır. Bu süreçlerin fiziksel bir çaba, zihinsel bir hazırlık ve duyuşsal bir hazırlık gerektirmesi de süreç için etkili olmaktadır. Bu noktada yazma eylemi birçok öğrenci için oldukça zorlayıcı bir eylem süreci olarak algılanmaktadır (Ungan, 2007). Bu durumun nedenleri incelendiğinde yazma eyleminin bir ön hazırlık gerektirmesi de etkilidir.

Yazmak yalnızca olayları veya etkinlikleri kaydetme eylemi değildir, onlara önem vermenin de bir yoludur. Yazma eylemi; duyguların, düşüncelerin, arzuların ve deneyimlerin semboller ve kurallar kullanılarak ifade edilmesini içerir. Yazmak, düşüncelerimizi, duygularımızı, olaylarımızı, planlarımızı ve gözlemlerimizi, sayısız yıllar boyunca tekrarlanarak geliştiren şekil ve simgelerle açıklanmasına olanak tanır (Demirel, 1999: 59; Mason ve Boscolo, 2000; Sever, 2004: 24; Güleriyüz, 2006; Özbay, 2007: 15; Demir, 2013). Schiller'e göre (1954), öğrenciler enerjilerinin büyük bir kısmını yazma becerisini geliştirmek ve kullanmak için harcar. Zihin, bilginin gözden geçirilmesiyle başlayan yazma sürecini düzenler. Başlangıçta yazının amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenerek ilgili bilgiler özenle seçilir. Birkaç bilişsel süreçten geçtikten sonra seçilen bilgiler yazıya geçirilir. Yazılı bilgilerin doğruluğu zihinsel yeteneklerin ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi ile iç içedir. Yazma becerileri; derslerde bilgi toplamayı, organize etmeyi, iletmeyi ve kullanmayı içerir. Bu süreç, bilgiyi göstermeye yardımcı olan ve herhangi bir dersteki başarıyı artıran önemli bir beceridir (Harris ve Graham, 2016). Bireylerin yazma becerilerinin gelişmesinin en önemli şartlarından biri diğer becerilerinin de gelişmiş ve etkin bir şekilde kullanılıyor olmasıdır.

Bireylerin yazma becerilerinin gelişmesi; okumalarına, yazmalarına, yazdıklarını incelemelerine ve tartışmalarına bağlıdır (Yetkin ve Daştan, 2008). Bu durum şunu gösterir: Dil becerilerini birbirinden bağımsız düşünmemek gerekir. Bireyin yazma becerilerinin gelişmesi, bireyin dinleme, konuşma ve okuma becerilerinin de gelişmesine katkı sağlayabilir. Yetkin yazan bireyler, etkili iletişim kurabilir ve bu doğrultuda dili amaçlarına uygun kullanabilirler. Etkili yazma eyleminin gerçekleşmesi için kişinin hazırbulunmuşluk düzeyinin de olgunlaşmış olması gerekir. Bu nedenle de bireyler okuma ve dinleme becerileri ile kendilerini beslemelidir.

Duyguların, düşüncelerin, dileklerin, planların, hayallerin ve yaşanmışlıkların belirli kurallara bağlı olarak semboller aracılığıyla aktarılmasına yazı denir (Calkins, 2000). Yazma sürecine mekanik bir görevden ziyade eleştirel düşünme egzersizi olarak yaklaşılmalıdır. Bunu başarabilmek için öğrencilerin dinleme ve okuma yoluyla aldıkları bilgileri iyice anlamaları ve zihinlerinde düzenlemeleri gerekir. Yazma sürecinin ilk adımı zihinsel olarak düzenlenen bilgilerin tekrar gözden geçirilmesi ve analiz edilmesidir (Demir, 2011). Yazma

becerileri ve eleştirel beceriler, kişinin iletişim becerilerini geliştirmesine ve düşüncelerini etkili bir şekilde ifade etmesine yardımcı olur. Yazmak; düşünceleri organize etmek, fikirleri açıklamak ve bilgiyi iletmek için önemli bir araçtır. Bilgiyi analiz etmek, argümanları değerlendirmek, farklı bakış açılarını görmek ve mantıksal sonuçlar çıkarmak için eleştirel düşünmeye ihtiyaç vardır. Yazmak yalnızca fikirleri açıkça ifade etmeyi değil, aynı zamanda fikirleri mantıksal olarak organize etmeyi ve okuyucuyu etkilemeyi de içerir.

Yazılı iletişimde kişinin dili dikkatli kullanması ve tutarlı bir mantık akışı ortaya koyması önemlidir. Eleştirel düşünme; bilgiyi sorgulama, analiz etme ve yorumlama yeteneğidir. Eleştirel düşünme, doğru bilgiye ulaşmayı, sorgulamayı ve yanıltıcı bilgileri ayırt etmeyi mümkün kılar. Hem yazma becerisi hem de eleştirel düşünme, günlük iletişimden akademik çalışmalara kadar birçok alanda önemlidir. Güçlü yazma becerileri, fikirleri etkili bir şekilde ifade etmeye ve başkalarını ikna etmeye yardımcı olurken; eleştirel düşünme, karmaşık sorunları analiz etme ve çözme yeteneğini artırır. Bu beceriler aynı zamanda kişinin yaşam boyu öğrenmesinde ve kişisel gelişiminde de hayati bir rol oynamaktadır. Yazma eyleminin etkili işletebilmesi için eleştirel düşünme, analitik düşünme, yansıtıcı düşünme becerilerine sahip olması etkilidir. Bu yüzden yazma becerisi bir hazırbulunuşluk gerekir. Bu hazırbulunuşluk süreci bilişsel, duyuşsal ve zihinsel hazırlık süreçlerini kapsamaktadır. Bireylerin yeterli fiziksel beceriye sahip olması doğrudan yazma süreçlerini etkiler. Yazının fiziksel boyutu birçok öğrencinin yazma sürecini uzun, yorucu zorlayıcı bir süreç olarak algılamasına neden olmaktadır. Yazının estetiği öğrencilerin yazma süreçlerinde, öğrencilerin yazma kaygısı yaşamasına neden olabilir. Bilişsel süreçler ise öğrencide gerekli bilgi şemalarının eksikliği, konuya ilgisizlik, konu hakkında yeterli bilgiye sahip olunmaması, planlamanın yeterli yapılmaması gibi sorunlara neden olabilir (Gülten, Ergin ve Avcı, 2009). Bu da süreç içerisinde öğrencinin duyuşsal olarak yazma sürecine etki etmekte olup bireyin yazma kaygısı geliştirmesine ve bu doğrultuda yazma özyeterlilik algısına etki eder (Zorbaz, 2011). Bu noktada yazmaya hazırlık süreci olan planlama ve taslak oluşturma süreci hazırbulunuşluk süreçlerinde karşılaşılabilecek yazma bariyerleri için bir çözüm olabilir.

Yazmanın planlanması, yazma sürecini organize etmek ve etkili bir biçimde ileriye taşımak için önemli bir adımdır. Planlama, yazının; ana fikrinin belirlenmesi, içeriğin düzenlenmesi, yapının oluşturulması, kaynakların belirlenmesi ve yazma sürecinin zamanlamasını içerir. Yazma sürecinde planlanmanın önemli kimi nedenleri şunlar kabul edilebilir:

**1. Yazmaya Odaklanma:** Planlama, metnin ana fikrini ve hedeflerini belirleyerek yazarın odaklanmasına yardımcı olur. Bu, metnin amaçlanan mesajı yanlış anlaşılardan aktarılabilmesini sağlar.

**2. Zaman Yönetimi:** Planlama, yazma sürecinin zamanlamasını belirlenmesine ve zamanın etkili bir şekilde kullanılmasına yardımcı olur. Bu sayede işlem sırasında oluşabilecek zaman kaybının önüne geçilmiş olur.

**3. İçeriği Düzenlemek:** Planlama, yazının yapısını ve içeriğini düzenlemeye olanak tanır. Bu sayede okuyucu metni daha kolay anlayabilir ve metnin etkili bir şekilde iletilmesini sağlar.

**4. Kaynakların belirlenmesi:** Planlama aşamasında gerekli kaynaklar (örn. araştırma makaleleri, kitaplar, veri tabanları) belirlenir ve kullanıma sunulur. Bu süreç, yazma kalitesini artırır ve doğru bilgiye ulaşmayı kolaylaştırır.

**5. Doğruluk ve Güvenilirlik:** Tasarım süreci yazmanın doğruluğunu ve güvenilirliğini artırır. Planlama aşamasında bilgiler doğru kaynaklarla kontrol edilerek yazının güvenilirliği artırılır ve hikâye edici metinler için de iç tutarlılık sağlanmış olur.

**6. Düzenli İlerleme:** Planlama, yazma sürecinin aşamalarını tanımlamaya ve istikrarlı ilerleme kaydetmeye yardımcı olur. Bu süreç de yazmayı kolaylaştırır ve bireyin motivasyonunu artırabilir.

**7. İnceleme Kolaylığı:** İyi tasarlanmış bir yazma süreci, inceleme sürecini daha kolay ve verimli hale getirebilir. Bir yazının yapısını ve içeriğini önceden düzenlemek, düzenleme sırasında yapısal değişiklik yapılmasını zorlaştırır. Yazıyı planlamak, yazma sürecini daha verimli, düzenli ve etkili hale getirir. Bu nedenle yazma sürecine başlamadan önce bir plan oluşturmaya zaman ayırmak oldukça önemlidir.

Bu noktada öğrencilerin yalnızca ürün odaklı değil aynı zamanda süreç odaklı da değerlendirilmesi için öğrencilere yazmanın planlanması konusu iyi bir şekilde kavratılmalıdır. Bu noktada Türkçe ve edebiyat öğretmenlerine de oldukça büyük bir sorumluluk düşer. Öğretmenler aynı zamanda öğrencilerin yazar olarak başarılı olmak için gereksinim duydukları güveni geliştirmelerine de yardımcı olmalıdır. Bu ancak olumlu geri bildirim ve teşvikle ve öğrencilerin risk alma ve kendilerini ifade etme konusunda kendilerini rahat hissedebilecekleri güvenli ve destekleyici bir ortam yaratarak yapılabilir. Öğrenciler yazma konusunda iyi bir eğitim aldıkları takdirde duygu ve düşüncelerini etkili bir şekilde yazabileceklerdir. Bu bağlamda temel eğitimden başlayarak yazma teorileri, yazma uygulamaları ve alıştırmaları ile yazma becerilerinin geliştirilmesi ve yazmaya güdü çalışmaları yapılmalıdır (Bulut, 2023). Bu bakımdan Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere neyi, nasıl yazacaklarını anlatmaları ve verilen bilgilerin pratik beceriye dönüşmesini sağlamaları gerekir (Göçer, 2010).

Yazının planlamasının temel amacı, kişinin hangi düşüncüyü aktarmak istediği ve bunu nasıl aktarmak istediği konusunda net bir düşünceye sahip olmasını sağlamaktır. Bu süreç, konuya odaklanmaya ve sürecin planlanmasına yardımcı olmak ve mantıklı ve iyi desteklenmiş bir argüman veya anlatı geliştirmek için önemlidir. Yazıyı planlayarak, yazmaya başlamadan önce olası sorunları veya zorlukları belirlenip çözümlenebilir. Bu durum, uzun vadede kişiye kişisel zaman ve emek tasarrufu sağlayabilir. Yazmak, aklımıza gelenleri rastgele sıraladığımız bir etkinlik değil, düşüncelerimizi planlayıp organize edebileceğimiz bir yöntem gerekir (İpşiroğlu, 1991). Yazıyı tasarlamak da yazma eylemi kadar karmaşık ve önemli bir süreçtir. Yazının planlanmasında kullanılan çeşitli tasarım türleri vardır. Bunlar: süreç planları, retorik planlar, kavramsal planlar ve sıralı planlar olarak sıralanabilirler. Bu unsurlar birbirinden bağımsız değildir ve her birinde bireyler kendilerine farklı sorular sorarak yazma sürecini yeni bir boyuta taşıyabilirler. 1980'li yıllardan bu yana literatürde bu konu üzerine geniş çapta araştırma yapılmıştır.

Bu çalışmalar sonucunda yeni öğretim yöntemlerinde süreç odaklı yazmanın ve ürün odaklı yazmanın öneminin arttığı gözlemlenebilir. Bu durum da yazma sürecine bütüncül yaklaşıldığının bir göstergesi olmaktadır. Ayrıca bu süreçte yazının önemi kadar yazılma sürecinin de önemli olduğu fark edilmiştir. Bu yeni anlayışla birlikte öğrencinin yazma becerisini geliştirmede yazma öncesinde planlama stratejilerini kullanmasının oldukça önemli olduğu kabul edilir. Yazma; planlama, gözden geçirme, düzenleme ve yazma stratejileri kullanma gibi üst düzey becerilerin yanı sıra el yazısı, heceleme ve noktalama işaretleri gibi alt düzey becerilerin de koordinasyonunu gerektirir (Graham & Harris, 2000). Aydın'a (2019) göre planlama, yazma sürecinin sınırlarını belirlemek anlamına gelir. Yazılacak konunun içeriğine karar vermek ve yazıyı o içerikle sınırlamaktır. Bu da kişilerin plan yaparken konunun dışına çıkmasını engeller ve bireyleri kararsızlıktan kurtarır. Bu durum, yazma sürecinde zaman kaybını önler ve ürünün kalitesini artırabilir. Bu anlamda yazılı bir plan aynı zamanda bireyler için bir yol haritası olarak da değerlendirilebilir. Yazma süreci bir planlama ve organize etme sürecidir. Yazma etkinliğine başlamadan önce yazar genellikle metnin ana hatlarını çizerek bir plan hazırlar. Bu plan yazının nasıl gelişeceği, hangi noktaların vurgulanacağı, hangi kanıtların kullanılacağı gibi unsurları içerebilir. Bu tasarım süreci, yazara metni oluşturması için talimatlar sağlar ve metnin tutarlılığını ve netliğini artırır.

Bu noktada bireylerin planlama yapması, yazma sürecini daha etkili bir şekilde işletmesini sağlamaktadır. Yapılan planların Web 2.0 uygulamaları aracılığıyla bilgi organize ediciler ile kullanılması da süreçte öğrencilerin yazma süreci için etkili olabilir. Öğrencilerin eksik öğrenmelerini değerlendirebilmeleri ve bilgilerini etkili bir şekilde organize edip değerlendirebilmeleri için, bilgi organizasyonunun belirli unsurlarından yararlanmaları önemlidir. Bu görsel temsiller bireylerin anlama düzeylerini ve bilgi düzeylerini görsel olarak ifade etmelerine olanak sağlar. Bilgi organizatörleri her derste başarılı öğrenme deneyimlerini kolaylaştırmada çok önemli bir rol oynayabilir. Yapılandırmacı çerçevede, öznel bilgi süreçlerinin yaratılması ve edinilmesi son derece önemli bir olgu olarak kabul edilir. Bu durumda da yazma sürecinin kişisel gelişimi ve gerek ürün odaklı gerek de süreç odaklı yazabilmek için bilgi organizatörlerinin kullanılması önem arz eder. Bu yöntemlerin Web 2.0 araçları ile yaratılması da öğrencini yazma kaygısını, yazma becerisini ve planlama becerilerini doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyebilir. Eğitimde bilgiyi düzenlemek oldukça önemlidir çünkü eğitimcilerin öğrenme deneyimlerini etkili bir şekilde yapılandırmasını sağlamada hayati bir rol oynar. Bu da öğrencilerin yeni bilgiye kolaylıkla erişmesini, kavramasını ve uygulayabilmesini kolaylaştırır. Eğitim süreçlerine sistematik bir yaklaşım uygulamak, eğitimcilere sistemdeki sorunları tanımlama ve kavrama gücü verir, böylece bunları düzeltmek için uygun çözümler geliştirmelerine de olanak tanıyabilir.

Bilgi organize etme süreçlerinin ve yazmayı planlama süreçlerinin bilgisayar ortamında gerçekleşmesinin birçok faydası olabilir. Arslan'a (2006) göre bilgisayarların okullarda kullanılması öğrenmeyi daha eğlenceli ve keyifli hale getirmekte, öğrencilerin dikkatini ve öğrenmesini geliştirir. Renshaw ve Taylor (2000) çocukların bilgisayarları öğrenmek için kullandıklarında okulda daha başarılı olduklarını ve ezberlemeye göre daha iyi düşünme ve anlama becerisine sahip olduklarını savunmuşlardır. Bilgisayar destekli eğitim yöntemlerine ilişkin mevcut araştırmalar incelendiğinde, bu yöntemlerin öğrenci, öğretmen

ve veli arasındaki koordinasyonu kolaylaştırdığı ortaya çıkmaktadır (Şahin ve Akçay, 2011; Dinçer, 2011; Akçay ve Halmatov, 2015). Öğrenciler kendi eğitimlerinin sorumluluğunu alarak öğrenme sürecine aktif olarak katılırlar.

Ayrıca dersler sırasında çoklu duyuşsal deneyimlerin entegrasyonu bilginin akılda kalıcılığını artırır ve öğrenilen süreçlerin daha somut olmasını sağlayabilir. Ayrıca bu yöntemler ile öğretmenler, öğrencilerin öğrenme sürecini değerlendirmeyi ve anında geri bildirim sağlamayı ve böylece onları etkili bir şekilde yönlendirmeyi daha kolay yapabilir. Ayrıca bilgisayar tabanlı eğitim, öğrenciler arasında işbirlikçi çalışmayı teşvik eder ve yaratıcı, yansıtıcı ve analitik düşünme becerilerinin gelişimini de teşvik eder. Bu yöntemler eğitimdeki ekonomiklik ilkesi doğrultusunda da gerek zamandan gerek de maddiyat açısından bireylere fayda sağlayabilir ve öğrencinin yaratıcılık süreçlerini teşvik edebilir.

Yazılmak istenen metni planlamak ve fikirleri organize etmek, bir yazı oluştururken önemlidir. Günlük aktivitelerin planlaması gibi metnin de planlanması gerekir. Yazmaya başlamadan önce fikirleri anlamaya ve kategorilere ayırmaya yardımcı olacak bilgi organize edici araçları kullanarak düşünceleri organize etmek yazma süreci için yararlı olacaktır. Bu süreç, düşünme becerilerini geliştirebilir ve fikirleri daha iyi ifade etmeye yardımcı olabilir. Dijital çağda Web 2.0 gibi araçların kullanılması da planlamayı daha hızlı ve daha uygun hâle getirebilir. Ayrıca yeni fikirlerin üretilmesine de yardımcı olabilir ve gerektiğinde değişiklik yapmayı kolaylaştırabilir. Genel olarak, yazmadan önce planlama yapmak yazma becerilerini, bireyin motivasyonunu, planlama becerilerini ve yazma başarısını artırabilir. Yapılan araştırmalar, bilgisayar ve Web 2.0 gibi teknolojilerin kullanılmasının öğrencilere yazma süreçlerinde fayda sağlayabileceğini de gösterir (Şahin ve Akçay, 2011; Karsak, 2014).

Sonuç olarak birçok araştırmacı, yazmadan önce yazının nasıl planlanacağını ve grafik düzenleyiciler gibi araçları nasıl kullanılacağını araştırmıştır. Yapılan çalışmalar bilgisayarları ve Web 2.0 gibi araçları kullanmanın da öğrencilerin daha iyi öğrenmesine yardımcı olabileceğini göstermiştir.

### **Araştırmanın Amaçları ve Araştırma Soruları**

Bu çalışmanın amacı, metinleştirme öncesinde web odaklı bilgiyi düzenleme uygulamalarının; 5. sınıf öğrencilerinin yazmayı planlama, yazmaya yönelik motivasyon ve yazma başarısına etkisini ölçmektir. Bu çerçevede araştırmanın problem cümlesini "Metinleştirme öncesinde web odaklı bilgiyi düzenleme uygulamalarının; 5. sınıf öğrencilerinin, yazmayı planlama, yazmaya yönelik motivasyonuna ve yazma başarılarına etkisi var mıdır?" sorusu oluşturmaktadır. Buna bağlı olarak araştırmanın alt problem cümleleri aşağıda sunulmuştur:

1. Deney ve kontrol gruplarının yazmayı planlama ön test puanları hangi düzeydedir?
2. Deney ve kontrol gruplarının yazma başarısı ön test puanları hangi düzeydedir?
3. Deney ve kontrol gruplarının yazma motivasyonu ön test puanları hangi düzeydedir?
4. Deney ve kontrol gruplarının yazmayı planlama son test puanları hangi düzeydedir?
5. Deney ve kontrol gruplarının yazma başarısı son test puanları hangi düzeydedir?
6. Deney ve kontrol gruplarının yazma motivasyonu son test puanları hangi düzeydedir?

## Yöntem

### Araştırma Tasarımı/Modeli

Çalışma, nicel araştırmaya bağlı olarak ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu İzmir ili, Buca ilçesinde yer alan bir devlet ortaokulunun 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma kolay ulaşılabilir örneklem yöntemine göre belirlenen ve ön test puanları arasında fark çıkmayan iki sınıf üzerinde yapılmıştır.

### Yayın Etiği

Bu çalışma bilimsel yayın etiğine uygun olarak yapılmıştır. Bu çalışma için Etik Kurul onayı alınmıştır: Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü Hukuk Müşavirliği, 09.12.2022 ve Karar Numarası: E-87347630-659-449714

### Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu İzmir ili, Buca ilçesinde yer alan bir devlet ortaokulunun 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma kolay ulaşılabilir örneklem yöntemine göre belirlenen ve ön test puanları arasında fark çıkmayan iki sınıf üzerinde yapılmıştır. 1. Tabloda araştırmaya katılan öğrencilerin, demografik özellikleri sunulmuştur.

### Çizelge 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Grup	Deney	Kız	Erkek		
		N	12	9	21
		%	57,143	42,86	100
	Kontrol	N	10	11	21
		%	47,62	52,38	100
Toplam		N	22	20	42
		%	52,38	47,62	100

Çizelge 1’de görüldüğü gibi deney (12 kız, 9 erkek) ve kontrol (10 kız, 11 erkek) grubunun her birinde 21 öğrenci bulunmaktadır. Ön testte eksik veri girişi yapan toplam 5 öğrenci çalışma grubundan çıkarılmıştır. Son test sürecinde yine eksik veri girişi yapan 2 öğrenci de çalışmaya dâhil edilmemiştir.

### Veri Toplama ve Verilerin Çözümlemesi

Çalışmada veri toplama araçları olarak Bulut ve Aydın (2022) tarafından geliştirilen “Bilgilendirici Metin Oluşturma Sürecinde Planlamaya Yönelik Analitik Rubrik (Dereceli Puanlama Anahtarı)”, MEB’in yayınlamış olduğu 2006 Türkçe Öğretim Programının sonunda yer alan “Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu” ile Deniz ve Demir (2020) tarafından geliştirilen “Yazma Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın analizinde

bir bilgisayar programı olan SPSS paket programı kullanılmıştır. Öncelikle veriler programa işlendikten sonra temel varsayımlar incelenmiştir. Buna bağlı olarak verilerin uç değerleri incelenmiş, herhangi bir uç değer görülmemiştir. Daha sonra yazma motivasyonu ölçeğinde yer alan kimi maddelere eksik veri ataması yapılmıştır. Veri setine son hâli verildikten sonra dağılımın normalliğine bakılmıştır.

## İşlem Süreci

Araştırmanın uygulama süreci 2022-2023 öğretim yılı güz döneminde başlayan ve bahar döneminde biten, bir deney ve bir kontrol grubu olmak üzere toplam iki gruba, haftada 4 ders saati ve 6 hafta süreyle yapılmıştır. Dersler deney grubunda Web 2.0 araçları ile yapılandırılan planlama ve yazma stratejileri etkinlikleriyle, kontrol grubunda ise güncel TÖP kapsamındaki yazma etkinlikleriyle yürütülmüştür. Araştırmada öğretilmesi planlanan Web 2.0 araçlarıyla yapılandırılan yazma öncesi planlama stratejileri, öğrencilerin yaş grubuna ve hazırbulunuşluğuna göre hazırlanmış ve bu hazırlığa uygun kullanılacak çeşitli ders materyalleri oluşturulmuştur. Web 2.0 araçlarıyla yapılandırılan yazma öncesi planlama stratejilerinin kullanıldığı ders planları, her bir Web 2.0 aracı ve o araçların etkili kullanılmasının öğrenilmesi ve öğrenciler tarafından uygulanabilmesi için aşamalı olarak yapılandırılmıştır. Veri toplama sürecindeki ölçekler ve rubrikler ile ön test uygulanmış ardından denel işlemler sonrasında son testler uygulanmış ve anlamlı farklılıklar incelenmiştir.

## Bulgular

Araştırmanın bulguları alt problemler çerçevesinde sırasıyla aşağıda verilmiştir:

- 1. Bulgu:** Araştırmanın birinci alt problem cümlesi olan “Deney ve kontrol gruplarının yazmayı planlama ön test puanları hangi düzeydedir?” sorusuna ilişkin bulgular Çizelge 2’de sunulmuştur.

**Çizelge 2.** Deney ve Kontrol Grubu Yazmayı Planlama Ön Test Puanları

	Grup	N	AO	SS	SH	t
Ön Test Plan	Deney Grubu	21	57.74	8.672	1.808	0.085
	Kontrol Grubu	21	53.95	4.863	1.061	

$p > .05$

Maksimum 100 puan üzerinden yapılan değerlendirme sonucunda deney (AO=57,74) ve kontrol (AO=53,95) gruplarının ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

- 2. Bulgu:** Araştırmanın ikinci alt problem cümlesi olan “Deney ve kontrol gruplarının yazma başarısı ön test puanları hangi düzeydedir?” sorusuna ilişkin bulgular Çizelge 3’te sunulmuştur.

**Çizelge 3.** Deney ve Kontrol Grubu Yazma Başarısı Ön Test Puanları

	<i>Grup</i>	<i>N</i>	<i>AO</i>	<i>SS</i>	<i>SH</i>	<i>t</i>
Ön Test Yazma	Deney Grubu	21	55.43	14.080	1.808	0.219
	Kontrol Grubu	21	51.05	8.806	1.922	

$p > .05$

Maksimum 100 puan üzerinden yapılan değerlendirme sonucunda deney (AO=55.43) ve kontrol (AO=51.05) gruplarının ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $p > .05$ ).

3. **Bulgu:** Araştırmanın üçüncü alt problem cümlesi olan “Deney ve kontrol gruplarının yazma motivasyonu ön test puanları hangi düzeydedir?” sorusuna ilişkin bulgular Çizelge 4’te sunulmuştur.

**Çizelge 4.** Deney ve Kontrol Grubu Yazma Motivasyon Ön Test Puanları

	<i>Grup</i>	<i>N</i>	<i>AO</i>	<i>SS</i>	<i>SH</i>	<i>t</i>
Ön Test Motivasyon	Deney Grubu	21	3.69	0.859	0.179	0.274
	Kontrol Grubu	21	3.44	0.625	0.136	

$p > .05$

Beşli likert tipi yazma motivasyonu ölçeği kullanılarak yapılan analizler sonucunda deney (AO=3.69) ve kontrol (AO=3.44) gruplarının ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $p > .05$ ).

4. **Bulgu:** Araştırmanın dördüncü alt problem cümlesi olan “Deney ve kontrol gruplarının yazmayı planlama son test puanları hangi düzeydedir?” sorusuna ilişkin bulgular Çizelge 5’te sunulmuştur.

**Çizelge 5.** Deney ve Kontrol Grubu Yazmayı Planlama Son Test Puanları

<i>Grup</i>	<i>N</i>	<i>AO</i>	<i>SS</i>	<i>SH</i>	<i>t</i>
-------------	----------	-----------	-----------	-----------	----------



Son Test Plan	Deney Grubu	21	69.048	9.452	2.063	0.00*
	Kontrol Grubu	21	55.952	4.985	1.088	

$p > .05$

Maksimum 100 puan üzerinden yapılan değerlendirme sonucunda deney (AO=69.048) ve kontrol (AO=55.952) gruplarının son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür ( $p < .05$ ).

- 5. Bulgu:** Araştırmanın beşinci alt problem cümlesi olan “Deney ve kontrol gruplarının yazma başarısı son test puanları hangi düzeydedir?” sorusuna ilişkin bulgular Çizelge 6’da sunulmuştur.

**Çizelge 6.** Deney ve Kontrol Grubu Yazma Başarısı Son Test Puanları

	Grup	N	AO	SS	SH	t
Son Test Yazma	Deney Grubu	21	63.238	13.964	3.047	0.00*
	Kontrol Grubu	21	48.667	12.290	2.682	

$p > .05$

Maksimum 100 puan üzerinden yapılan değerlendirme sonucunda deney (AO=63.238) ve kontrol (AO=48.667) gruplarının son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür ( $p < .05$ ).

- 6. Bulgu:** Araştırmanın altıncı alt problem cümlesi olan “Deney ve kontrol gruplarının yazma motivasyonu son test puanları hangi düzeydedir?” sorusuna ilişkin bulgular Çizelge 7’de sunulmuştur.

**Çizelge 7.** Deney ve Kontrol Grubu Yazma Motivasyon Son Test Puanları

	Grup	N	AO	SS	SH	t
Son Test Motivasyon	Deney Grubu	21	4.103	0.783	0.171	.0027*
	Kontrol Grubu	21	3.560	0.746	0.163	

$p > .05$

Maksimum 100 puan üzerinden yapılan değerlendirme sonucunda deney (AO=4.103) ve kontrol (AO=3.560) gruplarının son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür ( $p<.05$ ).

### Tartışma

Öğretim süreci öncesinde ve sonrasında yazdırılan bilgilendirici metin temelinde hazırlanan yazı planı ve bilgilendirici metinler ön test ve son test ile değerlendirilmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin bilgilendirici metne dayalı plan yapma başarısına ilişkin ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin plan yapma başarılarına ilişkin ön test puanları birbirine denk ve “orta” düzeydedir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin bilgilendirici metne dayalı plan yapma başarısı ön test ile son testleri arasında anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Ön test sonuçlarında deney ve kontrol grubundaki öğrenciler plan yapmada “orta” düzeydeyken gerçekleşen Web 2.0 araçlarıyla yapılandırılmış öğretim programının ardından deney grubu öğrencilerinin plan yapma başarı düzeyleri “iyi” düzeyine ulaşmış ve kontrol grubunun plan yapma başarı düzeyi değişmemiştir yani “orta” seviyede kalmıştır buna ek olarak kontrol grubunun yazma başarısındaki ön testinden son testine bir düşüş olduğu da gözlemlenmiştir. Bu duruma benzer yapılan diğer çalışmaların sonuçları da şu şekildedir: “Çalışma sonucunda yazma öncesi etkinliklerle yazma çalışmaları yapılan deney grubu öğrencileri ile geleneksel yöntemlerle yazma çalışması yapılan kontrol grubu öğrencileri arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, yazma öncesi etkinliklerle yazma çalışması yapmanın öğrencilerin yazma başarılarını artırdığını göstermektedir.” (Erbilen ve Temizkan, 2021, s.191). “Şentürk (2009)’ün, planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğrencilerin bilgilendirici metin yazma ve yazdıkları metni değerlendirme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olup olmadığını incelediği araştırmasında; öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin anlamlı düzeyde geliştiği tespit edilmişti.” (Akt. Erbilin ve Temizkan 2009, s.193). “Altuner’e göre (2017), 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeline uygun yapılan öğretimin, sınıf öğretmenliği öğrencilerinin yazma becerileri üzerinde olumlu yönde etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.” (Akt. Erbilin ve Temizkan, 2017, s.193).

Deney grubundaki öğrencilerin bilgilendirici metne dayalı Web 2.0 araçlarıyla plan yapma sürecindeki motivasyonlarının son testleriyle ön testleri incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin motivasyonları ön testte “orta” düzeydeyken son testte “iyi” düzeyine yükseldiği belirlenmiştir. Ayrıca kontrol grubundaki öğrencilerin bilgilendirici metne dayalı plan yapma sürecindeki motivasyonlarının son testleriyle ön testleri incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin motivasyonları ön testte “orta” düzeydeyken son testte “orta” düzeyinde kaldığı belirlenmiştir fakat aritmetik ortalama değerinde yükselme olduğu da tespit edilmiştir. Bu duruma benzer yapılan diğer çalışmaların sonuçları da şu şekildedir: “Uygulama sırasında yapılan gözlemlere göre Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli etkinliklerinin öğrencilerin dikkatini çektiği ve öğrencilerin aktif katılımını sağladığı söylenebilir. Genelde yazı yazmaya çok istekli olmayan öğrencilerin yapılan etkinlikler, öğretmen rehberliği ve cesaretlendirmesi gibi faktörlerle istekli hâle geldikleri

gözlemlenmiştir. Bu açıdan “Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin” öğrencilerin kompozisyon yazmadaki başarılarını desteklediği söylenebilir.” (Yılmaz ve Aklar, 2015, s. 233).

Deney grubundaki öğrencilerin bilgilendirici metne dayalı Web 2.0 araçlarıyla plan yapma sürecindeki planların son testleriyle ön testleri incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin plan yapmada ön testte “orta” düzeydeyken son testte “iyi” düzeyine yükseldiği belirlenmiştir. Standart ders süreci işletilen kontrol grubunda ise planlama becerilerinin ön test ve son testi incelendiğinde bir artış olduğu fakat ön testte “orta” düzeyde olan seviyenin, son testte de “orta” düzeyde kaldığı gözlemlenmiştir. Bilgiyi organize etme uygulamaları ile derslerin yapılandırılması ile ilgili olan diğer çalışmalar ve sonuçları şu biçimdedir: “Sonuç olarak Ausubel’in öğretim sürecine getirdiği farklı bir bakış açısı sayesinde ortaya çıkan ön örgütleyici stratejisinin en önemli işlevi aslında öğretmen açısından öğretimi, öğrenci açısından da öğrenmeyi etkili kılmaktır. Ön örgütleyiciler zihindeki ön bilgilerin, daha önceden öğrenilmiş bilgilerin hatırlanarak yeni öğrenilecek bilgiye aktarılmasını ve dolayısıyla ön bilgilerle yeni bilgi arasında ilişki kurarak öğrenmeyi kolaylaştırmayı amaçlayan bir köprü stratejisidir.” (Çakıcı ve Altunay, 2006, s.19). “Sonuç olarak araştırmada kullanılan ön örgütleyiciler kız öğrencilerin İngilizce kitapları okumanın gerekliliği ve önemine ilişkin eğilimlerini güçlendirmiş, İngilizce kitap okumanın getireceği yararların farkında olmalarını ve bu boyutta İngilizce okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlamıştır.”. (Çakıcı, 2007, s.80). “Grafiksel düzenlemeler, paragraf düzeyindeki çalışmalarda öğrencinin zihninde canlanan düşünceyi birbirine bağlaması ve paragraflar arasındaki ilişki kurup, düşünce akışında bütünlüğün oluşmasına yardım etmektedir.”. (Beydoğan, 2010, s.214).

“Örgütleyici bilgilerin kullanılmasının toplam öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Örgütleyici bilgilerin uygun koşullarda kullanılması, tutarlı ve uygu ölçme-değerlendirme yapılması hâlinde eğitim çıktılarını olumlu anlamda etkileyeceği söylenebilir.”. (Budak, 2009, s.59). “Öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek için yapılan ön test ve son test puanları incelendiğinde hem değiştiren hem de yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin uygulama sonrasında erişim puanlarının arttığı görülmüştür. Bulgular hazırlanan öğretim materyalinin yerleştiren ve değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.”. (Demir ve Usta, 2011, s.745). “Synder (2012), yaptığı çalışmada grafik örgütleyicilerin sebep-sonuç ilişkili bilgilendirici metinlerin anlaşılmasına etkisini araştırmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, grafik örgütleyiciler bilgilendirici metinlerin daha kolay anlaşılmasını sağlamıştır. Ayrıca grafik örgütleyicilerin metinlerin yapısını çözümlene ve metindeki ilişkileri anlama bakımından da öğrencilere kolaylıklar sağladığı görülmüştür.” (Akt. Tavşanlı ve Seban, 2015, s. 91). “Çalışma sonucunda yapılan istatistiksel analizlere göre, denel işlemlerden önce gruplar arasında fark olmamasına rağmen denel işlemlerden sonra grafik örgütleyicileri kullanan ve kullanmayan 4. sınıf öğrencilerin bilgilendirici metinleri çözümlene ve özetleme başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre grafik örgütleyicileri kullanmanın bilgilendirici metinleri çözümlene ve özetleme başarıları üzerinde olumlu bir etkisi vardır.”. (Tavşanlı ve Seban, 2015, s. 90).

Sonuç olarak deney grubunda bilgilendirici metne dayalı Web 2.0 araçlarıyla plan yapma süreçlerinin öğretiminin ve etkinliklerinin öğrencilerin bilgilendirici metne dayalı Web 2.0 araçlarıyla planlama yapma ve yazma başarıları ile yazma motivasyonları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu söylenebilir.

### Öneriler

1. Yazma öncesinde yapılan planların, web uygulamaları ile yapılmasıyla birden çok duyu organı etkin kullanılacağı için öğrenme süreci birey için daha kalıcı olabilir bu nedenle web uygulamaları yazmayı planlama süreçlerinde kullanılmalıdır.
2. Öğrencilerin etkin olarak dahil olduğu bilgiyi organize etme yöntemleri sonucunda yazma başarıları, planlama becerileri ve yazma motivasyonları olumlu yönde değişkenlik gösterir bu nedenle derslerde öğrencileri etkin kılmak için bu yöntem uygulanmalıdır.
3. Öğrencilerin kendilerini hazır şablonlarla değil, kendi ifadeleri ve zihinsel şemaları ile ifade etmesi öğrenciyi süreç içinde motive eder.
4. Yazma eğitimi süreçlerinde öğrencilerin planlama becerilerinin geliştirilmesine daha çok olanak verilmelidir. Bu noktada 2006 yılında hazırlanan TÖP'te yer alan yazmanın planlanması gibi bir bölüm güncel programda da yer almalıdır.

### Kaynakça

- Akçay, N. O., & Halmatov, M. (2015). Okulöncesi öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitim yapmaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 44-50.
- Altuner, G. Ş. (2017). 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin sınıf öğretmenliği öğrencilerinin yazılı anlatım becerisi ve öz yeterliği ile yazma kaygısına etkisi. *[Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.*
- Arslan, A. (2006). Bilgisayar destekli eğitim yapmaya ilişkin tutum ölçeği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 24-33
- Aydın İ., S. (2019) Yazmanın planlanması (s. 91-110). Bayar, N. (Ed.) *Yazma ve eğitimi. Ankara: Anı Yayıncılık.*
- Beydoğan, H. Ö. (2010). Grafikselleştirme düzenlemelerin öğrencilerin okuma anlama düzeylerine etkisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 40(188), 202-217.
- Budak, Y. D. D. Y. (2001). Örgütleyici Bilgilerin Öğrenme Düzeyine Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(25),37-62. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/pub/kuey/issue/10371/126929>
- Bulut, D. ve Aydın İ. B. (2022). Bilgilendirici metin oluşturma sürecinde planlamaya yönelik analitik rubrik (dereceli puanlama anahtarı) geliştirme çalışması. 3. *Uluslararası Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Sempozyumu 23-25 Eylül 2022. s.46-54.*
- Bulut, D. (2023). Bilgisayar ve bilgisayar destekli bilgiyi düzenleme uygulamalarının metinleştirme üzerine etkisi. (Yüksek Lisans Tezi) YÖK TEZ veri tabanından erişildi (806549).
- Calkins, L. M. (2000). The art of teaching writing. *London, UK: Pearson Pub.*

- Çakıcı, D., Altunay, U. (2006). Ön örgütleyiciler ve öğretimde kullanımları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 11-20.
- Çakıcı, D. (2007). Ön örgütleyicilerin okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (13) , 65-82.
- Demir, B., Usta, E. (2011). Eğitim yazılımlarında ön örgütleyicilerin öğrenme stiline göre akademik başarıya etkisi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*.
- Demir, T. (2011). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlilik algısı ve başarı amaç yönelimi türleri ilişkisinin değerlendirilmesi. (Doktora tezi) YÖK TEZ veri tabanından erişildi (290638).
- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlilik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(1), 84-114.
- Demirel, Ö. (1999). İlköğretim okullarında türkçe öğretimi. *İstanbul: MEB Yayınları*.
- Dinçer, S. (2006). Bilgisayar destekli eğitim ve uzaktan eğitime genel bir bakış. *Akademik Bilişim*, 65-68.
- Göçer A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of International Social Research Volume: 3 Issue: 12 Summer 2010*
- Gülyüz, H. (2006). Yaratıcı çocuk edebiyatı. *Ankara: Pegem Yayınları*.
- Graham, S. & Harris, K. R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational psychologist*, 35 (1), 3-12. doi: [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501\\_2](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_2).
- Gülten, D. Ç., Ergin, H., & Avcı, R. (2009). Bilgiyi işleme kurami ve anlamlandırmanın matematik öğretimi üzerindeki etkisi. *HAYEF Journal of Education*, 6(2), 1-10.
- Harris, K. R., & Graham, S. (2016). Self-regulated strategy development in writing policy implications of an evidence-based practice. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 77-84. [http:// dx.doi.org/10.1177/2372732215624216](http://dx.doi.org/10.1177/2372732215624216)
- İpşiroğlu, Z. (1991). *Köktendinci çocuk yazınına eleştirel bir yaklaşım*. Jale B., Nazan İ., Şeyda Ö., Zehra İ. (Ed.). Çağdaş kültürümüz olgular-sorunlar içinde. (ss. 293-309). *İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları*.
- Karsak, H. G. O. (2014). Bilgisayar destekli Öğretimin ilköğretilere yazma başarısına etkisi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 116.
- Mason, L., & Boscolo, P. (2000). Writing and conceptual change. What changes? *Instructional Science*, 28.
- Özbay, M. (2007) Türkçe özel öğretim yöntemleri II (2.baskı), *Ankara: Öncü Yayınevi*.
- Renshaw, C. E., & Taylor, H. A. (2000). The educational effectiveness of computer-based instruction. *Computers&Geosciences*, 26(6), 677-682.
- Sever, S. (2004). Türkçe öğretimi ve tam öğrenme (4. Baskı). *Ankara: Anı Yayıncılık*.
- Snyder, A. E. (2012). The effects of graphic organizers and content familiarity on second graders' comprehension of cause/effect text. [Yayımlanmamış Doktora Tezi] Columbia University.
- Şahin, A., & Akçay, A. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 6(2), 909-918.
- Şentürk, N. (2009). Planlı yazma ve değerlendirme modelinin 8. Sınıf öğrencilerinin ilgilendirici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi] Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics (6th ed.). *Boston, MA: Pearson.*
- Tavşanlı, Ö. F., & Seban, D. (2015). 9. Grafik örgütleyicilerin ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri çözümlene ve özetleme başarıları üzerine etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (43).*
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23(2), 461-472.*
- Yılmaz M., & Aklar, S. (2015). Planlı yazma ve değerlendirme modelinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerine etkisi. *XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (21-23 Mayıs 2015) Özel Sayısı.*
- Zorbaz, K. Z. (2011). Yazma kaygısı ve yazma kaygısının ölçülmesi. *Education Sciences, 6(3), 2271-2280.*

### **The Effect of Computer and Computer Aided Information Editing Applications on Textualization**

This study aimed to determine the effect of computer and computer-aided information editing applications on textualization. The research is a quantitative research and is a pretest-posttest semi-structured experimental study. The research was implemented in two branches at the 5th grade level in a public secondary school in Izmir in the 2022/2023 period. The study was conducted on two classes of students, determined according to the easily accessible sampling method, where there was no difference between the pre-test scores. The study was conducted with 42 people, 21 in the experimental group and 21 in the control group. It was conducted in the 2022-2023 academic year, starting in the fall semester and ending in the spring semester, with a total of two groups, an experimental and a control group, for 4 class hours per week and 6 weeks. The lessons were conducted with planning and writing strategies activities structured with Web 2.0 tools in the experimental group, and with writing activities within the scope of the current Turkish Curriculum in the control group. The data collection tools in the study were the 'Analytical Rubric for Planning in the Process of Creating an Informative Text' developed by Bulut and Aydın (2022), the 'Written Expression Evaluation Form' at the end of the 2006 Turkish Curriculum published by the Ministry of National Education, and Deniz and Aydın. "Writing Motivation Scale" developed by Demir (2020) was used. SPSS package program, a computer program, was used in the analysis of the research. First of all, after the data was processed into the program, the basic assumptions were examined. Accordingly, the extreme values of the data were examined and no extreme values were seen. Later, missing data were assigned to some items in the writing motivation scale. After the data set was given its final form, the normality of the distribution was checked. The writing plan and informative texts prepared on they basis of the informatiğe text written before and after the teaching process were evaluated with pre-test and post-test. No statistically significant difference was found between the pre-test scores of the students in the experimental and control groups regarding the success of making plans based on informative text. The pre-test scores of the experimental and control group students regarding their planning success are equal and at the 'medium' level. It was determined that there was a significant difference between the pretest and posttest of the students in the experimental and control groups in their success in making plans based on informative text. According to the pre-test results, while the students in the experimental and control groups were at the 'medium' level in planning, after the teaching program structured with Web 2.0 tools, the planning success level of the experimental group students reached the 'good' level, and the control group's planning success level did not change, that is, it remained at the 'medium' level. Additionally, it was observed that there was a decrease in the

writing success of the control group from the pre-test to the post-test. When the post-tests and pre-tests of the motivation of the students in the experimental group in the process of making plans with informative text-based Web 2.0 tools were examined, it was determined that the motivation of the students in the experimental group was at a 'medium' level in the pre-test and increased to a 'good' level in the post-test. In addition, when the post-tests and pre-tests of the motivation of the students in the control group in the process of making plans based on informative text were examined, it was determined that the motivation of the students in the control group was at the 'medium' level in the pre-test and remained at the 'medium' level in the post-test, but it was also determined that there was an increase in the arithmetic mean value. When the post-tests and pre-tests of the plans of the students in the experimental group in the process of making plans with informative text-based Web 2.0 tools were examined, it was determined that the students in the experimental group increased to the 'good' level in the post-test, while the students in the experimental group were at the 'medium' level in the pre-test in planning. In the control group, where the standard course process was administered, it was observed that there was an increase in planning skills when the pre-test and post-test were examined, but the level, which was at the 'medium' level in the pre-test, remained at the 'medium' level in the post-test. As a result, it can be said that teaching planning processes and activities with informative text-based Web 2.0 tools in the experimental group had a positive effect on students' planning and writing success and writing motivation with informative text-based Web 2.0 tools.

## Konuşma Becerisiyle İlgili Atasözleri Üzerine Bir İçerik Analizi

İlknur Killioğlu Alakuş\*

Mehmet Temizkan\*\*

### MAKALE BİLGİSİ

Geliş: 12.06.2024  
Düzeltilme: 10.08.2024  
Kabul: 14.08.2024  
Doi: 10.31464/jlere.1500476

### Anahtar Sözcükler:

*konuşma becerisi*  
*atasözleri*  
*iletişim*  
*sözlü dil*

### ÖZET

Konuşma becerisi açısından atasözlerini incelemeyi amaçlayan bu çalışma, nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın veri setini Ömer Asım Aksoy'un Atasözleri Sözlüğü oluşturmaktadır. Çalışmada veriler doküman incelemesi tekniğiyle toplanmış ve içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda konuşma becerisiyle ilgili 189 atasözü ve bu atasözüne ilişkin 4 tema ile 32 kategori belirlenmiştir. Buna göre atasözlerinin 105'i konuşmacı, 21'i dinleyici, 56'sı mesaj ve 7'si geri bildirim temasıyla ilgilidir. Çalışmada elde edilen sonuçlardan hareketle en çok konuşmacı ve mesaj temasına yönelik atasözlerinin bulunduğu ve bu atasözlerinde özellikle konuşma-düşünme ilişkisi, konuşmanın gizliliği, yer-zaman uygunluğu, söz-eylem ilişkisi, sözün işlevselliği, üslup, tutarlılık ve doğruluk gibi kategorilerin ön plana çıktığı tespit edilmiştir. Konuşma becerisine ilişkin atasözleri konuşma sürecinde konuşmacının, dinleyicinin, mesajın ve geri bildirim sahibinin sahip olması gereken özelliklere yönelik iletiler içermektedir.

### Yayın Etiği Bilgilendirme

Bu çalışma için Etik Kurul Kararı gerekli değildir ve çalışma bilimsel yayın etiğine uygun olarak yapılmıştır.

### Yazarların Katkı Oranı

Çalışmaya birinci yazar %60, ikinci yazar %40 katkı sağlamıştır.

### Çıkar Çatışması

Bu çalışmada bir çıkar çatışması yoktur.

### Gönderim

Killioğlu Alakuş, İ., & Temizkan, M. (2024). Konuşma becerisiyle ilgili atasözleri üzerine bir içerik analizi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 10* (2), 341-373.

\* Arş. Gör., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0042-6445>, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, [ilknur.killioglu@mku.edu.tr](mailto:ilknur.killioglu@mku.edu.tr)

\*\* Prof. Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7437-6754>, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, [temizkanm79@gmail.com](mailto:temizkanm79@gmail.com)



## Giriş

Bireylerin, aralarında herhangi bir amaç birliği olmaksızın yalnızca aynı ortamda bulunmalarından hareketle topluluklar oluşur. Topluluktan farklı olarak toplum, bireylerin aynı ortamda bulunmalarının ötesinde amaç ve iş birliği içinde oldukları anlamını içerir. Buna göre topluluğu toplum hâline getiren yalnızca bireylerin aynı mekânda yer alması değil, aynı zamanda bazı ortaklıklarının bulunmasıdır. Giyim, beslenme, inanış gibi toplumun sunduğu bileşenlerden oluşan yaşam tarzı bunların önemlilerindendir. Yaşam tarzını oluşturan bileşenlerin tümü kültür olarak adlandırılır. Bu bağlamda kültür, bireylere yön veren ve onlar sayesinde varlığını devam ettiren yaşam ürünleridir.

Kültür, ait olduğu milletin yaşanmışlıklarına ilişkin birikimleri bünyesinde barındırır. Kültürel birikimler durağan değildir ve nesiller arasında aktararak geçmişten günümüze kadar gelir. Bu aktarım sürecinde en önemli işlevi yerine getiren dildir. Uzun zaman boyunca ataların edindikleri yaşantılar dile ait bir unsur olan atasözlerine yansımıştır. “Ataların yüzyıllar boyunca karşılaştıkları olay ve tecrübelerden aldıkları dersleri bilgece düşünce yahut nasihatleri, değer yargılarını düsturlaştırarak sonraki nesillere devrettikleri ve herkesçe benimsenmiş özlü sözlerdir” (Kaya, 2020: 132). Ayrıca sözlük anlamıyla atasözleri “Ataların, uzun denemelere, gözlemlere dayanan yargılarını genel kural, bilgece düşünce ya da öğüt olarak veren ve kalıplaşmış bir biçimi olan, kamuca benimsenmiş kısa, özlü söz” (Püsküllüoğlu, 2012: 7) olarak tanımlanmıştır. Tanımlarda atasözlerinin edinilen tecrübeleri özlü biçimde aktararak yol gösterici ve öğüt verici nitelikte olduğu vurgulanmaktadır. Aksoy’un (2022: 35) “Atalarımızın, uzun denemelere dayanan yargılarını genel kural, bilgece düşünce ya da öğüt olarak düsturlaştıran ve kalıplaşmış biçimleri bulunan benimsenmiş özsözlerdir.” tanımından kaynaklanan diğer tanımlardan hareketle geçmişteki tecrübelerle geleceğe ışık tutan atasözleri, toplumca benimsenmiş ve az kelimeyle çok şey anlatan özlü sözlerdir.

Atasözleri insanların hayat boyunca çeşitli yaşantılar sonucunda edindikleri deneyimleri özlü söz biçiminde diğer insanlarla paylaşmaları ve bunun zamanla toplumun ortak ürünü hâline gelmesi sonucunda oluşmuştur. Atasözüne ilişkin tecrübenin edinildiği an ve bununla ilgili ilk sözü söyleyen kişi belli olmamasına rağmen bu söz artık topluma aittir. Yani bilinmeyen bir zamanda ve herhangi bir kişi tarafından söylenen bu söz zamanla toplumun ortak sözü olmuştur. Buradan hareketle atasözlerinin kökeninin insanlığın doğuşuna kadar uzun bir geçmişe dayandığını söylemek mümkündür. Ortaya çıktıkları zaman bilinmemesine rağmen yazının kullanılmasıyla birlikte atasözleri kayıt altına alınmıştır.

Türk edebiyatında atasözleri çeşitli adlandırmalarla yer almış ve tarihî gelişim sürecinde farklı kelimelerle ifade edilmiştir. Atasözünün Eski Türkçede, Göktürk Abideleri’nde ve Uygurlardan kalma eserlerde olmak üzere “söz, haber, mesaj” gibi anlamlara karşılık gelen “sa-” fiilinden türediği bilinmektedir. Türklerde ilk olarak “sav” adıyla rastlanan atasözü kavramı, Divan-ı Lügati’t Türk’te “mesel” (Arapça) ve “sav” (Türkçe), Kutadgu Bilig’de “mesel”, Divan edebiyatı eserlerinde ise mesel ve darbı mesel olarak kullanılmaktadır. Ayrıca Divan-ı Lügati’t Türk’te yaklaşık 290 kadar, Göktürk Abideleri’nde ise birkaç tane dünyanın en eski sözleri arasında yer alan atasözleri mevcuttur (Elçin, 1981; Kaya, 2020; Aksoy, 2022). Bu kaynaklar atasözlerine yer

vermekte, onları açıklamakta ve derlemekte olup atasözlerinin tarihçesi, kökeni ve içeriği hakkında bilgi vermektedir.

Kültürel mirasın ve ulusal değerlerin bir unsuru olan atasözleri kısa ve özlü olma, emir kipiyle kurulma, kalıplaşmış yargılardan oluşma, uyaklı ve ölçülü olma, sanat değeri taşıma gibi biçimsel özelliklere sahiptir. Atasözleri az sözcükle çok anlam ifade etmesi bakımından özlü sözler olup düşünce ve yaşantıları özetlemektedir. Yani anlamda yoğunluk vardır ve bu yoğunluk sözcüklerde gizlidir. “Vakit nakittir.”, “Görünen köy kılavuz istemez.”, “Dost ile ye iç, alışveriş etme.” gibi atasözleri genellikle bir ya da iki cümle hâlinindedir (Aksoy, 2022). Kısa ve özlü olmasının yanında atasözleri genelde tek cümleyle ve geniş zamanla ifade edilmektedir. Aksoy (2022) atasözlerinin en çok geniş zamanda bazen de öğüt vermek için emir kipiyle çekimlendiğini belirtir. Atasözlerinin genellikle geniş zamanla ve emir kipiyle çekimlenmesi onların yaygın kullanımı ve toplum tarafından benimsenmiş olmasıyla ilişkilidir. Atasözlerinin biçim özelliklerinden birisi de söyleyiş tarzıyla ilgilidir. Bu sözlerde tecrübeler estetik değer taşıyan ifadelerle sunulur. Atasözlerinde özlü sözlere ahenk ve güzellik katan uyaklı, mecazlı, sanatlı söyleyişler vardır. Kinaye (Can boğazdan gelir.), cinas (Dilim seni dilim dilim dileyim.), tezat (Ak akçe kara gün içindir.), hüsn-i talil (Üzüm üzüme baka baka kararır.) gibi çeşitli söz ve anlam sanatları atasözlerinde görülmektedir (Aksoy, 2022). Bu söyleyiş özelliği atasözlerinin etkileyici, akılda kalıcı ve akıcı olmasını sağlamaktadır.

Atasözlerinin özelliklerinden birisi de anlamla ilgilidir. Mecaz anlam ve söz sanatları içeren atasözleri bu özellikleriyle yoğun ve özlü bir anlam bütünlüğüne sahiptir. Bu doğrultuda sözcüklerin anlamlarına göre mecaz, gerçek ya da hem mecaz hem gerçek anlamda atasözleri vardır. Mecazla cümledeki anlamda çeşitlilik sağlanır. Gerçek anlam içeren atasözlerinde kelimeler gerçek anlamında, mecaz anlam taşıyan atasözlerinde ise söylendiği anlamın ötesinde bir manayı ifade etmektedir (Akgöl, 2019). Atasözlerinin anlam özelliklerinden birisi de bazılarında çelişkili içeriklere yer verilmesidir. Bu durum aynı olaylardan farklı sonuçlar elde edilmesi, yaşantılara farklı bakış açılarıyla bakılması ya da yaşantıların farklı koşullarda edinilmiş olmasıyla ilgilidir. Çünkü farklı koşullar altında edinilmiş yaşantıların sonuçları ayrı olabilir. Yalan söylemenin de doğru söylemenin de kötü sonuçlar vereceğini bildiren “Yalancının evi yanmış kimse inanmamış.” ve “Doğru söyleyeni dokuz köyden kovarlar.” gibi atasözleri bunlardandır (Aksoy, 2022). Birinci atasözünde yalan söylemenin, ikinci atasözünde ise doğru söylemenin kötü sonuçlara yol açabileceği vurgulanmıştır. Bu bakımdan aynı konuda farklı öğütler veren atasözleri vardır.

Atasözleri biçim ve anlam özelliklerinin yanı sıra bazı kavram özelliklerine de sahiptir. Bu özellikler bakımından sosyal olayların, doğa olaylarının, toplumsal olayların nasıl meydana geldiğini belirten; doğrudan öğüt veren, bilgece düşünceler bildirmesi sebebiyle yol gösteren; gelenekleri ve inanışları belirten atasözleri bulunmaktadır (Aksoy, 2022). Yani kavram özellikleri atasözlerinin kaynaklandığı durum ve olguları, toplumsal olayları, inanış ve eğilimleri içermekle birlikte bunların nasıl meydana geldiğini açıklamaktadır.

### Eğitim Açısından Atasözleri

Atasözlerinin çeşitli alanlarda birçok işleviyle karşılaşılmaktadır. Atasözleri insanların hayatı ve çevresinde meydana gelen olayları anlamlandırmasını ve onları değerlendirmesini sağlar. Çünkü günlük yaşamın çoğu alanında insanlar atasözlerine maruz kalır ya da daha etkili bir anlatım sağlayabilmek için konuşmalarında atasözlerine başvurur. Atasözleri anlatım bakımından bireyin konuşmasının etkili olmasını ve kendisini daha iyi ifade edebilmesini sağlamaktadır. Atasözleri özlü ve yoğun bir içerik taşıdığı için birçok sözle anlatılabilecek olayların, durumların daha kısa ve etkili biçimde ifade edilmesini mümkün kılar. Böylece konu bakımından zengin içeriğe sahip olan atasözleri bağlamına uygun kullanıldığında düşüncenin vurgusunu arttırmakla birlikte (Çobanoğlu, 2016) anlatımın etkili ve ikna edici olmasını sağlar. Bu bakımdan atasözlerinin konuşmayı ve iletişimi güçlendirme işlevi vardır. Atasözleri kalıp yapılar ve genel kurallar içermesi nedeniyle iletişimin yönünü ve etkisini belirlemektedir. Aynı zamanda atasözleri iletişimde bir koddur ve ortak değeri yansıtır. Çünkü toplumsal aklın özlü bir biçimde temsili olduğuna yönelik bir inanış söz konusudur (Çobanoğlu, 2004). Aynı kodu, toplumu ve kültürü paylaşan bireyler arasında atasözleri kültürel bir paydaştır. Kültürel ortaklıkları barındırdığı için iletişim sırasında atasözlerine başvurulması etkileşimi ve iletişimin gücünü arttırmaktadır. Bu nedenle atasözleri aynı toplumda aynı kültüre mensup bireylerin etkileşimini kolaylaştırır ve iletişimin daha güçlü olmasını sağlar.

Atasözleri hayat boyunca edinilen tecrübeler sayesinde öz ifadelerle öğüt verici, yol gösterici bir nitelik taşımakta ve bünyesinde eğitici unsurları barındırmaktadır. Dolayısıyla eğitimde önemli bir yeri bulunmaktadır. Dil eğitiminden kültür aktarımına kadar pek çok kazanımın sağlanmasında atasözleri bir araç niteliğindedir. Kültür ve değer bakımından eğitimde atasözlerinin kullanımı öğrencilerin yaşadıkları topluma uyum sağlamasını, millî kimliklerinin oluşmasını, dilin barındırdığı kültürel değerlerin bilinmesini ve kültürel farkındalığın arttırılmasını sağlamaktadır (Arier Karaöz, 2009; Akpınar, 2010). Kültürel unsurların benimsenmesinde ve bireyin toplumla birlikte uyum içinde hareket etmesinde atasözleri önemli bir araçtır. Eğitim işlevi bünyesinde etkili bir araç olarak kullanılan atasözleri kültürel farkındalığı ve bu farkındalığın hayata uygulanmasını sağlar. Böylece bireyin hayata yönelik bilinçli tutumlar geliştirmesine, olaylara karşı hazır ve bilinçli olmasına katkıda bulunur.

Atasözleri konu bakımından oldukça zengindir. Farklı konularda farklı öğütler veren atasözleri vardır. Hatta aynı konuda farklı deneyimlerden hareketle zıt önerilerde bulunan atasözleri de bulunmaktadır. Bu atasözlerinin içerdiği anlamların doğru bir şekilde çözümlenebilmesi önemlidir. Bu nedenle atasözlerinin analitik ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine etkisi vardır. Ayrıca eleştirel ve doğru düşünme yollarına da rehber olmaktadır (Arier Karaöz, 2009; Akpınar, 2010). Atasözlerinin vermek istediği anlamın ve nasihatın çözümlenip bireyin bunu kendi hayatında benimsemesi karmaşık bir beceridir. Bu nedenle atasözleri üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirmekte ve onların gelişimine katkı sağlamaktadır.

Atasözlerinin manalarını kavrayabilmek için bu sözlerdeki kelime ve kelime gruplarının anlamlarını bilmek ve bunların oluşturduğu bağlamı çözümlenebilmek gerekir. Bu çözümlenme becerisi bireye yaşantısı boyunca doğru yerde doğru atasözlerini

kullanabilmesine katkı sağlar. Gerekli ve doğru yerlerde kullanılan atasözleri anlatımın güçlü olmasına yardımcı olur. Atasözleri dilin inceliklerinin öğretilmesini ve böylece bireyin sözcük dağarcığını geliştirerek duygu ve düşüncelerini daha etkili biçimde ifade etmesini sağlar (Akpınar, 2010). Bu nedenle dil ve anlatım becerilerinin eğitiminde atasözlerine yer verilmesi gerekir.

Atasözlerinin yerinde ve doğru kullanımı bireylerin dil bilinci ve dilin kullanımı hakkında bilgi vermektedir. Çünkü yazılı ve sözlü metinlerde atasözlerinin kullanılması bireylerin dil kapasitesi ve yeterliğini gösterir (Bölükbaş, 2022). Yazılı ya da sözlü olarak ürettiği metinleri atasözleriyle güçlendirebilen birey, dil bilincine sahip ve anlatım etkinliklerinde yetkin demektir. Bu nedenle bireyin dile hâkimiyetini gösteren ölçütlerden birisinin atasözlerinin kullanımı olduğu söylenebilir.

Türkçe, dil becerilerinin geliştirilmesini esas alan bir derstir. Bu dersin temel amacı dil bilincine ve etkili anlama-anlatma becerilerine sahip bireyler yetiştirmektir. Bu amacın yerine getirilebilmesi için öğretim programının çerçevesi önemlidir. Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2024) programın temel amacı, "yetişmekte olan nesillerin dünyayı anlamının temel aracı olan dili en yetkin biçimde kullanabilmelerini, Türkçenin zenginliklerine vâkıf olmalarını, dil aracılığıyla Türk kültürünü ve değerlerini en doğru biçimde kazanmalarını sağlamaktır" (MEB, 2024: 5) şeklinde ifade edilmektedir.

Ayrıca Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla (2024) öğrencilerin benimsemesi hedeflenen kazanımlar şu maddelerle belirtilmektedir:

"Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmeleri", "Okuduğundan, dinlediğinden/izlediğinden hareketle söz varlığını zenginleştirerek dil zevkini geliştirmeleri ve dil bilincine ulaşmaları", "Duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri", "Duygu ve düşüncelerini Türkçenin zengin ifade olanaklarından faydalanarak anlatabilmeleri", "Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli ve özenli kullanmaları", ve "Millî, manevî, ahlaki, tarihî, kültürel ve sosyal değerlere önem vermeleri; millî duygu ve düşüncelerini geliştirmeleri" (MEB, 2024: 5).

Türkçe dersinin temel amacında yer alan dilin yetkin kullanılabilmesi, Türkçenin zenginliklerine vâkıf olunması ve Türk kültürüyle değerlerinin kazanılması ifadeleriyle birlikte öğrencilerin programla benimsemesi beklenen kazanımlar arasında dilin bilinçli ve doğru kullanılması, söz varlığının zenginleştirilerek dil bilincine ulaşılması, duygu ve düşünce dünyalarının geliştirilmesi, duygu ve düşüncelerin anlatılmasında Türkçenin zengin ifade olanaklarından faydalanılması, millî duygu ve değerlerin güçlendirilmesi gibi maddeler yer almaktadır. Atasözlerinin millî kaynak olması, milletin kültürel birikimini içermesi, dile ait güzel örnekleri içermesi, dil ve zihinsel becerilerin geliştirilmesinde katkısının olması yönünden programda yer alan bu maddeler atasözleriyle ilgilidir. Bağcı (2010) da programın genel amaçlarında belirtilen Türkçenin doğru, etkili kullanılmasının sağlanması için atasözleri ve deyimlerden yararlanılması gerektiğini ifade etmektedir. Çünkü atasözleri ve deyimler dil ile kültürün güzel, zengin örneklerini içermektedir. Bu nedenle barındırdığı kültürel unsurlar ve dilin en güzel örneklerinin temsili olması bakımından atasözleri, Türkçe dersinde eğitim işlevini yerine getirmekte olup eğitim sürecinde atasözlerine yer verilmesi gerekmektedir.

Türkçe eğitiminde başvurulabilecek bir dil malzemesi olan atasözleri, üretildiği milletin kültürüne ve diline özgü olması bakımından ana dili eğitiminde önemli bir yere

sahiptir. Bu nedenle dersin amacına ve kazanımlarına uygun olacak şekilde atasözlerine yer verilmesi gerekmektedir. Atasözleri sayesinde dersin amaçlarının yerine getirilmesi ve öğrencilere kültürel değerlerin kazandırılması sağlanmaktadır. Bu nedenle Türkçe dersinde atasözleri hem araç hem de amaç niteliğindedir. Derse çok yönlü katkısı ve kazanımları olan atasözlerinin etkili kullanımı dil becerilerinin geliştirilip dil bilincinin kazandırılmasında yeri oldukça önemlidir.

Öğretim programlarında dersin hedefleri kazanımlarla ifade edilmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) atasözlerine yönelik kazanımlar 5. sınıf düzeyinden itibaren özellikle okuma ve yazma becerisinde “Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler”, “Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır” (MEB, 2019: 36-38) şeklinde yer almaktadır. Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2024) ise öğrenciye kazandırılması amaçlanan bilgi, beceri ve becerilerin süreç bileşenleri öğrenme çıktıları olarak ifade edilmektedir. Bu programda atasözlerine yönelik öğrenme çıktılarına “Dinlediğinden/izlediğinden hareketle söz varlığını geliştirmeye yönelik çözümlene yapabilme”, “Metinden hareketle söz varlığını geliştirmeye yönelik çözümlene yapabilme”, “Konuşmasını zenginleştirecek biçimde söz varlığını kullanabilme”, “Konuşmasında açık ve örtük ifadeleri kullanabilme”, “Yazısını zenginleştirecek biçimde söz varlığını kullanabilme”, “Yazısında açık ve örtük ifade etmeye yönelik yapıları kullanabilme” (MEB, 2024: 80-85) şeklinde yer verilmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (2019) kazanımlar okuma ve anlama sürecinde katkısının belirlenmesinde, yazılı metinlerin zenginleştirilmesinde; Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (2024) öğrenme çıktıları ise özellikle sözlü ve yazılı metinlerin zenginleştirilmesinde ve örtülü ifadeler kullanılırken atasözlerine başvurulduğunu yansıtmaktadır. Bununla birlikte Türkçe dersinin amaçlarıyla ilişkili olarak Türkçe eğitiminde atasözlerine yer verildiğini göstermektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (2019) kazanımlar ve Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (2024) öğrenme çıktıları doğrudan anlama ve anlatma becerilerine yöneliktir. Türkçe derslerinde öğrencinin anlama ve anlatma gücünün geliştirilmesi amaçlandığı için dil becerilerine yönelik olan Türkçe dersinin eğitim sürecinde atasözlerinin başvurulması gereken dil ürünleri olduğu söylenebilir.

Türkçe dersinde dil becerilerinin geliştirilmesi ve bu becerilerin etkin kullanılması amaçlanmaktadır. Bu nedenle atasözleriyle anlama ve anlatma becerileri arasında ilişkiler bulunmaktadır. Bir anlama becerisi olan okuma, yazılı metinlerin çözümlenmesi ve anlamlandırılması sürecini içermektedir. Atasözleri çok çeşitli konularda üretilen ve yaygın olarak kullanılan kalıp yapılarıdır. Bu nedenle okuduğunu daha çabuk ve doğru bir şekilde anlama üzerinde atasözlerinin önemli bir katkısı bulunmaktadır. Ayrıca atasözleri okuma sürecinde vurgu ve tonlamanın kolaylaştırılmasını ve metindeki söyleyişlerin anlamlı hâle gelmesini sağlamaktadır (Bağcı, 2010). Anlama becerilerinden diğeri olan dinleme, sözlü iletilerin işitsel yollarla çözümlenmesini içermektedir. Konuşmada hedef kitleye iletilen mesajlar kodlanmakta ve dinleme sürecinde bu kodlar analiz edilmektedir. Bu mesajların çözümlenmesinde atasözleri kalıp sözler olması bakımından dinleyiciye kolaylık sağlamaktadır.

Anlatma becerilerinden yazma bilgi, duygu ve düşüncelerin basılı ve yazılı işaretlerle aktarılmasıdır. Atasözleri yazar tarafından okura aktarılmak istenen uzun iletilerin kısa ve özlü olarak ifade edilmesini sağlar. Ayrıca atasözleri kısa, özlü ve akılda kalıcı olma gibi özellikleri dolayısıyla yazılı metinlerde etkili bir sonuç bölümünün kurgulanmasına katkıda bulunur. Anlatma becerilerinden bir diğeri olan konuşma bilgi, duygu ve düşüncelerin sözlü kodlarla ifade edilmesidir. Sözlü ifade etme sürecinde sözlü kültürün bir ürünü olan atasözlerinin katkısı söz konusudur. Konuşma anında verilmek istenen mesajın özlü bir şekilde ifade edilmesiyle birlikte atasözleri konuşmada dilin doğru kullanımını, akıcılığını ve fikir zenginliğini sağlamaktadır (Baş, 2002). Ayrıca konuşucuları ve dinleyicileri benzer kültürel kodlar etrafında birleştirdiğinden sözlü iletişimi etkili, düzenli ve verimli bir hâle getirmektedir. Bu nedenle bireyin kendisini etkili biçimde ifade etmesi, sözlü iletişim sürecini etkin hâle getirmesi bakımından konuşma becerisinde atasözleri önemlidir.

Dil becerilerinin gelişiminde ve etkili bir şekilde kullanılmasında atasözlerinin önemi ve etkisi büyüktür. Bu nedenle dil becerilerinin eğitimi sürecinde atasözlerine başvurulması gerekir. Yazma ve konuşma eğitiminde söyleyiş güçlendirilip az sayıda cümleyle öz ifadeler kurulabilmesi, dinleme eğitiminde ilgi ve merak uyandırılması, okuma eğitiminde metinlerdeki söyleyişin daha anlamlı hâle gelmesi için atasözleri kullanılmalıdır (Baş, 2002). Bu bağlamda literatürde atasözlerine ilişkin ana dili eğitimi, yabancı dil eğitimi ve kültür eğitimi alanında çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmaların konuları arasında değerler eğitimi (Bulut, 2011; Kalaça, 2013; Gerekten, 2018), edebiyat eğitimi (Çalışkan, 2021), ana dili eğitimi (Çakmacı, 2009; Akgöl, 2019; Akyıldız, 2019), Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi (Akpınar, 2010; Öztürk, 2015; Shirazi, 2018; Ahmad, 2021), atasözlerini öğretme yöntemleri (Kazıcı, 2008; Yılmaz Atagül, 2016; Acar, 2019; Aydemir, 2019; Tekin, 2019; Sezen, 2020; Erikci, 2021; Çelik, 2022; Sarıoğlu, 2022) yer almaktadır. Çalışmalarda özellikle dil, kültür ve değerler eğitiminde atasözleri öne çıkmaktadır. Bu durum atasözlerinin eğitim üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada ana dili eğitimi bağlamında konuşma becerisi bakımından atasözleri ele alınmıştır. Çalışmanın amacı konuşma becerisi açısından atasözlerini incelemek ve bunun sonucunda ilgili kategorilerle temalara ulaşmaktır. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi “Konuşmaya yönelik atasözleri hangi kategori ve temalar altında sınıflandırılabilir?” şeklindedir.

Eğitim bağlamında atasözlerine ilişkin değerler eğitimi, edebiyat eğitimi, ana dili eğitimi gibi literatürde çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalardan farklı olarak konuşma becerisi açısından atasözlerini incelemeyi ve bu atasözlerinin hangi kategori ve temalar altında sınıflandırılabileceğini tespit etmeyi amaçlayan bu araştırma, içerdiği iletiler bakımından konuşma becerisinin geliştirilmesinde atasözlerine dikkat edilmesi ve konuşma eğitiminde atasözlerinden faydalanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca atasözlerinde konuşmacının, dinleyicinin, mesajın ve geri bildirim sahibinin olması gereken özelliklere ilişkin iletilerin belirlenmesinin konuşma eğitimi sürecine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışma konuşma eğitiminde atasözlerinden yararlanılması konusunda literatüre farklı bir bakış açısı kazandırması bakımından önemlidir.

## Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, yayın etiği, veri seti, veri toplama ve verilerin çözümlenmesi, geçerlik ve güvenilirlik başlıklarına yer verilmektedir.

### Araştırma Modeli

Atasözlerini konuşma becerisi açısından incelemeyi amaçlayan bu çalışma nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalarda konu hakkında geniş ve derinlemesine bilgi elde edilmeye çalışılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2016). Bu çalışmada var olan durum betimlenip atasözleri konuşma becerisi açısından derinlemesine incelendiği için nitel araştırma yöntemine başvurulmuştur.

Gözlem, görüşme, doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı nitel araştırma, algıların doğal ortamda bütüncül olarak ortaya konmasını sağlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Çalışmanın veri setini oluşturan Atasözleri Sözlüğü nitel araştırma veri toplama tekniklerinden doküman incelemesi tekniğiyle incelenmiştir. Doküman incelemesi araştırılması amaçlanan olgu ya da olgulara ilişkin yazılı belgelerin analiz edilmesini içermektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Atasözleri sözlüğünden hareketle konuşma becerisine ilişkin atasözleri incelendiği için veriler doküman incelemesi tekniğiyle toplanmıştır.

### Yayın Etiği

Bu çalışma Araştırma ve Yayın Etiğine uygun olarak yapılmıştır. Çalışmanın veri setini Ömer Asım Aksoy'un Atasözleri Sözlüğü (2022) oluşturduğu için etik kurul onayı gerekmemiştir.

### Veri Seti

Atasözlerinin anlamlarına ulaşılmasında sıklıkla başvurulmuş kapsamlı bir kaynak olması nedeniyle çalışmanın veri seti Ömer Asım Aksoy'un Atasözleri Sözlüğü (2022) olarak belirlenmiştir. Nitel araştırma bilginin derinliğinin ve özgünlüğünün önemli olduğunu öne sürmektedir. Bu araştırmalarda büyük örneklem yerine küçük çalışma gruplarından derin ve özellikli verilere odaklanılmaktadır (Baltacı, 2019). Bu nedenle verilerin derinlemesine analiz edilebilmesi için kapsamlı kaynak olan Ömer Asım Aksoy'un Atasözleri Sözlüğü'nün (2022) veri doygunluğunu sağlayacağı düşünülmüştür. Atasözleri sözlüğünde bulunan 2675 atasözü incelenmiş ve bunlardan 189'unun konuşma becerisiyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın veri setindeki konuşma becerisiyle ilgili 189 atasözü veri analiz sürecine dahil edilmiştir.

### Veri Toplama ve Verilerin Çözümlenmesi

Çalışmada veriler nitel veri analiz tekniklerinden içerik analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, belirli kurallara bağlı kodlamalarla metnin daha küçük kategorilerle özetlendiği sistematik bir tekniktir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016). Bu teknikte nitel araştırma verileri “verilerin kodlanması”, “temaların bulunması”, “kodların ve temaların düzenlenmesi”, “bulguların tanımlanması ve yorumlanması” olmak üzere dört

aşamada analiz edilmektedir. Buna göre içerik analizinde ilk olarak elde edilen bilgiler incelenerek anlamlı bölümleyici kodlar belirlenmektedir. Anahtar liste görevi gören kod listesi aracılığıyla farklı bölümlerdeki anlamca ilişkili veriler bir araya getirilerek aynı kodla isimlendirilmektedir. Veri kodlama sürecinde araştırmacı veriyi birkaç kez okumakta ve çıkan kodlar üzerinde tekrar çalışmaktadır. İkinci olarak kodlardan hareketle kodları belirli kategoriler kapsamında alacak temaların belirlenmesi gerekmektedir. Bunun için bir araya getirilen kodların ortak yönleri bulunmaya çalışılmakta ve tematik kodlama işlemi yapılmaktadır. İlgili kodları bir araya getirebilecek temaların belirlenmesinde kodların benzerlik ve farklılıklarının tespit edilmesi gerekmektedir. Üçüncü olarak tematik kodlama yapıldıktan sonra ortaya çıkan kodlar ve temalar düzenlenmektedir. Yani araştırmacı verileri düzenleyerek onları yorumlamaya uygun hale getirmektedir. Son olarak bulguların yorumlanmasında araştırmacı verilere anlam kazandırmakta ve elde edilen sonuçların önemini belirten açıklamalar yapmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Yani içerik analizinde veriler ayrıntılı olarak incelenmekte ve verileri açıklayan kavram, kategori, temalara ulaşılmaktadır. Kodlama yoluyla verilerdeki kavram ve kavramlar arası ilişkiler tespit edilmektedir (Baltacı, 2019). Bu çalışmada atasözlerinin konuşma becerisi bakımından ayrıntılı olarak incelenip sınıflama yapılmaya çalışıldığı için içerik analizi tekniğinin uygun olduğu düşünülmüş ve veriler içerik analizi tekniğine göre analiz edilmiştir. Çalışmada içerik analizi tekniğinin ilkeleri ve aşamaları dikkate alınarak verilerin analizinde şu hususlara dikkat edilmiştir:

1. Atasözleri Sözlüğü'nde yer alan 2675 atasözü incelenmiş ve bunlardan 189'unun konuşma becerisiyle ilişkili bulunmuştur. Bu atasözleri veri analizi sürecinde dikkate alınmıştır.
2. Konuşma becerisiyle ilgili tespit edilen atasözlerinin kimi açıkça konuşmaya ilişkin kavramlar ve iletiler içerdiği için doğrudan tespit edilmiştir. Örneğin "Az söyle, çok dinle.", "Çok konuşan çok yanılır.", "Doğru söz yemin istemez." gibi atasözleri hem "konuşmak, söylemek, söz, dinlemek" gibi konuşmayla ilgili kavramları hem de çok konuşmanın gerektiği, konuşmada dinlemenin ve doğru konuşmanın önemi gibi iletileri aktarmaktadır. Bu nedenle konuşmayla ilgili atasözlerinin belirlenmesinde atasözlerinin konuşmaya ilişkin kavram ve iletiler içermesine dikkat edilmiştir.
3. Doğrudan konuşmayla ilişkili görünmeyen ancak anlamı bakımından konuşmaya yönelik iletiler içeren atasözleri de analiz edilen verilere dahil edilmiştir. Örneğin "Yiğit meydanda belli olur." atasözü doğrudan konuşmaya ilişkin kodları içermemektedir. Ancak sözlükte bu atasözü "Sözle atıp tutmak kolaydır. Asıl marifet, iş başında kendini göstermektir" (Aksoy, 2022: 475) şeklinde açıklanmıştır. Atasözünün açıklamaları konuşma becerisiyle doğrudan ilişkili bulunan "Büyük lokma ye (de) büyük söyleme.", "Az ada, çok öde" gibi atasözleriyle benzer iletiler içermektedir. Bu nedenle içeriğinden hareketle dolaylı ilişki kurulan atasözleri doğrudan konuşma becerisiyle ilgili olan atasözleriyle aynı kategoride ele alınmıştır.
4. Konuşma becerisiyle ilişkili olduğu belirlenen atasözleri listelenmiş ve her atasözünün içerdiği kodlar kelime ya da kelime grubu halinde yazılmıştır.
5. Kodların ortak noktaları belirlenerek bunlardan hareketle verilerin temaları belirlenmiş ve benzer aynı temadaki atasözleri arka arkaya listelenmiştir.



6. Elde edilen temalar, bu temalardaki atasözlerinin içerdiği iletiler ve kodlardan hareketle verilerin kategorileri belirlenmiştir.
7. Veri analizinin her aşamasında atasözlerinin anlamları tekrar okunmuş ve konuşma becerisiyle ilişkisi değerlendirilmiştir.
8. Kod, kategori ve temaları belirlenen atasözleri tablolaştırılmış ve bulgular halinde sunulmuş yorumlanmıştır.

### Geçerlik ve Güvenirlik

Nicel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik kavramlarının kullanımı daha yaygındır ancak nitel araştırmalarda bu kavramlar yeniden ele alınmaktadır (Golafshani, 2003). Nicel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik olarak ifade edilen kavramlar nitel araştırmalarda gerçeklik (gerçek değer) ve tutarlılık kavramlarıyla kullanılmaktadır. Gerçeklik ve tutarlılığın sağlanmasında veri yorumlarının tutarlı ve şeffaf olmasını sağlayan titiz kayıtların tutulması, araştırma yanlılığını azaltmak için diğer araştırmacılarla etkileşim kurulması, veri toplama ve analizi sürecinde yeterli derinliği sağlamak için yöntemin sürekli eleştirel bir şekilde değerlendirilmesi, üçgenlemeye başvurulması gibi stratejiler bulunmaktadır (Noble & Smith, 2015). Bu stratejiler nitel araştırmaların ve bu araştırmalarda elde edilen bulguların gerçekliğiyle tutarlılığını sağlamaktadır.

Temaların tutarlı biçimde doğrulanmasını sağlamak için kullanılan üçgenleme (Creswell, 2017), hem aynı fenomene farklı yollarla bakılmasını sağladığı için hem de elde edilen sonuçların inandırıcılığına katkı sağladığı için veri analizinde önemli yeri olan bir stratejidir. Yöntem üçgenlemesi, kaynakların üçgenlemesi, analizci üçgenlemesi ve kuram/bakış üçgenlemesi olmak üzere dört tür üçgenleme bulunmaktadır. Araştırmacılar tarafından kaynaklar, gözlemciler, yöntemler ya da kuramlarla üçgenleme yapılması tek bakış açılı yorumlardan meydana gelebilecek şüphelerin giderilmesinde önemli adımları içermektedir. Çoklu analizci üçgenlemesinde tek gözlemci ya da analizci yerine çoklu araştırmacıya başvurulmaktadır. Böylece verilerin ön yargısız toplanması ve verilerin tutarlı olması sağlanmaktadır (Patton, 2018). Bu bağlamda bu çalışmada analizci üçgenlemesine başvurulmuştur. Atasözleri Sözlüğü'nde konuşma becerisiyle ilişkili atasözleri bir liste olarak çıkarıldıktan sonra çalışmanın veri analizi sürecinde toplamda 13 saat 45 dakikalık bir süreyi içeren 10 görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde iki analizci verilerin analiz sürecini yürütmüştür. Görüşmelerin süre ve veri analizi sürecinde yapılan işlemlere ilişkin bilgiler aşağıdaki çizelgede yer almaktadır.

**Çizelge 1. Veri Analizi Süreci**

Görüşme No	Süre	Yapılan İşlemler
1	1 saat 42 dakika	Listede yer alan atasözleri sözlükteki anlamı ve kullanımı bakımından değerlendirilmiş ve atasözlerinin konuşma becerisiyle doğrudan, dolaylı, uzaktan ilişkili olma durumu belirlenmiştir. Yapılan değerlendirme ve tartışma sonucunda ilgili bulunmayan atasözleri listeden çıkarılmış, analiz edilmemiştir. Konuşma becerisiyle ilişkili bulunan atasözleriyle veri analiz sürecine devam edilmiştir.

2	1 saat 4 dakika	Listede yer alan atasözleri sözlükteki anlamı ve kullanımı bakımından değerlendirilmiş ve atasözlerinin konuşma becerisiyle doğrudan, dolaylı, uzaktan ilişkili olma durumu belirlenmiştir. Yapılan değerlendirme ve tartışma sonucunda ilgili bulunmayan atasözleri listeden çıkarılmış, analiz edilmemiştir. Konuşma becerisiyle ilişkili bulunan atasözleriyle veri analiz sürecine devam edilmiştir.
3	1 saat 28 dakika	Listede yer alan atasözleri sözlükteki anlamı ve kullanımı bakımından değerlendirilmiş ve atasözlerinin konuşma becerisiyle doğrudan, dolaylı, uzaktan ilişkili olma durumu belirlenmiştir. Yapılan değerlendirme ve tartışma sonucunda ilgili bulunmayan atasözleri listeden çıkarılmış, analiz edilmemiştir. Konuşma becerisiyle ilişkili bulunan atasözleriyle veri analiz sürecine devam edilmiştir.
4	1 saat 14 dakika	Listede yer alan atasözleri sözlükteki anlamı ve kullanımı bakımından değerlendirilmiş ve atasözlerinin konuşma becerisiyle doğrudan, dolaylı, uzaktan ilişkili olma durumu belirlenmiştir. Yapılan değerlendirme ve tartışma sonucunda ilgili bulunmayan atasözleri listeden çıkarılmış, analiz edilmemiştir. Konuşma becerisiyle ilişkili bulunan atasözleriyle veri analiz sürecine devam edilmiştir.
5	1 saat 24 dakika	Listede yer alan atasözleri sözlükteki anlamı ve kullanımı bakımından değerlendirilmiş ve atasözlerinin konuşma becerisiyle doğrudan, dolaylı, uzaktan ilişkili olma durumu belirlenmiştir. Yapılan değerlendirme ve tartışma sonucunda ilgili bulunmayan atasözleri listeden çıkarılmış, analiz edilmemiştir. Konuşma becerisiyle ilişkili bulunan atasözleriyle veri analiz sürecine devam edilmiştir.
6	1 saat 6 dakika	Listede yer alan atasözleri sözlükteki anlamı ve kullanımı bakımından değerlendirilmiş ve atasözlerinin konuşma becerisiyle doğrudan, dolaylı, uzaktan ilişkili olma durumu belirlenmiştir. Yapılan değerlendirme ve tartışma sonucunda ilgili bulunmayan atasözleri listeden çıkarılmış, analiz edilmemiştir. Konuşma becerisiyle ilişkili bulunan atasözleriyle veri analiz sürecine devam edilmiştir.
7	1 saat 11 dakika	Konuşma becerisiyle ilişkili olduğu tespit edilen atasözleri listelenmiş ve atasözlerinin içerdiği kodlar kelime ya da kelime grubu olarak yazılmıştır.
8	1 saat 11 dakika	Atasözlerinden ve kodların ortak noktalarından hareketle temalar belirlenmiştir. Kodlar ve temalar üzerinde değerlendirmeler yapıp aynı temadaki atasözleri arka arkaya listelenmiştir.
9	1 saat 41 dakika	Kod, tema ve atasözlerin içeriğinden hareketle kategoriler belirlenmiştir. Ayrıca kategorilerin belirlenmesinde ortak içeriğe sahip atasözleri dikkate alınmıştır.
10	1 saat 44 dakika	Kod, tema ve atasözlerin içeriğinden hareketle kategoriler belirlenmiştir. Ayrıca kategorilerin belirlenmesinde ortak içeriğe sahip atasözleri dikkate alınmıştır.

Veri analizi süreci boyunca atasözlerinin anlamları, kullanımları ve konuşma becerisiyle ilişkisi değerlendirilmiştir. Bu konular üzerine tartışılarak veriler analiz edilmiş ve sonuca ulaşılmıştır. İçerik analizinin ilkeleri ve aşamaları dikkate alınarak yapılan veri analizini iki analizcinin konu üzerine tartışarak gerçekleştirmesi analizci üçgenlemesi stratejisine başvurulduğunu göstermektedir. Analizci üçgenlemesine başvurulmasıyla birlikte çalışmanın analiz sürecinin ayrıntılı bir şekilde yürütülmesi ve araştırmacıların titizlikle çalışması çalışmanın gerçek ve tutarlı olmasını sağlamaktadır.

## Bulgular

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular yer almaktadır. Bulguların sunulmasında tema sıralaması dikkate alınmıştır. Araştırma boyunca yapılan analiz sonucunda konuşmayla ilgili atasözlerine yönelik olarak “konuşmacı, dinleyici, mesaj, geri bildirim” temaları tespit edilmiştir. Bu temalara ilişkin kod ve kategorilerin yer aldığı bulgular aşağıda verilmektedir.

### Konuşmacı Temasına Yönelik Atasözleriyle İlgili Bulgular

Konuşmacı temasına yönelik atasözleriyle ilgili bulgular aşağıda verilmektedir.

**Çizelge 2.** Duygu-Konuşma Düzlemi Kategorisine Yönelik Atasözleri

Kod	Kategori	Tema	Atasözü
Canı acımak, söyler	Duygu- konuşma düzlemi	Konuşmacı	Acıkan ne olsa yer, acıyan ne olsa söyler.
Canı acımak, der			Acıkan ne yemez, acıyan ne demez.
Borçlu, kısa dilli			Borçlunun dili kısa gerek.
Kasavetsiz, ağız, açılır			Kasavetsiz ağız anahtarsız açılır.
Söyleyen, söyleten			Söyleyene bakma, söyletene bak.

Çizelgede konuşmacı teması ve duygu-konuşma düzlemi kategorisine ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre duygu-konuşma düzlemi kategorisi doğrultusunda 5 atasözü tespit edilmiştir. Bu atasözlerinin “canı acımak, söylemek, borçlu, kısa dilli, kasavetsiz” gibi kodlar etrafında birleştiği görülmektedir.

**Çizelge 3.** Konuşmada Denge Kategorisine Yönelik Atasözleri

Kod	Kategori	Tema	Atasözü
Çok söyleme, arsız	Konuşmada denge	Konuşmacı	Aç bırakma (koyma) hırsız edersin, çok söyleme arsız (yüzsüz) edersin.
Çok söyleme, arsız			Çok söyleme arsız edersin, aç bırakma (parasız koyma, çok saklama) hırsız (yüzsüz) edersin.
Yüz verme, arsız			Yüz verme arsız olur, az verme hırsız olur.

Çizelgeye göre konuşmacı temasındaki kategorilerden birisi de konuşmada denge şeklindedir. Bu kategoride 3 atasözü yer almaktadır. Bu atasözlerinin “çok söylemek, arsız, yüz vermek” gibi kodları içerdiği görülmektedir.

**Çizelge 4.** Anlatımın Gerekliliği Kategorisine Yönelik Atasözleri

Kod	Kategori	Tema	Atasözü
Açık ağız, aç kalmak	Anlatımın gerekliliği	Konuşmacı	Açık ağız aç kalmaz.
Adam, yere bakmak, korkmak			Adamın yere bakanından, suyun sessiz (yavaş) akanından kork.
İnsan, yere bakmak, korkmak			Suyun yavaş akanından, insanın yere bakanından kork (sakın).
Anlatış, fetva vermek			Anlatışa göre verirler fetvayı.
Anlatış, fetva vermek			Kadı anlatışa göre fetva verir.
Dert, söylememek, derman.			Derdini söylemeyen (saklayan) derman bulamaz.

El öpmek, ağız aşınmak.	El (etek) öpmekle ağız (dudak) aşınmaz (kirlenmez).
Etek öpmek, dudak aşınmak.	Etek öpmekle dudak aşınmaz.
Gök gürlemesi, yağmur.	Gök gürlenmeden yağmur yağmaz.

Çizelgede konuşmacı temasının anlatımın gerekliliği kategorisine ilişkin bulgular bulunmaktadır. Bu bulgulara göre anlatımın gerekliliği kategorisinde 9 atasözü tespit edilmiştir. Bu atasözleri “açık ağız, yere bakmak, anlatmak, fetva vermek, söylememek” gibi kodları barındırmaktadır.

### Çizelge 5. Konuşmanın Gizliliği Kategorisine Yönelik Atasözleri

Kod	Kategori	Tema	Atasözü
Açık kap, it değer			Açık kaba it değer (siyer).
Sırrını açmak, dost, söylemek			Açma sırrını (sırrını açma) dostuna, (dostunun dostu vardır) o da söyler dostuna.
Sırrını açmak, dost, söylemek			Sırrını açma dostuna (dostunun dostu vardır) o da söyler dostuna.
Ağızdan çıkmak, yayılmak			Bir ağızdan çıkan bin ağza (dile) yayılır.
Birden çıkmak, bine yayılmak			Birden çıkan bine yayılır.
Baş yarılması, börk, kol kırılması, kürk	Konuşmanın gizliliği	Konuşmacı	Baş yarılır börk içinde, kol kırılır kürk (yen) içinde.
Kol kırılması, yen, Baş yarılması, börk			Kol kırılır yen içinde baş yarılır börk içinde.
Ev, saklamak, hal.			Evceğizim evceğizim, saklar benim halceğizim.
Deli, ev, dert, karın.			Herkesin delisi evinde, derdi karnında.
Otuz iki diş, otuz iki mahalle, yayılmak			Otuz iki dişten çıkan, otuz iki mahalleye yayılır.
Yer, kulak			Yerin kulağı var.
Cins kedi, göstermemek			Cins kedi ölüsünü göstermez.
Duvar, kulak, göz			Duvarın kulağı var, gözünü de unutma.

Çizelgeye göre göre konuşmacı temasında konuşmanın gizliliğine yönelik 13 atasözü bulunduğu belirlenmiştir. Bu kategorideki atasözleri “sırrını açmak, söylemek, ağızdan çıkmak, yayılmak, saklamak, kulak, göstermemek” gibi kodlar etrafında birleşmektedir.

### Çizelge 6. Yer ve Zaman Uygunluğu Kategorisine Yönelik Atasözleri

Kod	Kategori	Tema	Atasözü
Denizdeki balık, pazarlık			Denizdeki balığın (pazarın) pazarlığı olmaz.
Vakit, horoz, ötmek			Her şeyin vakti var, horoz bile vaktinde öter.
Vakitsiz, horoz, ötmek			Vakitsiz öten horozun başını keserler.
Söz, küçük, büyük	Yer ve zaman uygunluğu	Konuşmacı	Su küçüğün, sofra (söz) büyüğün.
Yarın, dava, korkmamak			Yarına kalan davadan korkma.
Dil, baş, esen olmak			Dil ebsem (olsa) baş esen (-dir).

Söz, sükût.	Söz gümüşse sükût altındır.
Köy, it ürümek	Köyden köye it ürümez.
Bülbül, bela, dil	Bülbülün çektiği dili belası (-dır).
Dil, dilmek, senden bilmek	Dilim seni dilim dilim dileyim, başıma geleni senden bileyim.
Dil, dilmek	Dilim seni, dilim seni; dilim dilim dilem seni.
Ağırlık, altın, hafiflik, bela	Ağırlık altın kale, hafiflik başa bela.
Densiz, deh, sallanır	Densiz deve kuyruğu, “deh!” demeden sallanır.

Çizelgeye göre konuşmacı temasındaki kategorilerden birisi olan yer ve zaman uygunluğu kategorisinde 13 atasözü tespit edilmiştir. Bu atasözlerin “vakit, vakitsiz, horoz, söz, yarın, dil, dilmek” gibi kodları içerdiği görülmektedir.

### Çizelge 7. Hassasiyet Kategorisine Yönelik Atasözleri

Kod	Kategori	Tema	Atasözü
Açık yara, tuz eklemek	Hassasiyet	Konuşmacı	Açık yaraya tuz ekilmez.
Kel, kabak, anmak			Kel yanında kabak anılmaz.
Kör, renk, bahsetmemek			Köre elvandan (renkten) bahs olunmaz.
Aç, eceli gelmek, söyleşmek			Aç ile eceli gelen söyleşir.

Çizelgede konuşmacı teması ve hassasiyet kategorisine ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre hassasiyet kategorisi doğrultusunda 4 atasözüne ulaşılmıştır. Bu atasözleri “açık yara, anmak, bahsetmemek, eceli gelmek, söyleşmek” gibi kodlar etrafında birleşmektedir.

### Çizelge 8. Konuşma-Düşünme İlişkisi Kategorisine Yönelik Atasözleri

Kod	Kategori	Tema	Atasözü
Akıllı, akılsız, söylemeden düşünmek, düşünmeden söylemek	Konuşma-düşünme ilişkisi	Konuşmacı	Akıllı, söylemeden düşünür, akılsız düşünmeden söyler.
Boğaz, dokuz boğum			Boğaz dokuz (kırk) boğumdur.
Önce düşünmek, sonra söylemek			Önce düşün, sonra söyle.
Boşboğaz, cehennem, bağırma			Boşboğazı cehenneme atmışlar, “odun yaş(az)” diye bağırma.
Boş fiçı, tangırdama			Boş fiçı çok tangırdar.
Dolu küp, ses çıkmaması			Dolu küpün sesi çıkmaz.
Çok bilmek, çok yanılmak			Çok bilen (söyleyen) çok yanılır.
Çok konuşmak, çok yanılmak.			Çok konuşan çok yanılır.
Görünmek, kılavuz			Görünen köy kılavuz istemez.
Leylek, laklak			Leyleğin ömrü (günü) laklaka ile geçer.
Söz, söylemek, söylememek, bilmek, bilmemek			Söz biliyorsan söyle, inansınlar; bilmiyorsan söyleme, seni bir adam sansınlar.
Söz, bilmek, ağız, devşirmek			Sözünü bil, pişir; ağzını der, devşir.
Sütsüz koyun, meleğen			Sütsüz koyun meleğen olur.
Yalancı, işitmek, söylemek			Yalancı kim? İşittiğini söyleyen.

Tavuk, bağırgan	Yumurtlayan tavuk bağırgan olur.
Zengin, züğürt, çene yormak	Zenginin malı, züğürdün çenesini yorar.
Derviş, fikir, zikir	Dervişin fikri ne ise zikir de odur.
Dost, övmek, yermek	Dost överken yerecek yer bırak.
Boş başak, dik durmak	Boş başak dik durur.
Esrik deve, eğri olmak	Esrik devenin çulu eğri olur.

Çizelgede konuşmacı temasının konuşma-düşünme ilişkisi kategorisine ilişkin bulgular bulunmaktadır. Bu bulgulara göre konuşma-düşünme ilişkisi kategorisinde 20 atasözü tespit edilmiştir. Bu atasözleri “akıllı, düşünmeden söylemek, boşboğaz, boş fiçı, dolu küp, çok konuşmak, çene yormak” gibi kodları içermektedir.

### Çizelge 9. Konuşmacının Güvenirliği Kategorisine Yönelik Atasözleri

Kod	Kategori	Tema	Atasözü
Yalancı, sözü olmaması	Konuşmacının güvenirligi	Konuşmacı	Ardıcın közü olmaz, yalancının sözü olmaz.
Arife günü, yalan söylemek, yüzü kara çıkmak			Arife günü yalan söyleyenin (oruç yiyenin) bayram günü yüzü kara çıkar (olur).
Ateş demek, ağız yanmak			Ateş demekle ağız yanmaz.
Eğri oturmak, doğru konuşmak			Eğri otur (oturalım), doğru söyle (konuşalım).
Yalan söylemek, yüzü kara olmak			Ramazan'da yalan söyleyenin (oruç yiyenin) bayramda yüzü kara olsun.
Yalancı, inanmamak			Yalancının evi yanmış, kimse inanmamış.
Yalancı, mum, yanmak			Yalancının mumu yatsıya kadar yanar.
Adam, aldatmak			Adam adamı bir kere (defa) aldatır (sınar).

Çizelgede konuşmacı temasının konuşmacının güvenirligi kategorisine ilişkin bulgular bulunmaktadır. Bu bulgulara göre konuşmacının güvenirligi kategorisinde 8 atasözü tespit edilmiştir. Bu atasözleri “yalancı, yalan söylemek, doğru konuşmak, inanmamak, aldatmak” gibi kodları barındırmaktadır.

### Çizelge 10. Söz-Eylem İlişkisi Kategorisine Yönelik Atasözleri

Kod	Kategori	Tema	Atasözü
Az adamak, çok ödemek	Söz-eylem ilişkisi	Konuşmacı	Az ada, çok öde.
Köpek, havlamak, ısırarak			(Çok) Havlayan köpek ısırarak.
Ürüyen köpek, ısırarak			Ürüyen köpek, ısırarak (kapmaz).
Büyük lokma yemek, büyük söylememek			Büyük lokma ye (de) büyük söyleme.
Adamak, ödemek			Adamak kolay, ödemek güçtür.
Adamak, tükenmez			Adamakla mal tükenmez.
Ağa, yiğit, söz			Ağanın gözü, yiğidin sözü.
Dil, elden gelmek, padişah olmak			Dilden gelen elden gelse, her fukara padişah olur.
Dil, elden gelmek			Dilden gelen ele gelir.
Yiğit, söz, demir			Yiğidin sözü, demirin kertığı.
Yiğit, meydan, belli olmak	Yiğit meydana belli olur.		

Çizelgeye göre konuşmacı temasında söz-eylem ilişkisi kategorisine yönelik 11 atasözü bulunmaktadır. Bu kategorideki atasözlerinin “adamak, ısırarak, büyük söylemek, dil, elden gelmek” gibi kodlar etrafında birleştiği görülmektedir.

### Çizelge 11. Konuşma Ortamı Kategorisine Yönelik Atasözleri

Kod	Kategori	Tema	Atasözü
Bey ardı, çomak çalmak	Konuşma ortamı	Konuşmacı	Bey ardından çomak çalan çok olur.
Çocuk, dedikodu olmaz			Çocuğun bulunduğu yerde kov (dedikodu, gıybet) olmaz.
Horoz, çöplük, ötmek			Her horoz kendi çöplüğünde (küllüğünde) öter (eşinir).
Ev, ağa			Herkes evinde ağadır.
Zibillik, horoz			Herkes zibilliğinin horozu.
Zibillik, horoz, ötmek			Her horoz zibilliğinde öter.
Padişah, kılıç sallamak			Padişahın bile arkasından kılıç sallarlar.

Çizelgeye göre konuşmacı teması ve konuşma ortamı kategorisine yönelik 7 atasözü bulunmaktadır. Bu atasözleri “horoz, ötmek, çomak çalmak” gibi kodları içermektedir.

### Çizelge 12. Konuşmada Cesaret Kategorisine Yönelik Atasözleri

Kod	Kategori	Tema	Atasözü
Doğru söylemek, kovmak	Konuşmada cesaret	Konuşmacı	Doğru söyleyeni dokuz köyden kovarlar.
Doğru söylemek, üzengi			Doğru söyleyenin bir ayağı üzengide gerek.
Doğru söylemek, tepesi delik olmak			Doğru söyleyenin tepesi delik olur.
Dost, acı söylemek			Dost acı söyler.
Dost, ayıp, yüzüne söylemek			Dost dostun ayıbını yüzüne söyler.
Ana, yavru, incinmez			Ananın bastığı yavru (civciv) incinmez (ölmez).

Çizelgede konuşmacı teması ve konuşmada cesaret kategorisine ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre konuşmada cesaret kategorisi doğrultusunda 6 atasözü tespit edilmiştir. Bu atasözlerinin “doğru söylemek, kovmak, acı söylemek, yüzüne söylemek” gibi kodlar etrafında birleştiği görülmektedir.

### Çizelge 13. Karakteri Yansıma Kategorisine Yönelik Atasözleri

Kod	Kategori	Tema	Atasözü
İnsan, ikrarından tutulmak	Karakter yansıma	Konuşmacı	Hayvanın yularından, insanın ikrarından (sözünden) tutulur.
İnsan, sözü			İnsan sözünden (ikrarından), hayvan yularından tutulur.
İnsan, ikrar			İnsan ikrarından, hayvan yularından tutulur.

Çizelgede konuşmacı temasının karakteri yansıtma kategorisine ilişkin bulgular bulunmaktadır. Karakteri yansıtma kategorisinde 3 atasözü tespit edilmiştir. Bu atasözleri “insan, ikrar, söz” gibi kodları barındırmaktadır.

#### Çizelge 14. Konuşmada Sezdirme Kategorisine Yönelik Atasözleri

Kod	Kategori	Tema	Atasözü
Köylü, misafir, demek	Sezdirme	Konuşmacı	Köylü, misafir kabul etmeyiz demez, konacak konak yoktur der.

Çizelgede konuşmacı temasının sezdirme kategorisine ilişkin bulgular bulunmaktadır. Sezdirme kategorisinde 1 atasözü tespit edilmiştir. Bu atasözü “köylü, misafir, demek” kodlarını barındırmaktadır.

#### Çizelge 15. İletişime Açıklık Kategorisine Yönelik Atasözleri

Kod	Kategori	Tema	Atasözü
İnsan, söyleşmek	İletişime açıklık	Konuşmacı	Hayvan koklaşa koklaşa, insan söyleşe söyleşe.
İnsan, söyleşmek			İnsan söyleşe söyleşe (konuşa konuşa) hayvan koklaşa koklaşa.

Çizelgeye göre konuşmacı temasındaki kategorilerden birisi de iletişime açıklıktır. Bu kategoride 2 atasözü yer almaktadır. Bu atasözlerinin “insan, söyleşmek” kodlarını içerdiği görülmektedir.

#### Dinleyici Temasına Yönelik Atasözleriyle İlgili Bulgular

Dinleyici temasına yönelik atasözleriyle ilgili bulgular aşağıda verilmektedir.

#### Çizelge 16. Kavrama Düzeyi Kategorisine Yönelik Atasözleri

Kod	Kategori	Tema	Atasözü
Adam olmak, söz	Kavrama düzeyi	Dinleyici	Adam olana bir söz yeter.
Sivrisinek, anlayan, davul zurna, anlamayan			Anlayana sivrisinek saz, anlamayana davul zurna az.
Arif, tarif gerekmemek			Arife tarif gerekmez (ne hacet).
Cahil, söz anlatmak, zor			Cahile söz (laf) anlatmak, deveye hendek atlatmaktan güçtür (zordur).
Dağ adamı, hasta etmek, sağ adam			Dağ adamı, hasta eder sağ adamı.
Dayanık öküz			Dayanık öküze “oha!” neymiş?
Eşek, hoş laf, anlamak			Eşek hoş laftan ne anlar?
Gafil, kelam, nafîle kelam			Gafîle kelam, nafîle kelam.
Haber vermek, haber almak, uz			Haberi verenden alan uz gerek.
İt, çuvala girmek			İtle çuvala girilmez.
Sağır, kamet			Sağır için iki kere kamet olmaz.
Söylemek, dinlemek, arif			Söyleyenden dinleyen arif gerek.
Söz söylemek, kulakta			Sözü söyle alana, kulağında kalana.



kalmak	
Akılsız baş, söz	Tatsız aşa tuz neylesin, akılsız başa söz neylesin.
Ahmak, yüz vermek, abdal, söz vermek	Ahmağa yüz, abdala söz vermeye gelmez.

Çizelgeye göre dinleyici temasında kavrama düzeyi kategorisine yönelik 15 atasözü bulunmaktadır. Kavrama düzeyi kategorisindeki atasözlerinin “söz, anlamayan, tarif gerekmemek, anlamak, arif, kulakta kalmak” gibi kodlar etrafında birleştiği görülmektedir.

### Çizelge 17. Seçici Olma Kategorisine Yönelik Atasözleri

Kod	Kategori	Tema	Atasözü
Ağır baş, sağır kulak	Seçici olma	Dinleyici	Baş ağır gerek, kulak sağır.

Çizelgede dinleyici temasının seçici olma kategorisine ilişkin bulgular bulunmaktadır. Seçici olma kategorisinde 1 atasözü tespit edilmiştir. Bu atasözü “ağır baş, sağır kulak” kodlarını barındırmaktadır.

### Çizelge 18. Çok Yönlü Dinleme Kategorisine Yönelik Atasözleri

Kod	Kategori	Tema	Atasözü
Büyük, küçük, söz dinlemek	Çok yönlü dinleme	Dinleyici	Bir senden büyüğün, bir de senden küçüğün sözünü dinle.
İki kişi, demek, yoklamak			İki kişi başında fes yok derse başını yokla.

Çizelgede dinleyici temasının çok yönlü dinleme kategorisine ilişkin bulgular bulunmaktadır. Çok yönlü dinleme kategorisinde 2 atasözü tespit edilmiştir. Bu atasözleri “söz dinlemek, demek, yoklamak” gibi kodları barındırmaktadır.

### Çizelge 19. Dinleme-Eylem İlişkisi Kategorisine Yönelik Atasözleri

Kod	Kategori	Tema	Atasözü
Gem, at, ölüm	Dinleme-eylem ilişkisi	Dinleyici	Gem almayan atın ölümü yakındır.
Ulu söz, dinlemek			Ulu sözü dinlemeyen, uluyakalır.
Atalar sözü, yabana atmak			Atalar sözünü tutmayanı yabana atarlar.

Çizelgeye göre dinleyici temasındaki kategorilerden birisi dinleme-eylem ilişkisidir. Bu kategoride 3 atasözü yer almaktadır. Bu atasözlerinin “gem, usu söz, atalar sözü, dinlemek” gibi kodları içerdiği görülmektedir.

## Mesaj Temasına Yönelik Atasözleriyle İlgili Bulgular

Mesaj temasına yönelik atasözleriyle ilgili bulgular aşağıda verilmektedir.

### Çizelge 20. Üslup Kategorisine Yönelik Atasözleri

Kod	Kategori	Tema	Atasözü
Acı söz, kötü söz, dinden çıkarmak	Üslup	Mesaj	Acı (kötü) söz insanı (adamı) dininden çıkarır.
Tatlı söz, can azığı, acı söz, baş kazığı			Tatlı söz can azığı, acı söz baş kazığı.
Tatlı söz, yılan			Tatlı söz yılanı ininden çıkarır.
Tatlı dil, yılan			Tatlı dil yılanı deliğinden çıkarır.
Tatlı dil, insan			İnsanın eti yenmez, derisi giyilmez; tatlı dilinden başka nesi var.
Kötü söz, dinden çıkarmak			Kötü söz insanı dininden çıkarır.
Teşbih, hata			Teşbihte (temsilde) hata olmaz.
Buğday ekme, buğday dil			Buğday ekmeğin yoksa buğday dilin de mi yok?
Yağlı dilim, yağlı dil			Yağlı dilimin yoksa, yağlı dilin de mi yok!
Soğan, kazan, kokutmak			Bir baş soğan bir kazanı kokutur.

Çizelgeye göre mesaj temasında üslup kategorisine yönelik 10 atasözü bulunmaktadır. Bu kategorideki atasözlerinin “acı söz, tatlı söz, tatlı dil, kötü söz” gibi kodlar etrafında birleştiği görülmektedir.

### Çizelge 21. İçtenlik Kategorisine Yönelik Atasözleri

Kod	Kategori	Tema	Atasözü
Bal demek, ağız tatlanmak	İçtenlik	Mesaj	Bal bal demekle ağız tatlanmaz (tatlı olmaz).
Dil, yürek, kepeç			Dil yüreğin kepeçsidir.

Çizelgeye göre mesaj teması ve içtenlik kategorisine yönelik 2 atasözü bulunmaktadır. Bu atasözleri “bak demek, dil, yürek” gibi kodları içermektedir.

### Çizelge 22. Karakteri Yansıma Kategorisine Yönelik Atasözleri

Kod	Kategori	Tema	Atasözü
Dille tartmak	Karakter yansıma	Mesaj	Baş dille tartılır.
Sormak, aslı, sohbet			Sorma kişinin aslını, sohbetinden bellidir.

Çizelgede mesaj temasının karakteri yansıma kategorisine ilişkin bulgular bulunmaktadır. Karakteri yansıma kategorisinde 2 atasözü tespit edilmiştir. Bu atasözleri “dille tartmak, sormak, aslı, sohbet” kodlarını barındırmaktadır.

### Çizelge 23. Sözü İşlevselliği Kategorisine Yönelik Atasözleri

Kod	Kategori	Tema	Atasözü
Söz, ara bozmak, ara düzmek			Bir söz ara bozar, bir söz ara düzer.
Söz, ara bozmak, ara			Söz var ara bozar, söz var ara düzer.

düzmek			
Söz, yola getirmek, yoldan çıkarmak			Bir söz yola getirir, bir söz yoldan çıkartır.
Demek, iş bitirmek	Sözün işlevselliği	Mesaj	“He” demek de iş bitirir, “yok” demek de.
Söz, yakın, uzak			Karı-koca bir sözle yakın, bir sözle uzaktır.
Söz, yaş deri, çekmek, gitmek			Söz dediğin yaş deridir, nereye çekersen oraya gider.
Söz, dağa çıkarmak, indirmek			Söz var, dağa çıkarır; söz var, dağdan indirir.
Söz, iş bitirmek, baş yitirmek			Söz var, iş bitirir; söz var, baş yitirir.
Fit, büyü, yerini tutmak			Bir fit bin büyü yerini tutar (yerine geçer).
Söz, büyü, bedel olmak			Bir söz bin büyüye bedeldir.
Fısıltı, ev yıkmak			Fısıltı ev yıkar.
Cin tutmak, muska			Cin tutana muska yeter.

Çizelgede mesaj teması ve sözün işlevselliği kategorisine ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre sözün işlevselliği kategorisi doğrultusunda 12 atasözü belirlenmiştir. Bu atasözlerinin “söz, ara bozmak, yola getirmek, iş bitirmek, yerini tutmak” gibi kodlar etrafında birleştiği görülmektedir.

#### Çizelge 24. Kaynak-Mesaj İlişkisi Kategorisine Yönelik Atasözleri

Kod	Kategori	Tema	Atasözü
Çocuk, haber almak	Kaynak-mesaj ilişkisi	Mesaj	Çocuktan al haberi.
Deli, uslu haber almak			Deliden al uslu haberi.

Çizelgede mesaj temasının kaynak-mesaj ilişkisi kategorisine ilişkin bulgular bulunmaktadır. Kaynak-mesaj ilişkisi kategorisinde 2 atasözü tespit edilmiştir. Bu atasözleri “çocuk, deli, haber almak” gibi kodları barındırmaktadır.

#### Çizelge 25. Konuşmanın Yalın Olması Kategorisine Yönelik Atasözleri

Kod	Kategori	Tema	Atasözü
Çok söz, yalan	Konuşmanın yalın olması	Mesaj	Çok söz (laf) yalansız, çok para (mal) haramsız olmaz.
Çok laf, yalan			Çok mal haramsız, çok laf yalansız olmaz.

Çizelgeye göre mesaj teması ve konuşmanın yalın olması kategorisine ilişkin 2 atasözü bulunmaktadır. Bu atasözleri “çok söz, çok laf, yalan” kodlarını içermektedir.

#### Çizelge 26. Konuşmanın Etki Alanı Kategorisine Yönelik Atasözleri

Kod	Kategori	Tema	Atasözü
Dil, cirmi küçük, cürmü büyük	Konuşmanın etki alanı	Mesaj	Dilin cirmi küçük, cürmü büyük olur.
Dil yarası, onulmak			El (bıçak) yarası onulur (geçer), dil yarası onulmaz (geçmez).
Selam, altın değer			Garibe bir selam bin altın değer.

Çizelgeye göre mesaj temasında konuşmanın etki alanı kategorisine yönelik 3 atasözü bulunmaktadır. Bu kategorideki atasözlerinin “dil, dil yarası, selam” gibi kodları barındırdığı görülmektedir.

#### Çizelge 27. Düşünme-Konuşma İlişkisi Kategorisine Yönelik Atasözleri

Kod	Kategori	Tema	Atasözü
Dil, kemik	Düşünme- konuşma ilişkisi	Mesaj	Dilin kemiği yok.
Yalan, kemik			Yalannın kemiği yok ki boğazına bata.
Zırva, tevil			Zırva tevil götürmez.

Çizelgeye göre mesaj temasındaki kategorilerden birisi düşünme-konuşma ilişkisidir. Bu kategoride 3 atasözü yer almaktadır. Bu atasözlerinin “dil, kemik, yalan, zırva” gibi kodları içerdiği belirlenmiştir.

#### Çizelge 28. Tutarlılık ve Doğruluk Kategorisine Yönelik Atasözleri

Kod	Kategori	Tema	Atasözü
Doğru söz, belli olmak	Tutarlık ve doğruluk	Mesaj	Doğru söz katarından belli olur.
Doğru söz, yemin			Doğru söz yemin istemez.
Güneş, balçık			Güneş balçıkla sıvanmaz.
Hak, demek, akan sular			Hak deyince akan sular durur.
Haklı söz, çevirmek			Haklı söz haksız Bağdat’tan çevirir.
Doğru söz, acı			Doğru (hak) söz (ağızdan) acıdır (acı gelir).
Hak söz, acı			Hak söz ağıdan acıdır.

Çizelgede mesaj temasındaki tutarlılık ve doğruluk kategorisine ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre tutarlık, doğruluk kategorisi doğrultusunda 7 atasözü tespit edilmiştir. Bu atasözleri “doğru söz, yemin, haklı söz, hak söz” gibi kodlar etrafında birleşmektedir.

#### Çizelge 29. Nezaket Kategorisine Yönelik Atasözleri

Kod	Kategori	Tema	Atasözü
Selam, kelim	Nezaket	Mesaj	Evvel taam (selam), sonra kelim.
Latif			Latife latif gerek.
Tatlı, söylemek			Tatlı ye, tatlı söyle.
Selam, hatır			Bir selam bin hatır yapar.

Çizelgeye göre mesaj temasında nezaket kategorisine yönelik 4 atasözü bulunmaktadır. Bu kategorideki atasözlerinin “selam, hatır, söylemek” gibi kodlar etrafında birleştiği görülmektedir.

**Çizelge 30. İletişime Katılım Kategorisine Yönelik Atasözleri**

Kod	Kategori	Tema	Atasözü
Laf, açmak.	İletişime katılım	Mesaj	Laf lafı (söz sözü) açar (laf da kutuyu açar.)
Söz, açmak.			Söz sözü açar.

Çizelgede mesaj temasının iletişime katılım kategorisine ilişkin bulgular bulunmaktadır. İletişime katılım kategorisinde 2 atasözü belirlenmiştir. Bu atasözleri “laf, söz, açmak” kodlarını barındırmaktadır.

**Çizelge 31. Söz-Eylem İlişkisi Kategorisine Yönelik Atasözleri**

Kod	Kategori	Tema	Atasözü
Laf, peynir gemisi, yürümek	Söz-eylem ilişkisi	Mesaj	Lafla (lakırdı ile) peynir gemisi yürümez.
Laf			Lafla pilav pişirse deniz (dağ) kadar yağı benden.
Laf, peynir gemisi, yürümek			Lakırdı ile peynir gemisi yürümez.
Boş lakırdı, karın doyumamak			Boş lakırdı karın doyurmaz.
Kuru laf, karın doyumamak			Kuru laf (boş lakırdı) karın doyurmaz.

Çizelgeye göre mesaj temasındaki kategorilerden birisi olan söz-eylem ilişkisi kategorisine yönelik 5 atasözü vardır. Bu atasözlerinin “laf, peynir gemisi, boş lakırdı, kuru laf” gibi kodları içerdiği tespit edilmiştir.

**Çizelge 32. Sorumluluk Kategorisine Yönelik Atasözleri**

Kod	Kategori	Tema	Atasözü
Laf, torba	Sorumluluk	Mesaj	Laf torbaya girmez.
Deve, çalı, gizlenmemek			Deveye bindikten sonra çalı ardına gizlenilmez.

Çizelgede mesaj temasının sorumluluk ilişkisi kategorisine ilişkin bulgular bulunmaktadır. Sorumluluk kategorisinde 2 atasözü tespit edilmiştir. Bu atasözleri “laf, torba, gizlenmemek” gibi kodları barındırmaktadır.

**Geri Bildirim Temasına Yönelik Atasözleriyle İlgili Bulgular**

Geri bildirim temasına yönelik atasözleriyle ilgili bulgular aşağıda verilmektedir.

**Çizelge 33. Tepki Kategorisine Yönelik Atasözleri**

Kod	Kategori	Tema	Atasözü
Söylemek, iştirmek	Tepki	Geri Bildirim	İstedğini söyleyen, istemediğini iştir.
Kötü söylemek			Kötü söyleme eşine, ağı katar aşına.
Küp, düp, demek			Küpe küp deyince küp adama düp der.
Dil, kalmamak			El elden kalmaz, dil dilden kalmaz.
Sükût, ikrar			Sükût ikrardan gelir (sayılır).
İki testi, tokuşmak, kırılmak			İki testi tokuşunca biri elbet kırılır.
Düşman, gazel okumamak			Düşman düşmana gazel okumaz.

Çizelgede geri bildirim teması ve tepki kategorisine ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre tepki kategorisi doğrultusunda 7 atasözü tespit edilmiştir. Bu atasözlerinin “söylemek, işitmek, demek, kalmamak, kırılmak” gibi kodlar etrafında birleştiği görülmektedir.

### **Tartışma ve Sonuç**

Araştırmada konuşma becerisine yönelik atasözleri üzerinde yapılan içerik analizi sonucunda 4 temaya ulaşılmıştır. Bunlar konuşmacı, dinleyici, mesaj ve geri bildirim temalarıdır. Konuşmacı temasında 14, dinleyici temasında 4, mesaj temasında 13 ve geri bildirim temasında 1 olmak üzere toplamda 32 kategori belirlenmiştir. Elde edilen temalar ve kategorilerden hareketle konuşmaya yönelik atasözlerine ilişkin sonuçlara bu bölümde yer verilmiştir.

#### **Konuşmacı Temasına Yönelik Atasözleriyle İlgili Tartışma ve Sonuç**

Araştırmanın sonucunda konuşmacı temasına ilişkin toplam 105 atasözü ve bu atasözlerinin ilişkilendirildiği 14 kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler ve kategorilere ilişkin atasözü sayıları “duygu-konuşma düzlemi (f=5), konuşmada denge (f=3), anlatımın gerekliliği (f=9), konuşmanın gizliliği (f=13), yer ve zaman uygunluğu (f=13), hassasiyet (f=4), konuşma-düşünme ilişkisi (f=20), konuşmacının güvenilirliği (f=8), söz-eylem ilişkisi (f=11), konuşma ortamı (f=7), konuşmada cesaret (f=6), karakteri yansıtma (f=3), sezdirme (f=1), iletişime açıklık (f=2)” şeklindedir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre konuşmacı temasına ilişkin en fazla atasözünün “konuşma-düşünme ilişkisi” kategorisi bünyesinde bulunduğu görülmektedir. Bu kategoride yer alan atasözlerinin ortak noktası konuşmanın düşünerek gerçekleştirilmesi yönündedir. Buna göre konuşmacı konuşmadan önce iyice düşünmeli, konuşma sürecinde düşünceler mantık süzgecinden geçirilmelidir. Düşünen, akıl ve mantık ölçütlerine göre hareket eden insanlar çok konuşma gereği duymadan anlatmak istediklerini açık ve etkili bir biçimde hedef kitleyle paylaşırken; bir konu hakkında yeterince bilgi sahibi olmadan ve bu bilgiler üzerinde düşünmeden konuşan insanlar çok şey anlatsalar da bu anlatılanlar tutarlılık, inandırıcılık ve etkileycilikten uzak olur.

Konuşmacı temasına ilişkin en fazla atasözü içeren kategorilerden birisi de konuşmanın gizliliğidir. Bu kategorideki atasözleri her konuşmanın her yerde yapılmaması ve konuşmada gizliliğe dikkat edilmesine yönelik ortaklıklar içermektedir. Buna göre başkalarıyla paylaşılan bir söz birçok kişiye aktarılabilir ve anlatılanlar işitmesi istenmeyen kişiler tarafından bilinebilir. Bu nedenle bir sır ya da aile içinde kalması gereken bir konunun dışarıya duyurulmaması için konuşmanın içeriğine, anlatılan kişiye ve yerine göre konuşmaya dikkat edilmelidir.

Konuşmacı teması bünyesinde bulunan “yer ve zaman uygunluğu” kategorisi çok sayıda atasözü içermesiyle dikkat çekmektedir. Bu kategorideki atasözleri iki noktada kesişmektedir. Bunlardan birincisi konuşmacının konuşma sonucunda başına olumsuz bir şey gelmemesi için ikincisiyse genel yaklaşım bakımından konuşurken olması gerektiği için konuşmanın yeri ve zamanına dikkat etmesi yönündeki kesişimlerdir. Buna göre konuşma için belli bir yer, zaman ve sıra vardır. Bazı durumlarda konuşmanın ertelenmesi

ya da daha sakin bir zamana kalması kötü bir şey değildir. Kişinin sağlıklı ve esen olması, konuşmasının ve konuşmasını yaptığı yer ve zamanın uygunluğuyla ilişkilidir.

Konuşmacı temasında en çok atasözü bulunan kategorilerden “söz-eylem ilişkisi” söylenen söz ile yapılan eylem arasındaki ilişkiye dair ortaklıklar içermektedir. Buna göre çok konuşmak yerine söylenen sözler eyleme geçirilmelidir. Konuşmacı söylediği sözlerin farkında olmalı ve bu sözler doğrultusunda eylemlerini gerçekleştirmelidir. Yani konuşmacının gerçekleştireceği davranışlarını ve eylemlerini gözeterek konuşması ya da konuşmasına uygun biçimde davranması önemlidir.

Konuşmacı teması bünyesinde atasözlerinin ilişkilendirildiği diğer kategoriler “anlatımın gerekliliği”, “konuşmacının güvenilirliği”, “konuşma ortamı”, “konuşmada cesaret”, “duygu-konuşma düzlemi”, “hassasiyet”, “konuşmada denge”, “karakteri yansıtma”, “iletişime açıklık” ve “sezdirme” şeklindedir. Bunlardan anlatımın gerekliliği kategorisindeki atasözleri, konuşmacının amaçlarına çabuk ve etkili bir şekilde ulaşabilmesi, sorunlarına çözümler bulabilmesi için kendini doğru olarak ifade etmesi gerekliliğini vurgularken; konuşmacının güvenilirliği kategorisindeki atasözleri konuşmanın inandırıcı ve dinlenebilir olması açısından konuşmacının doğru konuşan güvenilir biri olması gerektiğine dikkat çekmektedir. Konuşma ortamı kategorisindeki atasözlerine göre konuşmacının konuştuğu ortam, konu hakkında daha rahat yorum yapabilmesini etkilemektedir. Konuşmada cesaret kategorisindeki atasözleri ise olumsuz davranışlarla karşılaşsa dahi konuşmacının doğruyu ve gerçekleri konuşması gerektiği yerlerde cesaretli olmasına ilişkin öğütler vermektedir.

Konuşmacı temasında yer alan kategorilerden duygu-konuşma düzlemi kişinin duygu durumunun konuşmasını etkilemesiyle ilgilidir. Konuşmacının duygu durumu konuşmasını etkileyebildiği için konuşma sürecinde konuşmacının duyguları önemlidir. Hassasiyet kategorisindeki atasözleri dinleyicinin üzülebileceği ya da işitmek istemeyeceği konulara özen gösterilmesi gerektiğine dikkat çekerken; konuşmada denge kategorisindeki atasözleri konuşmacının çok değil, dengeli ve yeterli konuşması gerektiğini öğütlemektedir. Karakteri yansıtma kategorisinde konuşmanın konuşmacının karakterini yansıttığı vurgulanmaktadır. Yani konuşma şekli, konuşma sırasındaki kelime seçimi gibi durumlar konuşmacının karakteri hakkında bilgi verir. Dolayısıyla kişi hakkında bilgi edinirken ya da kişiye yönelik bir düşünceye sahip olurken konuşma belirleyici bir husustur. Ayrıca iletişime açıklık kategorisindeki atasözleri sağlıklı bir iletişim ve duygu-düşünce aktarımı için konuşmacıların iletişime açık olmasının önemini belirtilirken; sezdirme kategorisindeki atasözleri konuşmacının açıkça konuşamayacağı ya da üzerinde konuşması zor konularda vermek istediği mesajı dinleyiciye sezdirerek iletebildiğini ifade etmektedir. Bu nedenle sezdirme, konuşmacının bazı durumlarda başvurduğu bir yöntemdir.

Araştırmanın sonucunda konuşmacı temasına ilişkin belirlenen 14 kategori ve toplam 105 atasözünden hareketle konuşmacının sahip olması gereken özellikler ve konuşma sürecinden dikkat etmesi gereken konular vurgulanmıştır. Buna göre konuşmacı konuşmasını düşünerek üretmeli, konuştuğu yere ve zamana dikkat etmeli, konuşurken eylemlerini ve dinleyicinin hassas olduğu konuları gözetmeli, güvenilir olmalı, kendisini açıkça ifade edebilmeli, cesareti ve duygularının konuşma sürecini etkileyebileceği

konusunda farkında olmalıdır. Konuşmacıya ilişkin bu özellikleri ve önemli hususları barındıran atasözleri konuşmacının konuşmasını üretme sürecine ve olası sonuçlarına ilişkin öğütler içermektedir.

### **Dinleyici Temasına Yönelik Atasözleriyle İlgili Tartışma ve Sonuç**

Araştırmanın sonucunda dinleyici temasına ilişkin toplam 21 atasözü ve bu atasözlerinin ilişkilendirildiği 4 kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler ve kategorilere ilişkin atasözü sayıları “kavrama düzeyi (f=15), seçici olma (f=1), çok yönlü dinleme (f=2), dinleme-eylem ilişkisi (f=3)” şeklindedir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre dinleyici temasına ilişkin en fazla atasözü “kavrama düzeyi” kategorisinde yer almaktadır. Bu kategoride yer alan atasözlerinin ortak noktası dinleyicinin iletiyi anlama ve dinlemeye açık olma durumuyla ilişkilidir. Buna göre atasözlerinde akılsız, cahil gibi olumsuz kavramlarla nitelendirilen kişiler konuşmacıyı dinlemek istemeyen, dinlemeye açık olmayan ya da konuşmayı anlamayan dinleyicilerdir. Bu atasözlerinde dinlemeye açık olan dinleyiciler konuşmayı tek seferde anlayabildiği için dinlemeye açık olmayan ya da konuşmayı anlamayan dinleyicilerle çok konuşulmaması gerektiğine dair öğütler yer almaktadır.

Dinleyici teması kapsamında atasözlerinin ilişkilendirildiği kategoriler arasında “dinleme-eylem ilişkisi”, “çok yönlü dinleme” ve “seçici olma” bulunmaktadır. Bunlardan dinleme-eylem ilişkisi kategorisindeki atasözleri, dinleme sonucunda ortaya çıkabilecek sonuçlara ilişkin iletiler içermektedir. Buna göre kendisine söylenen sözü dinlemeyen kişiler olumsuz durumlarla ve sonuçlarla karşılaşabilir. Bu nedenle dinleyicinin söylenen sözü dinlemesi ve bu sözleri dikkate alarak eylemlerini düzenlemesi gerekmektedir. Çok yönlü dinleme kategorisindeki atasözleri dinleyicinin söylenen sözleri dikkate alarak çok yönlü dinleme becerisine sahip olması gerektiğini öğütlerken; seçici olma kategorisindeki atasözleri dinleyicinin konuşmalar arasında fark gözetmesi, her konuşmaya aynı değeri ve önemi vermemesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Araştırmanın sonucunda dinleyici temasına ilişkin belirlenen 4 kategori ve toplam 21 atasözünden hareketle dinleyicinin iletişim sürecinde sahip olması gereken özellikler öne çıkmaktadır. Buna göre iletişim sürecinde dinleyicinin dinlemeye açık olması ya da olmaması konuşma için belirleyici bir özelliktir. Bu nedenle iletişimde dinleyicinin kavrama düzeyi önemlidir. Ayrıca bu temadaki atasözleri dinleyicinin olumsuz sonuçlarla karşılaşmaması için kendisine söylenenleri dikkate alarak eylemlerini düzenlemesi ve konuşmalar arasında seçici olması gerektiği yönünde öğütler içermektedir.

### **Mesaj Temasına Yönelik Atasözleriyle İlgili Tartışma ve Sonuç**

Araştırmanın sonucunda mesaj temasına ilişkin toplam 56 atasözü ve bu atasözlerinin ilişkilendirildiği 13 kategori tespit edilmiştir. Bu kategoriler ve kategorilere ilişkin atasözü sayıları “üslup (f=10), içtenlik (f=2), karakteri yansıtma (f=2), sözün işlevselliği (f=12), kaynak-mesaj ilişkisi (f=2), konuşmanın yalın olması (f=2), konuşmanın etki alanı (f=3), düşünme-konuşma ilişkisi (f=3), tutarlılık ve doğruluk (f=7), nezaket (f=4), iletişime katılım (f=2), söz-eylem ilişkisi (f=5), sorumluluk (f=2)” şeklindedir.



Araştırmada elde edilen sonuçlara göre mesaj temasına ilişkin en fazla atasözünün “sözün işlevselliği” kategorisinde bulunduğu görülmektedir. Bu kategoride yer alan atasözlerinin ortak noktası sözün kişiler ve durumlar üzerinde etkisi olduğu yönündedir. Buna göre sözün niteliği ve ifade ediliş şekli söylenilen ortamda olumlu ya da olumsuz etkilere neden olabilmektedir. İnsan ilişkilerinde ve toplumda söz işlevsel olduğu için olası olumlu ya da olumsuz sonuçlar gözetilerek mesajın tasarlanması ve böylece ifade edilmesi gerekmektedir.

Mesaj temasına ilişkin en fazla atasözü içeren kategorilerden birisi de üsluptur. Bu kategorideki atasözleri konuşmanın üslubu ve mesajın niteliğine ilişkin ortaklıklar içermektedir. Buna göre konuşmada güzel ve tatlı sözler söylenmelidir. Kötü konuşma, dinleyiciye ya da konuşma ortamına olumsuz etkide bulunur. Bu nedenle iyi bir iletişim için konuşmanın güzel sözler içermesi, kötü sözlerden sakınılması ve mesajın bu doğrultuda üretilmesi gereklidir.

Mesaj temasında en çok atasözü bulunan kategorilerden “tutarlılık ve doğruluk” mesajın tutarlı ve doğru olmasına ilişkin ortaklıklar içermektedir. Buna göre üzücü dahi olsa doğru söz kendini belli eder. Doğru sözlere inanıldığı için bunların üzerine daha fazla bir söz söylenmesine gerek yoktur. Bu nedenle konuşmada mesajların doğru ve tutarlı olması gerekir.

Mesaj temasında atasözlerinin ilişkilendirildiği diğer kategoriler “söz-eylem ilişkisi”, “nezaket”, “konuşmanın etki alanı”, “düşünme-konuşma ilişkisi”, “içtenlik”, “karakteri yansıtma”, “kaynak-mesaj ilişkisi”, “konuşmanın yalın olması”, “iletişime katılım” ve “sorumluluk” şeklindedir. Bunlardan söz-eylem ilişkisi kategorisindeki atasözleri sadece konuşmanın yeterli olmadığını, sözlerin eylemlerle desteklenmesi gerektiğini vurgularken; nezaket kategorisindeki atasözleri güzel sözler söylenmesi ve ince konuşulmasıyla konuşmada nezakete yer vermenin önemini belirtmektedir. Konuşmanın etki alanı kategorisindeki atasözleri mesajın niteliğinin etkisine vurgu yapmaktadır. Buna göre konuşmada üslup ve dil kullanımı olumlu ya da olumsuz sonuçlar meydana getirebildiği için bunlar dikkate alınarak konuşmada mesajın tasarlanması gerekmektedir. Düşünme-konuşma ilişkisi kategorisindeki atasözleri ise konuşmadan önce düşünmenin ve düşündükten sonra mantıklı bir şekilde mesajı ifade etmenin gerektiğini vurgulamaktadır.

Mesaj temasında yer alan kategorilerden içtenlik, konuşmada mesajın samimi bir şekilde ifade edilmesiyle ilişkilidir. Samimi olmayan mesajlar dinleyicide gerekli etkiyi sağlayamaz. Bu yüzden mesajların içten bir şekilde üretilmesi gerekmektedir. Karakteri yansıtma kategorisindeki atasözleri üslup, mesajın ifade ediliş şekli, konuşma sırasındaki kelime seçimi gibi mesaja yönelik durumların konuşmacının karakteri hakkında bilgi verdiği yöneltik vurgular içerirken; kaynak-mesaj ilişkisi kategorisindeki atasözleri mesajın niteliğinin kaynakla ilişkili olduğunu belirtmektedir. Yani mesajın doğruluğu, konuşma ortamına uygunluğu ve ifade ediliş şekli kaynakla ilgilidir. Konuşmanın yalın olması kategorisindeki atasözleri çok konuşmanın doğru olmaması ve öz konuşmanın mesajın iletilmesinde yeterli olması bakımından konuşmanın gereksiz sözlerden arınmış biçimde yalın biçimde ifade edilmesine dikkat çekmektedir. Ayrıca iletişime katılım kategorisindeki atasözleri iletişime karşılıklı olarak katılma sonucunda konuşmanın ilerleyeceğini vurgularken; sorumluluk kategorisindeki atasözleri her konuşmanın bir

sorumluluğu olduğunu ve söylenen sözleri saklamaya çalışmadan konuşmada iletilen mesajların sorumluluğunun alınması gerektiğini belirtmektedir.

Araştırmanın sonucunda mesaj temasına ilişkin belirlenen 13 kategori ve toplam 56 atasözünden hareketle mesajda olması gereken özelliklerle birlikte mesajı üretirken dikkat edilmesi gereken hususlar vurgulanmıştır. Buna göre kişiler ve olaylar üzerinde etkili olan mesaj güzel sözlerle yalın şekilde ifade edilmeli, tutarlı ve doğru olmalı, eylemlerle desteklenmeli, nezaket çerçevesine uygun ve içten olmalıdır. Mesajda olması gereken bu özellikleri ve önemli hususları içeren atasözleri mesajın niteliğine ilişkin öğütler vermektedir.

### **Geri Bildirim Temasına Yönelik Atasözleriyle İlgili Tartışma ve Sonuç**

Araştırmanın sonucunda geri bildirim temasına ilişkin toplam 7 atasözü ve bu atasözlerinin ilişkilendirildiği 1 kategori belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre bu temada tüm atasözleri “tepki” kategorisinde bulunmaktadır. Bu kategoride yer alan atasözlerinin ortak noktası tepkilerin konuşmanın niteliği ve duygularla ilgili olduğu yönündedir. Buna göre kötü konuşma olumsuz tepkileri, iyi konuşma olumlu tepkileri beraberinde getirmektedir. Yapılan geri bildirim konuşmacının konuşmasına bağlıdır. Ayrıca konuşmacının ve dinleyicinin öfkeli olması tepkinin olumsuz olmasına neden olduğu gibi duygu durumu da tepkiyi etkilemektedir. Bu nedenle tepkinin olumlu ya da olumsuz olması kaynağın konuşmasıyla birlikte kaynağın ve dinleyicinin duygu durumuyla ilişkilidir.

Bu araştırmada konuşmayla ilgili atasözlerinin incelenmesi sonucunda belirli kategori ve temalara ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar bu bölümde tema bağlamında (konuşmacı, dinleyici, mesaj, geri bildirim) başlıklandırılmış ve bu bağlamda tespit edilen kategoriler değerlendirilmiştir. Bununla birlikte elde edilen ve değerlendirilen sonuçlarla ilişkili olarak literatürde atasözlerinin ele alındığı çalışmalar (Bulut, 2011; Onan, 2011; Girmen, 2013; Kalaça, 2013; Bekiroğlu, 2014; Gönen, 2015; Gerekten, 2018; Açık 2019; Akgöl, 2019; Kemiksiz, 2021; Kurudayıoğlu & Temur, 2021; Yiğit, 2021) bulunmaktadır. Elde edilen sonuçlarla bu çalışmalarda ulaşılan sonuçların ilişkileri, benzerlik ve farklılıklarına ilişkin hususlara bu bölümde yer verilmiştir.

Literatürde dil becerileri bakımından atasözlerini inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Akgöl (2019) dil becerileri doğrultusunda yaptığı inceleme sonucunda konuşma becerisine yönelik 367 atasözü tespit etmiştir. Bu atasözleri “yapı, anlam, amaç, hedef kitle, kazanım, içerik, yöntem ve materyal” başlıkları doğrultusunda sınıflandırılmış ve amaç bakımından en fazla atasözünün düşünerek konuşmaya yönelik olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, konuşmacı temasına yönelik en çok atasözünün “konuşma-düşünme ilişkisi” kategorisine ait olmasıyla benzerlik göstermektedir. Ancak Akgöl (2019) çalışmasında konuşmanın yanında dinleme, okuma ve yazma becerilerini de “yapı, anlam, amaç, hedef kitle, kazanım, içerik, yöntem ve materyal” açısından sınıflandırmıştır. Akgöl’ün (2019) çalışmasından farklı olarak bu çalışmada, özelden konuşma becerisine odaklanılmış ve konuşma becerisine yönelik atasözlerinin içerdiği iletilerle bu iletilerin, temaların ve kategorilerin konuşma eğitimine katkıda bulunabileceği hususlar ifade edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca bu çalışmayla yaklaşım olarak benzerlik taşıyan Açık (2019)

çalışması kapsamında bünyesinde “konuşma” kelimesi geçen Kore atasözlerini “dikkatli konuşma, güzel konuşma, çok konuşma, hitabet, hoş olmayan konuşma, diğer atasözleri” başlıklarına göre incelenmiş ve en fazla atasözünün dikkatli konuşmayla ilgili olduğunu belirlemiştir. Bu başlıktaki atasözleri kırıncı olmamaya özen gösterme, dinleyene zarar vermeme, gereksiz sözlerden kaçınma, az konuşma noktalarında toplanmaktadır. Elde edilen sonuçlarla bu çalışmada konuşmacı temasında yer alan konuşma-düşünme ilişkisi başta olmak üzere yer ve zaman uygunluğu, konuşmanın gizliliği, konuşmada denge, hassasiyet kategorileri içerdikleri atasözleri bakımından ilişkilidir.

Alanda gerçekleştirilen araştırmalar arasında atasözlerinde söz ve sözlü iletişim kavramlarını içeren çalışmalar bulunmaktadır. Yiğit (2021) bünyesinde “söz” kavramı geçen atasözlerini “tatlı söz, doğru söz üstüne söylenmiş atasözleri”, “acı söz, yalan söz, kötü söz üstüne söylenmiş atasözleri”, “sözle ilgili nasihatleri içeren atasözleri” ve “sözün kişilere göre tanımlanmasını sağlayan atasözleri” başlıkları doğrultusunda incelemiştir. Bunlar arasında nasihat içerikli atasözleri bu çalışmanın “sözün işlevselliği; sözün kişilere göre tanımlanmasını sağlayan atasözleri “çok yönlü dinleme”; tatlı söz, doğru söz üstüne söylenmiş atasözleri ve acı söz, yalan söz, kötü söz üstüne söylenmiş atasözleri ise “üslup” kategorisiyle ilişkilidir. Bekiroğlu (2014) atasözlerini iletişim olgusu ve edimleri açısından inceleyerek söz ve söz söylemenin, doğru söz söyleme ve doğru konuşmanın, daha çok dinleyip daha az konuşmanın; tatlı söz, acı söz, buğday dil gibi sözün niteliğiyle ortaya çıkarabileceği sonuçları dikkate alarak konuşmanın önemli olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Bu sonuçlar çalışmanın üslup kategorisindeki atasözlerinden elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Gönen’in (2015) sözlü iletişim unsurlarının aktarım ve sunum şekilleri açısından atasözlerini incelediği çalışmasında en çok konuşmacı ve dinleyicinin sahip olması gereken özelliklere yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. Bu çalışmada en fazla atasözünün “konuşmacı” temasıyla ilgili olduğu düşünüldüğünde iki araştırmanın sonuçlarının birbirini desteklediği söylenebilir.

Atasözleri üzerine Onan (2011) tarafından dil farkındalığı ve işlevsel dil kullanımı açısından yapılan araştırmada konuşma becerisiyle ilgili 43 atasözü tespit edilmiştir. Bu atasözlerinin derin yapısında kişinin sözünden belli olduğu, insanın kalbindeki düşüncelerin sözle dışarı çıktığı, düşünerek konuşulması gerektiği, herkesle konuşulmaması, tutarlı konuşulması, yerinde ve zamanında konuşulması gerektiği, bir şeyi söylemekle o şeyin gerçekleşmediği noktaları bulunmaktadır. Bu sonuçlar karakteri yansıtmama, konuşma-düşünme ilişkisi, yer ve zaman uygunluğu, söz-eylem ilişkisi kategorileriyle bağlantılıdır. Ayrıca Kurudayıoğlu ve Temur’un (2021), atasözlerini 21. yüzyıl becerileri bakımından incelediği çalışmalarında yaratıcılık, yenilikçilik, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim kavramları ön plana çıkmaktadır. Bunlardan iletişim kategorisindeki atasözleri, bu çalışmanın konuşmada denge, anlatımın gerekliliği, düşünme-konuşma ilişkisi, iletişime açıklık, kavrama düzeyi, üslup, sözün işlevselliği, konuşmanın yalın olması, konuşmanın etki alanı kategorilerindeki sonuçları desteklemektedir.

Bu araştırmayla atasözlerini değerler açısından inceleyen araştırmalar arasında bir bağlantı bulunmaktadır. Kemiksiz’in (2021) çalışmasında atasözleriyle ilgili olarak davranışlarını kontrol etme, davranışlarının sorumluluğunu alma, öz güven sahibi olma,

gerektiğinde özür dileme tutum ve davranışları ön plana çıkmaktadır. Gerekten (2018) atasözlerinde en fazla öz denetim; Girmen (2013) dayanışma; Bulut (2011) doğru/yerinde konuşma; Kalaça (2013) ise güzel söz söyleme, doğru sözlü olma, sözünde durma değerlerinin yer aldığını tespit etmiştir. Bu sonuçların konuşma-düşünme ilişkisi, sorumluluk, yer ve zaman uygunluğu, karakteri yansıtır ve tepki kategorilerindeki atasözleriyle ilişkili olduğu görülmektedir.

Konuşma becerisi açısından atasözlerinin incelendiği bu çalışma sonucunda atasözlerinin konuşma sürecinde konuşmacının, dinleyicinin, mesajın ve geri bildirim için sahip olması gereken özelliklere yönelik iletiler içerdiği belirlenmiştir. Ayrıca elde edilen iletilerle literatürdeki çalışmaların sonuçların da birbirini desteklediği tespit edilmiştir. Bu bakımdan konuşma eğitiminde atasözlerine yer verilmesi ve atasözlerinin içerdiği iletilerin dikkate alınması önemlidir.

### Kaynakça

- Acar, A. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere deyim ve atasözlerinin aile kavramı üzerinden öğretilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Açık, M. (2019). *Korece'de 'konuşma' ile ilgili atasözlerinin kültürdilbilimsel açıdan incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Ahmad, B. (2021). *Ürdünlü öğrencilerin Türkçe atasözleri ve deyimleri öğrenmede yaşadıkları güçlükler ve çözüm önerileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Akgöl, S. (2019). *Türk atasözlerinde dil eğitimi üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Akpınar, M. (2010). *Deyim ve atasözlerinin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanımı üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Aksoy, Ö. A. (2022). *Atasözleri sözlüğü*. İnkılap Kitabevi.
- Akyıldız, A. (2019). *6. sınıf Türkçe derslerinde atasözü öğretiminde metin ve görsellerin kullanımının farkı ve bunun öğrenci başarısına etkisi (Bayat ilçesi örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Arıer Karaöz, N. (2009). *Türk atasözlerinin kimya eğitimindeki rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Aydemir, N. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde deyim ve atasözlerinin bağlamdan anlamaya dönük video destekli öğretimi: Bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Bağcı, H. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin atasözleri ve deyimleri algılama düzeyi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 91-110.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Baş, B. (2002). Türkçe temel dil becerilerinin öğretiminde atasözlerinin kullanımı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(12), 60-68.
- Bekiroğlu, O. (2014). Türkçe atasözlerinde iletişim olgusunun izleri ve sosyo-kültürel çıkarımlar. *Milli Folklor*, 26(103), 80-97.

- Bölükbaş, S. (2022). *Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarının tema metnlerinin atasözleri ve deyimleri içermesi bakımından karşılaştırılmalı incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aksaray Üniversitesi.
- Bulut, S. (2011). *Atasözlerinin değerler eğitimindeki yeri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2017). Nitel yöntemler (Y. Dede, Çev.). S. B. Demir (Çev. Ed.), *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları içinde* (ss. 183-213). Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Çakmakçı, C. C. (2009). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde kavram geliştirme açısından atasözü ve deyimler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi.
- Çalışkan, R. (2021). *Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının atasözleri ve deyimlere yetkinlikleri düzeyleri (Gazi Üniversitesi örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Çelik, D. C. (2022). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere hareketli resimlerle atasözleri ve deyimlerin öğretimi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Çobanoğlu, Ö. (2004). *Türk dünyası ortak atasözleri sözlüğü*. Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- Çobanoğlu, Ö. (2016). Halk edebiyatında konuşmalık türler: Atasözleri, deyimler, bilmeceler, alkış-kargışlar, tekerlemeler. H. Biltekin (Ed.), *Halk edebiyatına giriş – I* içinde (ss. 76-100). Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Elçin, Ş. (1981). *Halk edebiyatına giriş*. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Erikci, U. (2021). *Deyim ve atasözlerinin öğretiminde kullanılan iki boyutlu ve üç boyutlu materyallerin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Gereken, H. (2018). *5. sınıf Türkçe ders kitabındaki atasözlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Girmen, P. (2013). Türkçe eğitiminde atasözleri ve değer eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 117-142.
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-606. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2003.1870>
- Gönen, Y. Ö. (2015). *Türk atasözlerinde sözlü iletişim unsurlarının sunumu* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ege Üniversitesi.
- Kalaça, H. (2013). *Türk atasözleriyle değerler eğitimi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Kaya, D. (2020). *Türk dünyası ansiklopedik Türk halk edebiyatı kavramları ve terimleri sözlüğü*. Akçağ Yayınları.
- Kazıcı, E. (2008). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde deyim ve atasözlerinin öğretiminde dramatisasyon yönteminin etkililik düzeyi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Kemiksiz, Ö. (2021). Kök değerler bakımından Türk atasözleri. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 495-518.
- Kurudayıoğlu, M., & Temur, N. (2021). 21. yüzyıl becerileri çerçevesinde Türk atasözlerine bir bakış. *Bilgi*, 99, 1-25. <https://doi.org/10.12995/bilig.9900>

- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2024). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Noble, H., & Smith, J. (2015). Issues of validity and reliability in qualitative research. *Evidence-Based Nursing, 18*(2), 34-35. <https://doi.org/10.1136/eb-2015-102054>
- Onan, B. (2011). Türk atasözlerinde dil farkındalığı ve işlevsel dil kullanımı. *Milli Folklor, 23*(92), 91-100.
- Öztürk, A. G. (2015). *Divanu Lugati't-Türk'te yer alan atasözlerinin yabancılara Türkçe öğretiminde kültür aktarımına katkısı üzerine bir değerlendirme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Başkent Üniversitesi.
- Patton, M. Q. (2018). Nitel analizin kalitesinin ve inanırılığının artırılması (S. Çelik & F. Ö. Karataş, Çev.). M. Bütün & S. B. Demir (Çev. Ed.), *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri içinde* (ss. 541-599). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Püsküllüoğlu, A. (2012). *Türk atasözleri sözlüğü*. Arkadaş Yayınevi.
- Sarioğlu, F. (2022). *İlkokul öğrencilerine atasözü ve deyimlerin öğretiminde dijital hikaye kullanımının etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Sezen, Y. (2020). *Yabancılara Türkçe öğretiminde TV dizisi kullanmanın atasözü ve deyim öğretmedeki etkisi (Aslan Ailem TV dizisi örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Shirazi, F. (2018). *Ana dili Farsça olanlara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ortak dil unsurlarından yararlanma: Atasözleri, deyimler ve kalıp sözler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Tekin, E. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarında atasözü ve deyimlerin öğretim stratejileri üzerine bir durum tespiti* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz Atagül, Y. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe atasözü ve deyim öğretiminde film ve hikâye tekniklerinin etkililik düzeyleri açısından karşılaştırılması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Yiğit, N. H. (2021). Türk dünyası atasözlerinde sözün niteliği ile ilgili atasözleri. *Çeşm-i Cihan: Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi E-Dergisi, 8*(2), 90-114. <https://doi.org/10.30804/cesmicihan.1031236>

## EXTENDED ABSTRACT

### A Content Analysis on Proverbs Related to Speaking Skills

Proverbs have emerged as a result of people sharing their experiences gained through various experiences with other people in the form of aphorisms, and these have become a common product of society over time. They are concise words in that they convey a lot of meaning with few words and summarize thoughts and experiences. Thanks to the experiences gained throughout life, they have a concise, advising, guiding quality and contain educational elements. Proverbs are a tool for many learning outcomes, from language education to cultural transmission.

Turkish is a course based on the development of language skills. The main purpose of this course is to raise individuals with language awareness and effective comprehension-expression skills. The fact that proverbs are a national resource, contain the cultural heritage of the nation, have various functions including both individual and social dimensions, contain beautiful examples of the language, and contribute to the development of language and mental skills is related to the basic purpose of the Turkish course. Proverbs fulfill an educational function in Turkish lessons because of the cultural elements they contain and the fact that they represent the most beautiful examples of the language. Proverbs, which are language materials that can be used in Turkish language education, have an important place in mother tongue education as they are specific to the culture and language of the nation in which they were produced. Since proverbs have a great importance and impact on the development and effective use of language skills, proverbs should be used in the process of teaching language skills. In this research, proverbs were discussed in terms of speaking skills in the context of mother tongue education. The aim of the study is to examine proverbs in terms of speaking skills and as a result, to reach relevant categories and themes.

This study, which aims to examine proverbs in terms of speaking skills, was carried out using qualitative research methods. The data set of the study consists of Ömer Asım Aksoy's Proverbs Dictionary. In the study, the data were examined using the document review technique and analyzed using the content analysis technique. The data were analyzed by taking into account the principles and stages of the content analysis technique. Following the data analysis, proverbs with identified codes, categories and themes were tabulated and interpreted as findings.

As a result of the content analysis conducted on proverbs regarding speaking skills in the research, four themes were reached: speaker, listener, message and feedback. A total of 32 categories were determined, including 14 for the speaker theme, 4 for the listener theme, 13 for the message theme, and 1 for the feedback theme. According to the results obtained in the research, the most common proverbs related to the speaker theme are “speech-thinking relationship”, “confidentiality of speech”, “appropriateness of place and time” and “speech-action relationship”. Apart from these categories, it has been determined that the proverbs in this theme are also related to the categories of “necessity of expression”, “reliability of the speaker”, “speech environment”, “courage in speech”, “emotion-speech plane”, “sensitivity”, “balance in speech”, “reflecting character”, “openness to communication” and “intuition”. Most of the proverbs regarding the listener theme are in the “comprehension level” category. Proverbs in this theme are also associated with the categories of “listening-action relationship”, “multi-dimensional listening” and “being selective”. Proverbs regarding the message theme are mostly included in the categories of “functionality of words”, “style”, “consistency and accuracy”. Apart from these, it has been determined that the proverbs in this theme are related to the categories of “speech-action relationship”, “politeness”, “sphere of influence of speech”, “thinking-speech relationship”, “sincerity”, “reflecting character”, “source-message relationship”, “plain speech”, “participation in communication” and “responsibility”. It was determined that all of the proverbs in the feedback theme were in the “reaction” category.

As a result of the content analysis conducted on proverbs regarding speaking skills, it was determined that 189 proverbs contained advice regarding the themes of speaker, listener, message and feedback. Accordingly, the speaker should produce her/his speech thoughtfully, pay attention to the place and time she/he speaks, consider her/his actions and the issues that the listener is sensitive about while speaking, be reliable, be able to express herself/himself clearly, and be aware that her/his courage and emotions can affect the speaking process. Since the listener's openness to

listening or not is a determining feature for speech in the communication process, the listener's level of comprehension is important in communication. In order to avoid negative consequences, the listener must organize her/his actions by taking into account what is said to her/him and be selective in what she/he says. The message that has an impact on people and events must be expressed simply with beautiful words, must be consistent and accurate, must be supported by actions, must be within the framework of politeness and must be sincere. Bad speech brings negative reactions, good speech brings positive reactions. The feedback given depends on the speaker's speech. Therefore, whether the reaction is positive or negative is related to the source's speech as well as the emotional state of the source and the listener. As a result, proverbs related to speaking skills contain messages about the characteristics that the speaker, the listener, the message and the feedback should have in the speaking process.



## Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Podcast (Sesli Yayın) Kullanımının Dinleme Kaygısına ve Dinleme Öz Yeterlik Algısına Etkisi

Hilal Ağca\*

Elif Aktaş\*\*\*

### MAKALE BİLGİSİ

Geliş:23.07.2024  
Düzeltilme:16.08.2024  
Kabul:08.09.2024  
Doi: 10.31464/jlere.1520761

### Anahtar Sözcükler:

yabancı dil olarak Türkçe  
öğretimi  
podcast/ sesli yayın  
dinleme kaygısı  
dinleme öz yeterlik algısı

### ÖZET

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde podcast (sesli yayın) kullanımının dinleme kaygısına ve dinleme öz yeterlik algısına etkisinin tespiti amaçlanmıştır. Çalışma grubu, İstanbul Medipol Üniversitesi Türkçe Hazırlık Okulunda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 düzeyindeki 43 öğrenciden (23 deney, 20 kontrol) oluşmaktadır. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test denkleştirilmemiş kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel uygulama sürecinde deney grubundaki öğrencilere altı hafta süreyle her hafta iki podcast olmak üzere ses dosyaları iletilmiş ve aynı süreç içinde üç farklı mobil uygulamaya aynı dosyalar yüklenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerle ise mevcut dinleme metinleri ve etkinlikleriyle derslere devam edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak 'Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği' ve 'Yabancı Dil Olarak Türkçe Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği' kullanılmıştır. Verilerin analizinde bağımlı ve bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sesli yayınların Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinleme kaygısına olumlu yönde etki ettiği tespit edilmiştir. Ayrıca sesli yayınların dinleme öz yeterlik algısı ölçeği 'üst düzey-değerlendirme' alt boyutunun deney grubu lehine anlamlı bir fark oluşturduğu tespit edilmiştir.

### Bilgilendirme

Bu çalışma, ikinci yazarın danışmanlığında yürütülen aynı adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

### Yayın Etiği Bilgilendirme

Bu çalışma bilimsel yayın etiğine uygun olarak yapılmıştır. Bu çalışma için Etik Kurul onayı alınmıştır: Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu, Tarih: 15.02.2022, Sayı: E-70561447-050.01.04-102454.

### Yazarların Katkı Oranı

Yazarların katkı oranları eşittir.

### Çıkar Çatışması

Bu çalışmada bir çıkar çatışması yoktur.

### Gönderim

Ağca, H., & Aktaş, E. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde podcast (sesli yayın) kullanımının dinleme kaygısına ve dinleme öz yeterlik algısına etkisi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 10 (2), 374-399.*

\* Öğr. Gör., ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-4831-8151>, İstanbul Medipol Üniversitesi, Türkçe Hazırlık Birimi, hilal.agcaa@gmail.com

\*\*\* Prof. Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5573-2274>, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD, elif.aktas@alanya.edu.tr

## Giriş

İnsan; anne karnından itibaren etrafını duymaya, dünyaya geldikten sonra ise çevresinde konuşulan dili edinmeye başlar. Bu nedenle dinleme, insanın ilk öğrenme şeklidir (Güneş, 2007). Birey, öğrenmek istediği dili ilk olarak işitir, algılar ve anlamaya çalışır; ardından düşüncelerini ifade eder. İnsanın kendini iyi ifade edebilmesi için anlaması gerekir. Bu nedenle yeni bir dil öğrenen kişi, dinleme becerisini özenle geliştirmek mecburiyetindedir. Nunan (1998), öğrencilerin yabancı dil öğrenmek için ayırdıkları zamanın yarısını dinleme becerisi için kullandıklarını ifade ederek bu becerinin önemi üzerinde durmuştur. Dinleme becerisi gelişmiş olan bir öğrenci, söylenenleri kolaylıkla anlar ve telaffuzu gelişeceği için kendini doğru bir şekilde ifade edebilir. Ancak bu durum, Türkçeyi Türkiye’de ve yurt dışında öğrenenler arasında farklılık gösterebilir. Çünkü Türkiye’deki bir öğrencinin okulda, yolda, markette vb. Türkçeye maruz kalarak dinleme becerisi hızla gelişirken yurt dışında Türkçe öğrenenler için bu durum biraz daha zaman alabilir.

Dinleme becerisi dilin gerçek kullanımına uyum sağlama, doğal akıcılığı geliştirme, iletişim ve anlama becerilerini pekiştirme açısından büyük önem taşımaktadır. Dinleme becerisinin dil öğretiminde önemli bir yere sahip olmasına rağmen üzerinde yeterince durulmadığı da dikkat çekmektedir. Yabancı dil öğretiminde konuşma ve yazma becerilerine daha fazla yer verilirken dinleme becerisine yeterli pratik imkânı sunulmamaktadır. Field’a (2008) göre dinleme becerisinin ihmal edilme sebebi, öğretilmesinin zor olduğunun düşünülmesidir. Dinleme becerisi, öğrencinin zihninde gerçekleşen bir süreç olarak algılandığından pasif bir beceri olarak kabul edilmiştir. Diğer yandan konuşma ve yazma becerileriyle karşılaştırıldığında bu beceride somut bir sonuç elde etmek daha zordur. Bu durum, öğretmenlerin başarılı sonuçlar elde ettiğini gösterebilmek adına konuşma, okuma ve yazma becerileri ile dil bilgisi ve kelime öğretimine daha fazla odaklanmalarına sebep olmuştur. Oysa doğru anlama, konuşma ve yazma becerileri dinleme sayesinde geliştirilir. Çünkü yanlış telaffuz sonucunda öğrenciler aynı harf hatalarını yazılı metinlere de yansıtmaktadırlar. Böylece doğru yazmak için sesleri doğru çıkarmak, sesleri doğru çıkarmak için de dinleme becerisini geliştirmek gerekmektedir.

Dil öğrenme; dört temel dil becerisinin eşit oranda geliştirilmesiyle mümkündür. Ancak yabancı bir dil, ana dili gibi öncelikle işiterek tanıştığımız bir dildir ve hedef dili öğrenmek, başlangıçta dinleme becerisinin gelişimiyle mümkündür. Bu nedenle, yeni bir dilin öğretiminde veya öğreniminde, dinleme becerisini güçlendirmeye daha fazla zaman ayırmalı ayrıca dinleme becerisi üzerinde özenle durulmalıdır.

Yabancı dil öğretiminde özellikle dinleme becerilerini geliştirmek amacıyla teknolojinin sağladığı imkânlardan bolca faydalanmak gereklidir. Teknoloji destekli materyaller, sadece sınıf içinde değil farklı zaman dilimlerinde de kullanılarak yeni bir dil öğrenmeyi kolaylaştırıp hızlandırabilir. Örneğin öğrenciler; cep telefonları, kişisel bilgisayarlar ve tabletler sayesinde günlük hayatta spor yaparken, yemek pişirirken, yolculuk yaparken ya da yürüyüş esnasında dil öğrenme pratikleri yapabilirler (Berk, 2019).

Teknoloji destekli materyallerin dinleme becerisinin gelişiminde olumlu sonuçlar doğurduğunu ifade etmek mümkündür. Alan yazınında yabancılara Türkçe öğretiminde sosyal medya kullanımına (Çangal, 2020; Halitoğlu & Moralı, 2018), çizgi film ve televizyon

kullanımına (Boylu & Başar, 2015), dijital platform ve blog kullanımına yönelik (Dündar & Kara, 2019; Türker & Genç, 2018) çalışmalara rastlanmaktadır. Bu çalışmalar doğrultusunda yabancılara Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımının dil öğrenimini olumlu yönde desteklediğini ifade etmek mümkündür. Örneğin Halitoğlu ve Moralı (2018), Türkçe okutmanlarının görüşlerine göre yabancılara Türkçe öğretiminde sosyal ağ kullanımının temel dil becerilerini geliştirdiğini ve Türkçeye yönelik olumlu tutum oluşturduğunu belirlemişlerdir. Benzer olarak Çangal (2020) da yabancılara Türkçe öğretiminde sosyal medya kullanımının yazma becerisine olumlu katkı sunduğunu belirtmiştir. Boylu ve Başar (2015) ise İran örneği üzerinden Türk kanallarında dizi/film izleyen öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinin geliştiğini tespit etmişlerdir. Buna benzer olarak başka bir çalışmada da yeni bir öğrenme biçimi olan blogların yabancılara Türkçe öğretiminde derse karşı ilgiyi artırdığı tespit edilmiştir (Türker & Genç, 2018). Tüm bu çalışmaların ortak sonucu, dil öğretiminde teknoloji destekli materyallerin dinleme becerisi ve diğer becerileri geliştirdiğini ortaya koymasındadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisinin geliştirilmesinde kullanılabilecek teknoloji destekli güncel materyallerden biri de podcast uygulamasıdır. Podcast ya da sesli yayın; çoğunlukla dijital medya ürünlerinin (radyo programları, videolar vs.) internet üzerinden bilgisayar ve taşınabilir cihazlara indirilebilir şekilde yayımlanmasıdır (Cayhan & Karakaş, 2019). Sağlık, teknoloji, kişisel gelişim, sanat, ekonomi, dil, spor, eğitim gibi farklı konu çeşitliliğine sahip olan sesli yayınlar; telefon, tablet, bilgisayar gibi teknolojik araçlarla birçok günlük rutini gerçekleştirirken kullanılabilir. Bu nedenle dinleyiciler istedikleri alanlarda sesli yayın takibi yapabilirler. Podcastlere; Anchor, Spotify, YouTube, Castbox, Talkshoe, Breaker, Himalaya, RadioPublic, Overcast, Google Podcast gibi uygulamalarla ücretli ya da ücretsiz olarak erişilebilir (Kurt & Göçer, 2021). Öğrenci, bu materyal desteğiyle dinleme ve anlama becerisini geliştirerek kendini doğru bir şekilde ifade etme fırsatı bulmaktadır. Günümüzde genel ağ ortamında farklı yabancı dillerde üretilmiş sesli yayın örneklerine rastlamak mümkündür. Alan yazını incelendiğinde, ülkemizdeki e-dinletilere yönelik yapılan araştırmaların çoğunun yabancı dil olarak İngilizce öğretimi üzerine yoğunlaştığı dikkat çekmektedir (Bakla, 2018; Güler, 2014; İnce, 2015; Şengül, 2014). Ancak yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi sürecine teknolojinin dâhil edilmesiyle ön plana çıkan eğitim-öğretim materyalleri arasında yer alan sesli yayınların dinleme becerisinin gelişimine etkisini belirlemeyi amaçlayan çok az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bunlardan biri olan Berk'in (2019) çalışmasında podcast (sesli yayın) kullanımının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 seviyesindeki Afgan öğrencilerin dinlediğini anlama başarısı ve dinleme kaygısına etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bunun dışında Yılmaz ve Babacan (2015) ise çalışmalarında A1-A2 seviyesine yönelik podcast örnekleri geliştirmişlerdir. Yorgancı (2021) ise doktora tezinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde podcast (sesli yayın) kullanımının üretici dil becerilerindeki öz yeterlik düzeylerine etkisini incelemiştir.

Yabancı dil öğretim sürecinin planlanmasında oldukça önemli bir basamağı oluşturan materyal tasarımına güncel teknolojik araçların dâhil edilmesinin gerekli olduğu bilinmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alanında uzman kişilerce hazırlanmış ve internet üzerinden yayımlanacak e-dinletiler; yabancı uyruklu öğrencilere etkili bir kaynak olarak sunulabilir. Eğitimcilerin işini kolaylaştırarak pratiklik sunan teknolojinin Türkçe

öğretiminde dinleme becerisini geliştirmede büyük bir etkisi vardır (Yürektürk & Coşkun, 2020). Böylece oluşturulan e-dinletiler; dil bilgisi öğretiminde, kelime dağarcığının zenginleştirilmesinde, dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir araç olarak kullanılabilir. E-dinletiler, düşük maliyetli olmaları ve kolayca hazırlanıp yayımlanabilmeleri nedeniyle dil öğretiminde pratik bir teknolojik kaynak hâline gelmiştir. Şimdiye kadar genellikle ders kitapları ve sınıf içi etkinliklerle sınırlı kalan dinleme eğitimi, e-dinletilerin kullanımıyla öğrencilerin okul dışındaki yaşamlarına da entegre edilebilir.

### **Podcast (Sesli Yayın)**

Dil öğretiminde sıklıkla kullanılan Web 2.0 destekli mobil öğrenme araçlarından biri de podcasttir. Podcast terimi, Apple'ın mp3 oynatıcısı olan "ipod" kelimesinin "pod" kısmı ile İngilizcedeki yayın anlamına gelen "broadcast" kelimesinin "cast" kısmının birleşmesiyle türetilmiştir (Brachet, 2007'den akt: Cayhan & Karakaş, 2019). Podcast terimi Türkçede "cep yayını" (Coşkun & Demirkan, 2016), "elektronik dinleti, e-dinleti" (Berk, 2019) veya "sesli yayını" olarak isimlendirilmektedir. Oluşturulma amacı ve şekline göre üç farklı podcast (sesli yayını) türünden bahsetmek mümkündür (Traxler, 2008, s. 47'den akt. İspir, 2013, s. 35):

- **Ses İçerikli Podcast (Sesli Yayın)**

Sadece ses sisteminin olduğu podcast şeklidir. Diğer podcast türlerine göre daha kolay oluşturulan bu tür, ilk ve en yaygın olarak kullanılan türdür. Bu podcastin oluşturulmasında mikrofon, kayıt cihazı ve kurgu yazılımı yeterlidir. Ses podcasti oluşturmak için gerekli olan ses bilgisi mikrofon aracılığıyla dijital ses ortamına aktarılmaktadır. Ayrıca akıllı telefon yapısına sahip bir cihazla kolaylıkla kayıt yapılabilen bu tür, en masrafsız podcast şeklidir (İspir, 2013, s. 35).

- **Video İçerikli Podcast/Vodcast**

Vodcast adıyla bilinen bu medya türü hem ses hem görüntü hizmeti vermektedir. Diğer podcast (sesli yayını) türlerine göre daha zahmetli ve maliyetlidir. "Bir vodcast oluşturmak için dijital video kamera ve kurgu programına ve hızlı bir internet erişimine ihtiyaç vardır." (Salmon, 2008'den akt. İspir, 2013, s. 37). Bu podcastin içerisinde görüntü olduğu için hazırlanması zahmetlidir ve estetik kaygıyı etkileyerek podcast üretiminin yavaş hazırlanmasına sebep olabilir.

- **Geliştirilmiş Podcast (Sesli Yayın)**

Podcast türünün en gelişmiş şeklidir. İçerisinde bulunan Web bağlantıları sayesinde etkileşim sağlanmaktadır. Dijital mobil oynatıcıların sahip oldukları dijital ekran vasıtasıyla uygulamaya ait görsellere internet bağlantısıyla erişilebilmektedir. Bu uygulama ile podcastler, işitsel ve görsel öğelerle etkileşimli bir yapıya bürünmüştür (İspir, 2013, s. 38). Diğer türlere göre daha gelişmiş olan bu podcast, internet erişimi gerektirdiğinden maliyetlidir. Bu durum, daha az tercih edilme ve dinleyici kitlesine ulaşma yüzdesinin düşük olabileceği anlamına gelir.

Sesli yayınların farklı ortamlarda kullanılabilmesi, ekonomik olması, mobil cihazlar içerisinde bulunması ve sosyal medyada popüler olması nedeniyle kullanımı gün geçtikçe artmaktadır. Podcast kullanımının faydaları şu şekilde sıralanabilir:

- Zaman ve mekân açısından özgürlük sunarak bireylere istedikleri zaman ve herhangi bir yerde eğlenceli ve öğretici içerikleri tüketme şansı verir.

- İnternet erişimi olanlar için pratik ve az maliyetlidir.
- Basit bir podcast (sesli yayın) yapmak için pahalı ekipmanlara gerek duyulmaz. Herkes, sadece bir mobil cihazla sesli yayın yapabilir.
- Kullanıcılar, podcastleri indirip kaydedebilir, diledikleri zaman tekrar dinleyebilir veya istedikleri bölümleri geriye veya ileriye sarabilir.
- Etkin bir eğitim aracı olarak doğru şekilde kullanıldığında, öğrenme sürecini destekleyebilir.
- Formal ve informal öğrenme sağlar.
- Farklı bir öğrenme deneyimi sunarak ve öğrenme sürecini okul dışına taşıyarak motivasyonu ve başarıyı artırır.
- Bireyselleştirilmiş öğrenmeye olanak tanır, kişi hangi konuda ve nasıl öğrendiğini bu uygulama aracılığıyla fark edebilir.
- Podcast dinleyen kişi; içeriği beğenme, yorum yapma, paylaşma gibi etkinliklerle sürekli olarak etkileşimde bulunabilir (Kurt & Göçer, 2021).

Teknoloji çağında doğan çocukların teknolojiye olan ilgi ve merakları eğitim sisteminde kullanılan materyalleri güncellemeyi de gerektirmektedir. Göçer ve Moğul'a (2011, s. 808) göre geleneksel anlayıştan uzak, çağdaş yaklaşım, yöntem ve tekniklerin kullanımına dayalı, uygun materyallerle zenginleştirilmiş bir eğitim ortamı oluşturulmalıdır. Çağdaş yaklaşımlarla öğrencilerin ilgi alanlarına ve öğrenme stillerine daha uygun yöntemler kullanılarak öğrencilerin daha aktif olması ve derinlemesine öğrenmeleri sağlanabilir. Bu bağlamda bilgisayar veya mobil cihazlara indirilerek çevrim içi ya da çevrim dışı şeklinde kullanılabilen sesli yayınlar, eğitim alanında farklı imkânlar sağlamaktadır. Sesli yayınlarda ses ve görüntünün olması etkili dinleme, dinlediğini anlama, telaffuz ve diksiyon tekrarları gibi fırsatlar sağlar, bu da dil öğretimine yardımcı olabilir. Aynı zamanda sağlık, tarih, eğitim gibi farklı konularda dinletiler, öğrencilerin kelime dağarcığını, metinler arası bağlantı kurma becerisini ve doğru gramer kullanımını geliştirebilir. Buna bağlı olarak sözlü ifade becerilerini geliştirir ve öğrenciler dili konuşurken kendilerine has bir tarz/üslup belirlerler. Sesli yayınlar, öğrenilen dili gerçek hayattan kesitlerle sunarak ders kitabında olmayan ancak öğrenenler için son derece etkili yardımcı bir materyal özelliği taşır. Öğrenciler, sosyokültürel unsurların da aktarıldığı uygulamalar sayesinde dilin farklı ortamlarda ve gerçek yaşam temelli kullanımına alışkın hâle gelirler. Ayrıca öğrenciler, başkalarının dinleme hızına uyum sağlamaya çalışmadan kendi seviyelerine göre dinleme hızlarına karar verip etkinlikleri yönetme fırsatı elde ederler. Bu imkânlar sayesinde hayat boyu öğrenme etkin hâle gelmektedir (Coşkun & Demirkan, 2016).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılacak sesli yayınların belirtilen faydaları yerine getirmesi için hazırlama aşamasında birtakım ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır (Kurt & Göçer, 2021):

- Sesli yayınlar, öğrenci yaş ve seviyelerine uygun olmalıdır.
- Öğrenci beklentilerini ve gereksinimlerini karşılayacak şekilde düzenlenmelidir.
- Doğru şekilde kategorize edilerek kullanıcıların rahatça erişebilmesi için düzenlenmelidir.

- Ses tabanlı podcastlerin net ses kalitesi, video tabanlı olanların ise görsel ve işitsel kalitesi anlaşılır olmalıdır.
- Sesli yayınların sunulduğu web sayfalarının tasarımı, öğrencilerin dikkatini çekmelidir.
- Süre iyi ayarlanmalı ve dikkat dağıtıcı unsurlar (örneğin hışırtı, patlama sesleri, yutkunma sesleri) önlenmelidir.
- İçerik, dinleyiciyi veya izleyiciyi meraklandırmalı ve motive etmelidir.

### **Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları**

Bu araştırma, sesli yayın şeklindeki podcast uygulamasının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin dinleme kaygısı ve dinleme öz yeterlik algısı üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın problem cümlesi “Podcast kullanımının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin dinleme kaygısı ve dinleme öz yeterlik algısı üzerindeki etkisi nedir?” şeklindedir. Bu probleme bağlı alt problemler ise şunlardır:

1. Podcast (sesli yayın) destekli ve geleneksel şekilde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin dinleme kaygısı ön ve son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Podcast (sesli yayın) destekli ve geleneksel şekilde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin dinleme öz yeterlik algıları arasında ön ve son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

### **Sınırlılıklar**

Çalışmanın katılımcıları, İstanbul Medipol Üniversitesi Türkçe Hazırlık Okulunda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen toplam 43 yabancı öğrenci ile (23 deney, 20 kontrol) sınırlıdır.

Bu çalışmada kullanılan veri toplama araçları; dinleme kaygısı ölçeği ve dinleme öz yeterlik ölçeği ile sınırlıdır.

Çalışmanın uygulama süreci 6 hafta ve 18 saat ile sınırlıdır.

Araştırmanın uygulama boyutu, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 düzeyi öğrencileriyle sınırlıdır.

### **Yöntem**

#### **Araştırma Modeli**

Bu çalışmada podcast kullanımının yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme kaygısına ve dinleme öz yeterlik algısına etkisi incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda deney-kontrol gruplarının belirlenmesinde ve gruplara atanmasında seçkisiz atama kullanılmadığı için araştırma modeli olarak ön test-son test denkleştirilmemiş kontrol gruplu yarı deneysel desen tercih edilmiştir (Karasar, 2011). Denkleştirilmemiş kontrol gruplu yarı deneysel desen, ölçülen değişkenin başlangıç noktalarının bilinmesi sayesinde değişimin izlenmesi ve test edilmesine imkân sağlamaktadır. Bu modelde, her iki grup da bağımlı değişkenle ilgili ölçümleri alır. Deneysel işlem sadece deney grubuna uygulanır. Ardından her iki grup da bağımlı değişkenle ilgili ölçümleri aynı araçlarla tekrar yapar. Deneysel işlemin etkisini

değerlendirmek için deney ve kontrol gruplarının bağımlı değişkene dair ölçümleri uygun analiz teknikleriyle kıyaslanır (Büyüköztürk vd., 2009).

### Çizelge 1. Denkleştirilmemiş Kontrol Gruplu Desen Görünümü

Grup	Ön test	İşlem	Son test
Deney	O <sub>1</sub>	X	O <sub>3</sub>
Kontrol	O <sub>2</sub>		O <sub>4</sub>

O<sub>1</sub>, O<sub>2</sub>: Yabancı öğrenciler için Türkçe dinleme öz yeterlik ölçeği, yabancı dilde dinleme kaygısı ölçeği

O<sub>3</sub>, O<sub>4</sub>: Yabancı öğrenciler için Türkçe dinleme öz yeterlik ölçeği, yabancı dilde dinleme kaygısı ölçeği

### Yayın Etiği

Uygulamaya başlamadan önce bu çalışma için gerekli etik kurul onayı alınmıştır. Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, 15.02.2022 tarihli ve E-70561447-050.01.04-102454 sayılı izni ile araştırmaya başlanmıştır. Ayrıca çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiş ve öğrencilerden bilgilendirilmiş onam formu alınmıştır.

### Çalışma Kümesi

Araştırmanın çalışma grubu, İstanbul Medipol Üniversitesi Türkçe Hazırlık Okulunda 2022-2023 eğitim-öğretim döneminde öğrenim gören 43 yabancı uyruklu öğrenciden oluşmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerden 23 kişi rastgele deney grubuna, 20 kişi ise yine rastgele kontrol grubuna atanmıştır. Çalışmada B1 seviyesindeki öğrencilerle çalışılması uygun görülmüştür. Çünkü hedef dilin öğrenilmesinde en faydalı olan girdi, anlaşılır içeriktir. Anlaşılmayan girdiler dinleyiciyi yorar ve strese sokabilir. Krashen'e (2002) göre sadece radyo dinleyerek hedef dil kazanamıyorsak bunun sebebi radyodaki konuşmacının diline yeterince hâkim olmamızın eksikliğidir. Bu nedenle öğrenci, dinleyerek yabancı dilini geliştirmek istiyorsa hedef dil hakkında temel düzeyde dil bilgisi ve kelime bilgisine sahip olmalıdır. Bu durum, McQuillan'ın (2006) elektronik sesli kayıtlar, orta düzeydeki öğrencilerin ileri seviyeye geçmesine yardımcı etkili bir araç olabileceği görüşünü desteklemektedir. Bu doğrultuda belirlenen çalışma kümesinin özellikleri Çizelge 2'de verilmiştir:

### Çizelge 2. Çalışma Grubunun Özellikleri

		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		f	%	f	%
Cinsiyet	Kadın	10	43,47	8	40
	Erkek	13	56,52	12	60
Yaş	18-23	20	86,95	19	95
	24-29	1	4,3	-	-
	30+	2	8,6	1	5

Ülke	Türkmenistan	10	43	10	50
	İran	8	34	5	25
	Suriye	1	4,3	2	10
	Irak	1	4,3	2	10
	Filistin	2	8,6	1	5
	Rusya	1	4,3	-	-
<b>Toplam</b>		<b>23</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

### Veri Toplama ve Verilerin Çözümlemesi

Bu çalışmanın veri toplama araçları olarak Kim (2002) tarafından geliştirilen ve Halat (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan ‘Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği’ ile Tulumcu (2014) tarafından geliştirilen ‘Yabancı Öğrenciler için Türkçe Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği’ kullanılmıştır.

### Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği

İlk olarak Kim (2002) tarafından geliştirilen ve Kılıç (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek, 33 madde ve 3 faktörden oluşan bir yapıya sahiptir. Alt boyutlar ‘telaffuz vurgu ve tonlama, konuşma hızı ve beden dili’, ‘dinleme sırasında bir bölümün kaçırılması durumunda bütünü anlayamama korkusu’ ve ‘öz güven’ olarak isimlendirilmiştir. 5’li Likert tipi dereceleme ölçeğine göre “Kesinlikle katılmıyorum (1)” ile “Kesinlikle katılıyorum (5)” arasında değişen 5 seçenek bulunmaktadır. Ölçekten alınan puanlar ise 1-5 arasında değişmektedir. Ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach alfa iç güvenirlik katsayıları sırasıyla; ,649, ,418 ve ,889 olarak hesaplanmıştır (Halat, 2015). Bu çalışmada hesaplanan değerler ise tüm testler için sırasıyla; ,854, ,707 ve ,718’dir.

### Yabancı Öğrenciler için Türkçe Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği

Tulumcu (2014) tarafından geliştirilen ölçek, 18 madde ve 3 faktörden oluşan bir yapıya sahiptir. Ölçeğin alt boyutları ‘temel düzey, kavrama-sentez ve üst düzey-değerlendirme’ olarak isimlendirilmiştir. 5’li Likert tipi dereceleme ölçeğine göre “Kesinlikle katılmıyorum (1)” ile “Kesinlikle katılıyorum (5)” arasında değişen 5 seçenek bulunmaktadır. Ölçekten alınan puanlar ise 1-5 arasında değişmektedir. Ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach alfa iç güvenirlik katsayıları sırasıyla; ,931, ,802 ve ,650’dir. Bu çalışmada hesaplanan değerler ise tüm testler için sırasıyla; ,889, ,702, ve ,797’dir.

### Verilerin Çözümlemesi

Deneyisel çalışmanın analizi üç temel aşamada yapılmıştır. Birinci aşamada ön test ölçümleri arasındaki farklar hesaplanmıştır. İkinci aşamada son test ölçümleri arasındaki farklar hesaplanmıştır. Üçüncü aşamada ise son test puanlarından ön test puanları çıkarılarak fark puanları hesaplanmış ve gruplar arasında bu fark puanları karşılaştırılarak grupların deneysel süreçteki gelişimleri karşılaştırılmıştır. Ancak öncelikle deneysel çalışmaya katılan öğrencilere ön test ve son testlerde uygulanan dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği ile kaygı



ölçeği alt boyutlarına ait karşılaştırmalar için hangi testlerin uygulanabileceğine dair normallik testi yapılmıştır. Bunun için verilerin basıklık (Kurtosis) ve çarpıklık (Skewness) katsayılarının aynı katsayıların standart hatalarına bölünmesi ile elde edilen değerler incelenmiş ve bu değerler Çizelge 3'te verilmiştir.

**Çizelge 3.** Dinleme Kaygısı Ölçeğinin Ön ve Son Test Ölçümlerine ait Verilerin Gruplara göre Basıklık-Çarpıklık Katsayıları

Grup	Ölçek Alt boyutu	Ölçüm	Çarpıklık Katsayısı	Çarpıklık Hata	Çarpıklık Katsayısı/ Hata Oranı	Basıklık Katsayısı	Basıklık Hata	Basıklık Katsayısı /Hata Oranı
Deneysel	Telaffuz, vurgu ve tonlama, konuşma hızı ve beden dili	Ön test	,159	,481	,330	-1,180	,932	-1,266
		Son test	-,505	,481	-1,049	,063	,935	,067
	Dinleme sırasında bir bölümün kaçırılması durumunda bütünü anlayamama korkusu	Ön test	-,701	,481	-1,457	1,521	,932	1,631
		Son test	-,025	,481	-,051	1,632	,935	1,745
	Öz güven	Ön test	-,120	,481	-,249	-,821	,935	-,878
		Son test	-,098	,481	-,203	,833	,935	,890
Kontrol	Telaffuz, vurgu ve tonlama, konuşma hızı ve beden dili	Ön test	,071	,512	,138	-,661	,992	-,666
		Son test	-,369	,512	-,720	-,751	,992	-,757
	Dinleme sırasında bir bölümün kaçırılması durumunda bütünü anlayamama korkusu	Ön test	,057	,512	,111	-,872	,992	-,879
		Son test	,991	,512	1,935	1,291	,992	1,301
	Öz güven	Ön test	,082	,512	,160	-,212	,992	-,213
		Son test	-,344	,512	-,671	-,164	,992	-,165

Analiz sonuçlarına göre dinleme kaygısı ölçeği ölçümleri (ön test ve son test) her iki grupta da +1.96 ve -1.96 aralığında olduğu için verilerin normal dağıldığı kabul edilmiş ve parametrik testler kullanılmıştır (Can, 2014). Yani gruplar arası ön testlerin, son testlerin ve fark puanlarının (son test-ön test) karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t testi, grupların kendi içlerinde gelişimlerini analiz etmek için bağımlı örneklem t testi kullanılmıştır.

**Çizelge 4.** Öz Yeterlik Ölçeğinin Ön ve Son Test Ölçümlerine ait Verilerin Gruplara göre Basıklık ve Çarpıklık Katsayıları

Grup	Ölçek Alt boyutu	Ölçüm	Çarpıklık Katsayısı	Çarpıklık Hata	Çarpıklık Katsayısı/ Hata Oranı	Basıklık Katsayısı	Basıklık Hata	Basıklık Katsayısı /Hata Oranı
Deneysel	Temel düzey	Ön test	-,407	,481	,330	-1,180	,932	-1,266
		Son test	-,505	,481	-1,049	,063	,935	,067

	Kavrama- Sentez	Ön test	-,701	,481	-1,457	1,521	,932	1,631
		Son test	-,025	,481	-,051	1,632	,935	1,745
Y	Üst düzey- değerlendirme	Ön test	-,120	,481	-,249	-,821	,935	-,878
		Son test	-,098	,481	-,203	,833	,935	,890
	Temel düzey	Ön test	,071	,512	,138	-,661	,992	-,666
		Son test	-,369	,512	-,720	-,751	,992	-,757
Kontrol	Kavrama- Sentez	Ön test	,057	,512	,111	-,872	,992	-,879
		Son test	,991	,512	1,935	1,291	,992	1,301
	Üst düzey- değerlendirme	Ön test	,082	,512	,160	-,212	,992	-,213
		Son test	-,344	,512	-,671	-,164	,992	-,165

Analiz sonuçlarına göre dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği ölçümleri (ön test ve son test) her iki grupta da +1.96 ve -1.96 aralığında olduğu için verilerin normal dağıldığı kabul edilmiş ve parametrik testler kullanılmıştır (Can, 2014). Yani gruplar arası ön testlerin, son testlerin ve fark puanlarının (son test – ön test) karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t testi, grupların kendi içlerinde gelişimlerini analiz etmek için bağımlı örneklem t testi kullanılmıştır.

## İşlem Süreci

Uygulama aşamasında deney ve kontrol grubundaki katılımcılara öncelikle ön testler (kaygı ölçeği, öz yeterlik ölçeği) uygulanmıştır. Ardından altı hafta boyunca haftada iki podcast (sesli yayın) yalnızca deney grubundaki öğrencilerle paylaşılmıştır. Altı hafta sonunda deney ve kontrol gruplarındaki katılımcılara ön testte uygulanan araçlar, son test olarak yeniden uygulanmıştır. Elde edilen verilere göre sırasıyla ön test ölçümleri, son test ölçümleri ve son test puanlarından ön test puanları çıkarılarak fark puanları hesaplanmıştır. Deney grubunda yürütülen süreç boyunca geliştirilen ve öğrencilerle paylaşılan podcast uygulamalarının oluşturma aşaması ‘a. Konu Seçimi ve Tasarım Aşaması, b. Geliştirme ve Yayınlama Aşaması, c. Öğrencilerle Paylaşma Aşaması, d. Uygulama Aşaması’ şeklinde dört farklı bölümden oluşmaktadır.

### a. Konu Seçimi ve Tasarım Aşaması

Podcast (sesli yayın) konuları; dinleyicileri meraklandırmalı, eğitmeli, eğlendirmeli aynı zamanda bilgi verici olmalıdır. Ayrıca podcastler (sesli yayın), hedef dilin konuşulduğu coğrafyanın kültürüne ve yaşam tarzına dair içerikler sunarak, dinleyicilere hedef dilin özelliklerini deneyimleme fırsatı vermelidir (Berk, 2019). Bu bilgiler doğrultusunda Kültür Sanat Yayınevi tarafından yayımlanan “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe Ders Kitabı” B1 seviyesi dikkate alınıp bütün ünitelerin dil bilgisi kuralları ve üniteyle ilgili yeni kelimeler kullanılarak her ünite için 2 podcast (sesli yayın) olacak şekilde ses dosyaları hazırlanmıştır. Hazırlanan bu dosyalar (ses ve müzik), yabancı dil olarak Türkçe öğreten ve

bu alanda çalışan 3 uzmana değerlendirmesi için sunulmuş ve alınan dönütler doğrultusunda revize edilerek son hâlini almıştır. Bu dosyaların içerikleri şöyledir:

### Çizelge 5. Podcastlerin Başlıkları ve Süreleri

	Dosya Adı	Dosya Türü	Süre
1.Ünite	1. Yeni Bir Hayat Üzerine	Mp3	4:40
	2. Üsküdar'da Yaşamak	Mp3	5:15
2.Ünite	3. İş Dünyasına Merhaba	Mp3	2:50
	4. İş Hayatı	Mp3	5:10
3.Ünite	5. Ruh Sağlığı	Mp3	3:42
	6.Sağlıklı Yaşam	Mp3	4:40
4.Ünite	7. Başarı	Mp3	3:13
	8. Mehmet'in Eğitim Hayatı	Mp3	4:08
5.Ünite	9. Hayallerimiz	Mp3	3:24
	10. Neslihan'la Muhabbet	Mp3	4:15
6.Ünite	11.Mutluluk ve Mutsuzluk Üzerine	Mp3	3:41
	12. Misafir Öğrenci	Mp3	4:27

Çizelge 5 incelendiğinde en uzun süreli podcastin (sesli yayın) “İş Hayatı”, en kısa süreli podcastin (sesli yayın) ise “İş Dünyasına Merhaba” olduğu görülmektedir. Bu sürelere giriş müzikleri de dâhil edilmiştir.

Araştırmacı Edirisingha vd.'ye (2006) göre sesli yayınların ders anlatımı yerine daha çok radyo programı tarzında olması gerekmektedir. Bu nedenle bütün podcastler oluşturulurken başlangıçta dinleyiciler selâmlanıp podcastin konusu hakkında kısa bilgi verilmiştir. Yapılan kısa bilgilendirmeyle öğrencilerin dinleyecekleri podcastlerin (sesli yayın) konusunu anlamaları ve içeriğiyle ilgili bilgilendirilerek onları motive etmek amaçlanmıştır.

Podcastler; konuşma, müzik ve ses efektleri gibi çeşitli unsurları içermelidir (Cebeci & Tekdal, 2006). Bu tür podcastlerin basit ses dosyalarıyla ya da farklı yöntemlerle oluşturulmuş podcastlere göre öğrenme süreçlerinde daha etkili olduğu düşünülmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda oluşturulan podcastlere giriş müziği eklenerek podcastler daha eğlenceli hâle getirilmiştir. Eklenen müziklerin ücretsiz ve telifsiz imkân sağlayan müzik sitelerinden alınması sağlanmıştır.

Podcast (sesli yayın) tasarımında önemli olan bir diğer husus da dosya boyutunun gerekli ölçüde olmasıdır. Rossell-Aguilar (2007) podcast (sesli yayın) oluştururken dosya büyüklüğüne özen göstermenin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle podcast (sesli yayınları) oluşturulurken belirli boyutlarda tasarlanmasına dikkat edilmiştir.

### b. Geliştirme ve Yayımlama Aşaması

Podcastlerin içerikleri mevcut ders kitabının B1 düzeyindeki ünitelere paralel olarak hazırlanmıştır. Dinleme metinlerinin hazırlanışı esnasında ilgili kitaptaki sözcükler ve dil bilgisi kuralları esas alınmıştır. Ayrıca metinlerdeki sözcükler ve dil bilgisi kurallarına A1 ve A2 seviyesindeki içerikler de dâhil edilmiştir.

Hazırlanan yazılı metinler hem araştırmacı tarafından hem de diksiyon alanında eğitim almış alan uzmanı kişiler tarafından mobil cihaz aracılığıyla seslendirilmiştir. Seslendirilen metinler, mp4 uzantısından mp3 uzantısına dönüştürülmüştür. “Audacity” yazılım destekli program yardımıyla ses kirliliği temizlenerek ses dosyalarının ses kalitesi artırılmıştır. Bir sonraki aşamada ses dosyaları belirlenen podcast (sesli yayın) platformlarında “Türkçe Dinleyelim Türkçe Konuşalım” ismiyle yayımlanmıştır. Bahsedilen podcastler (sesli yayın) Görsel 1’de gösterilen kapak altında yayımlanmıştır.



**Görsel 1.** Podcast Kapağı

### c. Öğrencilerle Paylaşma Aşaması

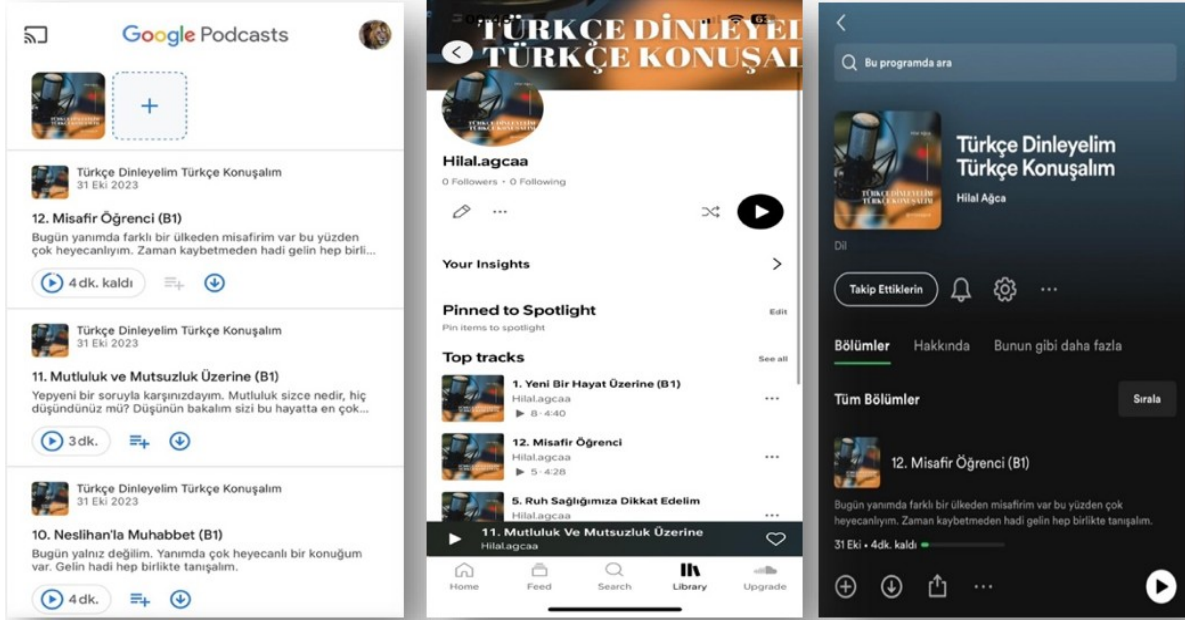
Deney grubundaki öğrencilerin e-dinletilere erişimini sağlamak amacıyla çeşitli ortamlar geliştirilmiştir. Bu ortamlardan biri, akıllı telefon uygulaması Telegram üzerinden "Podcast Çalışma Grubu" adlı anlık iletişim grubudur. Bu grupta hazırlanan podcast dosyaları deney grubuyla paylaşılmıştır. Bu grup haricinde araştırmacı tarafından oluşturulan üç farklı uygulamada profil oluşturularak yayımlanan podcast bağlantıları deney grubunda bulunan katılımcılara iletilmiştir. Böylece katılımcıların gerekli ses dosyalarına ulaşmaları çeşitlendirilerek kolaylaştırılmıştır. Bahsedilen üç farklı mobil uygulama Görsel 2’de gösterilmektedir:

Mobil Uygulamalar
1.Spotify
2.SoundCloud

### 3.Google Podcast

#### Görsel 2. Mobil Uygulamalar

Bahsedilen uygulamalar tasarım açısından benzerlik gösterse de podcast dinlemek için en yaygın olanı Spotify'dır. Görsel 3, 4 ve 5'te Spotify, SoundCloud ve Google Podcast mobil uygulamalarının iç görsellerine yer verilmiştir:



Görsel 3. Google Podcast İç Tasarımı

Görsel 4. SoundCloud İç

Görsel 5. Spotify İç Tasarımı

#### d. Uygulama Aşaması

Uygulama aşamasında altı hafta boyunca haftada iki podcast (sesli yayın) yalnızca deney grubundaki öğrencilerle paylaşılmıştır. Öğrenciler, dosyaları farklı zamanlarda en az 2 kez dinlemişlerdir.

#### Bulgular

##### Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Deneyisel uygulamadaki dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği uygulamasına ait deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına ait bağımsız örneklem t testi sonuçları Çizelge 6'da verilmiştir.

Çizelge 6. Deney ve Kontrol Gruplarının Dinleme Öz Yeterlik Ölçeği Ön Test - Son Test Ortalama Puanların Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Ön test sonuçları		N	$\bar{X}$	S	sd	t	p	$\eta^2$
Temel Düzey	Deney	23	37,00	9,090	41	3,815	,001	,261

	Kontrol	20	29,05	2,139				
Kavrama- Sentez	Deney	23	46,91	11,433	41	4,011	,001	,280
	Kontrol	20	36,40	2,683				
Üst düzey- değerlendirme	Deney	23	8,91	2,254	40,327	1,918	,062	-
	Kontrol	20	7,75	1,712				
<b>Son test sonuçları</b>		<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>	<b>sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>	<b><math>\eta^2</math></b>
Temel Düzey	Deney	23	46,00	2,522	41	12,166	,001	,780
	Kontrol	20	33,50	4,123				
Kavrama-Sentez	Deney	23	17,04	1,460	31,974	8,372	,001	,630
	Kontrol	20	12,15	2,230				
Üst düzey- değerlendirme	Deney	23	12,60	1,405	37,221	7,356	,001	,569
	Kontrol	20	9,10	1,682				

Öğrencilerin ön test sonuçları incelendiğinde dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği puanları ‘temel düzey’ alt boyutu açısından deney ( $\bar{X}=37,00$ ) ve kontrol grupları ( $\bar{X}=29,05$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ( $t(41)=3,815$ ,  $p<.05$ ). Buna göre deneysel uygulama başlamadan önce gruplar arasında dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği puanları ‘temel düzey’ alt boyutu açısından anlamlı bir farkın olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca hesaplanan etki büyüklüğü değeri  $\eta^2 = .261$ ; .14’ten büyük olduğu için yüksek olarak kabul edilmektedir (Green & Salkind, 2008). Dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği ön test puanları ‘kavrama-sentez’ alt boyutu açısından deney ( $\bar{X}=46,91$ ) ve kontrol grupları ( $\bar{X}=36,40$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ( $t(41)=4,011$ ,  $p<.05$ ). Buna göre deneysel uygulama başlamadan önce gruplar arasında dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği puanları ‘kavrama-sentez’ alt boyutu açısından da anlamlı bir farkın olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca hesaplanan etki büyüklüğü değeri  $\eta^2 = .280$ ; .14’ten büyük olduğu için yüksektir (Green & Salkind, 2008). Diğer taraftan dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği ön test puanları ‘üst düzey-değerlendirme’ alt boyutu açısından deney ( $\bar{X}=8,91$ ) ve kontrol grupları ( $\bar{X}=7,75$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $t(40,327)=1,918$ ,  $p<.05$ ). Buna göre deneysel uygulama başlamadan önce gruplar arasında dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği puanları üst düzey-değerlendirme alt boyutu açısından da anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin son test sonuçları incelendiğinde dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği puanları ‘temel düzey’ alt boyutu açısından deney ( $\bar{X}=46,00$ ) ve kontrol grupları ( $\bar{X}=33,50$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ( $t(41)=12,166$ ,  $p<.05$ ). Buna göre deneysel uygulama tamamlandıktan sonra gruplar arasında dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği puanları ‘temel düzey’ alt boyutu açısından anlamlı bir farkın olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca hesaplanan etki büyüklüğü değeri  $\eta^2 = .780$ ; .14’ten büyük olduğu için yüksek kabul edilmektedir (Green & Salkind, 2008). Dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği son test puanları kavrama-sentez alt boyutu açısından deney ( $\bar{X}=17,04$ ) ve kontrol grupları ( $\bar{X}=12,15$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ( $t(31,917)=8,372$ ,  $p<.05$ ). Buna göre deneysel uygulama tamamlandıktan sonra gruplar arasında yabancı öğrenciler için Türkçe

dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği puanları kavrama-sentez alt boyutu açısından da anlamlı bir farkın olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca hesaplanan etki büyüklüğü değeri  $\eta^2 = .630$ ; .14'ten en büyük olduğu için etki büyüklüğünün yüksek olduğu ifade edilebilir (Green & Salkind, 2008). Diğer taraftan dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği son test puanları üst düzey-değerlendirme alt boyutu açısından deney ( $\bar{X} = 12,60$ ) ve kontrol grupları ( $\bar{X} = 9,10$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $t(37,221) = 7,356$ ,  $p < .05$ ). Buna göre deneysel uygulama başlamadan önce gruplar arasında yabancı öğrenciler için Türkçe dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği puanları üst düzey-değerlendirme alt boyutu açısından da anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmaktadır.

Deneysel uygulamadaki dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği uygulamasına ait, deney ve kontrol gruplarının kendi içlerinde gelişimlerini gösteren bağımlı örneklem t testi sonuçları ise Çizelge 7'de verilmiştir.

**Çizelge 7.** Deney ve Kontrol Gruplarının Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği Ön test - Son test Puanların Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

Deney Grubu		N	$\bar{X}$	S	t	sd	p	$\eta^2$
Temel Düzey	Ön test	23	37,00	9,090	-4,534	22	,001	,333
	Son test	23	46,00	2,522				
Kavrama- Sentez	Ön test	23	46,91	11,433	12,765	22	,001	,798
	Son test	23	17,04	1,460				
Üst düzey- değerlendirme	Ön test	23	8,91	2,254	-6,813	22	,001	,530
	Son test	23	12,6	1,405				
Kontrol Grubu		N	$\bar{X}$	S	t	sd	p	$\eta^2$
Temel Düzey	Ön test	20	29,05	9,090	-4,321	19	,001	,310
	Son test	20	33,50	2,522				
Kavrama- Sentez	Ön test	20	36,40	11,433	30,403	19	,001	,957
	Son test	20	12,15	1,460				
Üst düzey- değerlendirme	Ön test	20	7,75	2,254	-2,969	19	,001	,176
	Son test	20	9,10	1,405				

Çizelge 7'de yer alan analiz sonuçları incelendiğinde deney grubunda yabancı öğrenciler için Türkçe dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği temel düzey alt boyutu ön test ( $\bar{X} = 37,00$ ) ve son test uygulaması ( $\bar{X} = 46,00$ ) arasında son test lehine bir artışın olduğu tespit edilmiştir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ( $t_{22} = -4,534$ ,  $p < .05$ ). Deney grubunda dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği kavrama-sentez alt boyutu ön test ( $\bar{X} = 46,91$ ) ve son test uygulaması ( $\bar{X} = 17,04$ ) arasında, son test lehine ciddi bir gerilemenin olduğu görülmektedir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ( $t_{22} = 12,765$ ,  $p < .05$ ). Son olarak deney grubunda dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği üst düzey-değerlendirme alt boyutu ön test ( $\bar{X} = 8,91$ ) ve son test uygulaması ( $\bar{X} = 12,60$ ) arasında son test lehine bir artışın olduğu görülmektedir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ( $t_{22} = 12,765$ ,  $p < .05$ ). Ayrıca hesaplanan etki büyüklüğü değeri  $\eta^2$  değerlerinin tamamı 14'ten büyük olduğu için etki büyüklüğünün yüksek seviyede olduğu söylenebilir (Green & Salkind, 2008).

Çizelge 7’de yer alan analiz sonuçları incelendiğinde kontrol grubunda yabancı öğrenciler için Türkçe dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği temel düzey alt boyutu ön test ( $\bar{X}=29,05$ ) ve son test uygulaması ( $\bar{X}=33,50$ ) arasında son test lehine bir gelişimin olduğu görülmektedir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ( $t_{19}=-4,321$ ,  $p<.05$ ). Kontrol grubunda yabancı öğrenciler için Türkçe dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği kavrama-sentez alt boyutu ön test ( $\bar{X}=36,40$ ) ve son test uygulaması ( $\bar{X}=12,15$ ) arasında son test lehine ciddi bir gerilemenin olduğu görülmektedir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ( $t_{19}=30,403$ ,  $p<.05$ ). Son olarak kontrol grubunda yabancı öğrenciler için Türkçe dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği üst düzey-değerlendirme alt boyutu ön test ( $\bar{X}=7,75$ ) ve son test uygulaması ( $\bar{X}=9,10$ ) arasında, son test lehine bir artışın olduğu görülmektedir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ( $t_{19}=-2,969$ ,  $p<.05$ ). Ayrıca hesaplanan etki büyüklüğü değeri  $\eta^2$  değerlerinin tamamı 14’ten büyük olduğu için etki büyüklüğünün yüksek seviyede olduğu söylenebilir (Green & Salkind, 2008).

Son olarak deneysel uygulamanın başarısını ortaya daha net koyabilmek için yabancı öğrenciler için Türkçe dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği uygulamasının son test puanları ön test puanlarından çıkarılarak “fark” puanları oluşturulmuştur. Fark puanları deneysel uygulamada grupların gelişim puanlarını karşılaştırılmasını sağlayarak deneysel uygulamanın başarısını daha net göstermektedir (Can, 2014). Fark puanlarının analizi Çizelge 8’de verilmiştir.

**Çizelge 8.** Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Öz Yeterlik Ölçeği Fark Puanlarının Ön Test - Son Test Ölçümlerinin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Fark puanları		N	$\bar{X}$	S	sd	t	p	$\eta^2$
Temel Düzey	Deney	23	9,00	9,520	32,692	2,035	,051	-
	Kontrol	20	4,45	4,605				
Kavrama- Sentez	Deney	23	-29,86	11,222	41	-2,144	,031	,100
	Kontrol	20	-24,25	3,567				
Üst düzey- değerlendirme	Deney	23	3,69	2,601	40,580	3,314	,002	,211
	Kontrol	20	1,35	2,033				

Çizelge 8 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin yabancı öğrenciler için Türkçe dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği fark puanları temel düzey alt boyutu açısından deney ( $\bar{X}=9,00$ ) ve kontrol grupları ( $\bar{X}=4,45$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $t(32,692)=2,035$ ,  $p<.05$ ). Buna göre deneysel uygulamada deney grubunda yer alan öğrencilerin yabancı öğrenciler için Türkçe dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği fark puanları temel düzey alt boyutu puanları kontrol grubundaki öğrencilere göre daha fazla artış göstermiştir fakat bu artış istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu da deneysel uygulamanın yabancı öğrenciler için Türkçe dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği fark puanları temel düzey alt boyutu değişkeni açısından beklenen başarıya ulaşamadığını göstermektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin yabancı öğrenciler için Türkçe dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği fark puanları kavrama-sentez alt boyutu açısından deney ( $\bar{X}=-29,86$ ) ve kontrol grupları ( $\bar{X}=-24,25$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ( $t(41)=-2,144$ ,  $p<.05$ ). Buna göre beklenenin tam aksine her iki grupta da yabancı öğrenciler için Türkçe



dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği kavrama-sentez alt boyutu fark puanları ciddi seviyede gerileme göstermiştir. Aradaki istatistiksel farka bakıldığında ise deney grubundaki gerilemenin kontrol grubuna göre daha fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca hesaplanan etki büyüklüğü değeri  $\eta^2 = .116$ ; .06 ile 14 aralığında olduğu için etki büyüklüğünün orta seviyede olduğu söylenebilir (Green & Salkind, 2008).

Çizelge 8 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin yabancı öğrenciler için Türkçe dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği fark puanları üst düzey-değerlendirme alt boyutu açısından deney ( $\bar{X} = 3,69$ ) ve kontrol grupları ( $\bar{X} = 1,35$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ( $t(40,580) = 3,314$ ,  $p < .05$ ). Buna göre deneysel uygulamada deney grubunda yer alan öğrencilerin yabancı öğrenciler için Türkçe dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği fark puanları üst düzey-değerlendirme alt boyutu açısından kontrol grubuna göre daha fazla artmıştır. Bu da deneysel uygulamanın yabancı öğrenciler için Türkçe dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği fark puanları üst düzey-değerlendirme alt boyutu değişkeni açısından beklenen başarıya ulaştığını göstermektedir. Ayrıca hesaplanan etki büyüklüğü değeri  $\eta^2 = .211$  14'ten büyük olduğu için etki büyüklüğü yüksek seviyededir (Green & Salkind, 2008).

## İkinci Alt Amaca Yönelik Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının dinleme kaygısı ölçeği ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına ait bağımsız örneklem t testi sonuçları Çizelge 9'da verilmiştir.

**Çizelge 9.** Deney ve Kontrol Gruplarının Dinleme Kaygısı Ölçeği Ön Test- Son Test Ortalama Puanlarına ait Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Ön test sonuçları		N	$\bar{X}$	S	sd	t	p	$\eta^2$
Telaffuz, vurgu ve tonlama, konuşma hızı ve beden dili	Deney	23	69,21	3,872	40,642	-4,571	,001	,337
	Kontrol	20	74,05	3,051				
Dinleme sırasında bir bölümün kaçırılması durumunda bütünü anlayamama korkusu	Deney	23	18,91	1,729	40,987	-,588	,560	-
	Kontrol	20	19,20	1,472				
Öz güven	Deney	23	18,56	1,727	40,892	,725	,473	-
	Kontrol	20	18,20	1,576				
Son test sonuçları		N	$\bar{X}$	S	sd	t	p	$\eta^2$
Telaffuz, vurgu ve tonlama, konuşma hızı ve beden dili	Deney	23	49,47	3,629	40,812	-20,916	,001	,914
	Kontrol	20	71,80	3,365				
Dinleme sırasında bir bölümün kaçırılması durumunda bütünü anlayamama korkusu	Deney	23	11,39	1,405	34,056	-12,010	,001	,778
	Kontrol	20	17,70	1,949				
Öz güven	Deney	23	11,69	1,819	40,972	-12,211	,001	,784
	Kontrol	20	18,10	1,618				

Ön test sonuçları incelendiğinde dinleme kaygısı ölçeği puanları 'telaffuz, vurgu ve tonlama, konuşma hızı ve beden dili' alt boyutu açısından deney ( $\bar{X} = 69,21$ ) ve kontrol grupları ( $\bar{X} = 74,05$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ( $t(40,642) = -4,571$ ,  $p < .05$ ). Buna göre deneysel uygulama başlamadan önce gruplar arasında yabancı dilde dinleme kaygısı ölçeği puanları 'telaffuz, vurgu ve tonlama, konuşma hızı ve beden dili' alt boyutu açısından kontrol grubunun lehine anlamlı bir farkın olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca hesaplanan etki büyüklüğü değeri  $\eta^2 = .337$ ; .14'ten büyük olduğu için etki büyüklüğünün

yüksek olduğu ifade edilebilir (Green & Salkind, 2008). Yabancı dilde dinleme kaygısı ölçeği ön test puanları ‘dinleme sırasında bir bölümün kaçırılması durumunda bütünü anlayamama korkusu’ alt boyutu açısından deney ( $\bar{X}= 18,91$ ) ve kontrol grupları ( $\bar{X}= 19,20$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $t(40,987) = -,588, p<.05$ ). Buna ilave olarak dinleme kaygısı ölçeği ön test puanları ‘öz güven’ alt boyutu açısından deney ( $\bar{X}= 18,56$ ) ve kontrol grupları ( $\bar{X}= 18,20$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $t(40,892) = -,725, p<.05$ ).

Son test sonuçları incelendiğinde yabancı dilde dinleme kaygısı ölçeği puanları ‘telaffuz, vurgu ve tonlama, konuşma hızı ve beden dili’ alt boyutu açısından deney ( $\bar{X}= 49,47$ ) ve kontrol grupları ( $\bar{X}= 71,80$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ( $t(40,812) = -20,916, p<.05$ ). Buna göre deneysel uygulama sonunda gruplar arasında dinleme kaygısı ölçeği puanları ‘telaffuz, vurgu ve tonlama, konuşma hızı ve beden dili’ alt boyutu açısından kontrol grubunun lehine anlamlı bir farkın olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca hesaplanan etki büyüklüğü değeri  $\eta^2 = .914; .14$ ’ten büyük olduğu için etki büyüklüğünün yüksek olduğu görülmektedir (Green & Salkind, 2008). Dinleme kaygısı ölçeği puanları ‘dinleme sırasında bir bölümün kaçırılması durumunda bütünü anlayamama korkusu’ alt boyutu açısından deney ( $\bar{X}= 11,39$ ) ve kontrol grupları ( $\bar{X}= 17,70$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ( $t(34,056) = -12,010, p<.05$ ). Buna göre deneysel uygulama sonunda gruplar arasında yabancı dilde dinleme kaygısı ölçeği puanları ‘telaffuz, vurgu ve tonlama, konuşma hızı ve beden dili’ alt boyutu açısından kontrol grubunun lehine anlamlı bir farkın olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca hesaplanan etki büyüklüğü değeri  $\eta^2 = .778; .14$ ’ten büyük olduğu için etki büyüklüğünün yüksek olduğu söylenebilir (Green & Salkind, 2008). Son olarak ölçeğin ‘öz güven’ alt boyutu açısından deney ( $\bar{X}=11,69$ ) ve kontrol grupları ( $\bar{X}= 18,80$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ( $t(40,972) = -12,211, p<.05$ ). Buna göre deneysel uygulama sonunda gruplar arasında dinleme kaygısı ölçeği puanları ‘telaffuz, vurgu ve tonlama, konuşma hızı ve beden dili’ alt boyutu açısından kontrol grubunun lehine anlamlı bir farkın olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca hesaplanan etki büyüklüğü değeri  $\eta^2 = .784; .14$ ’ten büyük olduğu için yüksektir (Green & Salkind, 2008).

Yabancı dilde dinleme kaygısı ölçeği uygulamasına ait deney ve kontrol gruplarının kendi içlerinde gelişimlerini görmek için gerçekleştirilen bağımlı örneklem t testi sonuçları ise Çizelge 10’da yer almaktadır.

**Çizelge 10.** Deney ve Kontrol Gruplarının Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği Ön Test - Son Test Puanlarının Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

Deney Grubu		N	$\bar{X}$	S	t	sd	p	$\eta^2$
Telaffuz, vurgu ve tonlama, konuşma hızı ve beden dili	Ön test	69,21	23	3,872	18,304	22	,001	,890
	Son test	49,47	23	3,629				
Dinleme sırasında bir bölümün kaçırılması durumunda bütünü anlayamama korkusu	Ön test	18,91	23	1,729	17,292	22	,001	,879
	Son test	11,39	23	1,405				
Öz güven	Ön test	18,56	23	1,727	13,419	22	,001	,814
	Son test	11,69	23	1,819				
Kontrol Grubu		N	$\bar{X}$	S	t	sd	p	$\eta^2$
Telaffuz, vurgu ve tonlama, konuşma	Ön test	74,05	20	3,051	2,325	19	,031	,116

hızı ve beden dili	Son test	71,80	20	3,365				
Dinleme sırasında bir bölümün kaçırlması durumunda bütünü anlayamama korkusu	Ön test	19,20	20	1,472	2,910	19	,009	,171
	Son test	17,70	20	1,949				
Öz güven	Ön test	18,20	20	1,576	,218	19	,830	-
	Son test	18,10	20	1,618				

Çizelge 10 incelendiğinde deney grubunda dinleme kaygısı ölçeği ‘telaffuz, vurgu ve tonlama, konuşma hızı ve beden dili’ alt boyutu ön test ( $\bar{X}=69,21$ ) ve son test uygulaması ( $\bar{X}=49,47$ ) arasında son test lehine bir gerilemenin olduğu görülmektedir. Bu farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır ( $t_{22}=18,304$ ,  $p<.05$ ). Deney grubunda dinleme kaygısı ölçeği ‘dinleme sırasında bir bölümün kaçırlması durumunda bütünü anlayamama korkusu’ alt boyutu ön test ( $\bar{X}=18,91$ ) ve son test uygulaması ( $\bar{X}=11,39$ ) arasında son test lehine bir gerilemenin olduğu görülmektedir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ( $t_{22}=17,292$ ,  $p<.05$ ). Son olarak deney grubunda dinleme kaygısı ölçeği ‘öz güven’ alt boyutu ön test ( $\bar{X}=18,56$ ) ve son test uygulaması ( $\bar{X}=11,69$ ) arasında son test lehine bir gerilemenin olduğu görülmektedir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ( $t_{22}=13,419$ ,  $p<.05$ ). Ayrıca hesaplanan etki büyüklüğü değeri  $\eta^2$  değerlerinin tamamı 14’ten büyük olduğu için etki büyüklüğünün yüksek olduğu ifade edilebilir (Green & Salkind, 2008).

Sonuçlar incelendiğinde kontrol grubunda dinleme kaygısı ölçeği ‘telaffuz, vurgu ve tonlama, konuşma hızı ve beden dili’ alt boyutu ön test ( $\bar{X}=74,05$ ) ve son test uygulaması ( $\bar{X}=71,80$ ) arasında son test lehine bir gerilemenin olduğu görülmektedir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ( $t_{19}=2,325$ ,  $p<.05$ ). Ayrıca hesaplanan etki büyüklüğü değeri  $\eta^2=.116$  değeri, .06 ile .14 aralığında olduğu için etki büyüklüğünün orta seviyede olduğu söylenebilir (Green & Salkind, 2008). Kontrol grubunda dinleme kaygısı ölçeği ‘dinleme sırasında bir bölümün kaçırlması durumunda bütünü anlayamama korkusu’ alt boyutu ön test ( $\bar{X}=19,20$ ) ve son test uygulaması ( $\bar{X}=17,70$ ) arasında, son test lehine bir gerilemenin olduğu görülmektedir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ( $t_{19}=2,910$ ,  $p<.05$ ). Ayrıca hesaplanan etki büyüklüğü değeri  $\eta^2=.171$  değeri, 14’ten büyük olduğu için etki büyüklüğünün yüksek olduğu ifade edilebilir (Green & Salkind, 2008). Son olarak kontrol grubunda yabancı dilde dinleme kaygısı ölçeği ‘öz güven’ alt boyutu ön test ( $\bar{X}=18,20$ ) ve son test uygulaması ( $\bar{X}=18,10$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $t_{19}=.218$ ,  $p<.05$ ).

Deneysel uygulamanın başarısını ortaya daha net koyabilmek için yabancı dilde dinleme kaygısı ölçeği uygulamasının son test puanları ön test puanlarından çıkartılarak “fark” puanları oluşturulmuştur. Fark puanları deneysel uygulamada, grupların gelişim puanlarının karşılaştırılmasını sağlayarak deneysel uygulamanın başarısını daha net göstermektedir (Can, 2014). Fark puanlarının analizi Çizelge 11’de verilmiştir.

### Çizelge 11. Deney ve Kontrol Gruplarına ait Dinleme Kaygısı Ölçeği Fark Puanlarının Ön test - Son test Ölçümlerinin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçlar

Fark puanları	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p	$\eta^2$	
Telaffuz, vurgu ve tonlama, konuşma hızı ve beden dili	Deney	23	-19,73	5,171	40,950	-12,071	,001	,780
	Kontrol	20	-2,25	4,327				

Dinleme sırasında bir bölümün kaçırılması durumunda bütünü anlayamama korkusu	Deney	23	-7,52	2,086	38,729	-8,927	,001	,660
	Kontrol	20	-1,50	2,305				
Öz güven	Deney	23	-6,86	2,455	40,943	-9,853	,001	,703
	Kontrol	20	-,10	2,049				

Çizelge 11 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin dinleme kaygısı ölçeği fark puanları ‘telaffuz, vurgu ve tonlama, konuşma hızı ve beden dili’ alt boyutu açısından deney ( $\bar{X} = -19,73$ ) ve kontrol grupları ( $\bar{X} = -2,25$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ( $t(40,950) = -12,071, p < .05$ ). Buna göre deneysel uygulamada deney grubunda yer alan öğrencilerin dinleme kaygısı ölçeği fark puanları ‘telaffuz, vurgu ve tonlama, konuşma hızı ve beden dili’ alt boyutu puanları kontrol grubundaki öğrencilere göre daha azalma göstermiştir. Bu bulgu da deneysel uygulamanın sözü edilen boyutu açısından başarıya ulaştığını göstermektedir.

Çizelge 11 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin yabancı dilde dinleme kaygısı ölçeği fark puanları ‘dinleme sırasında bir bölümün kaçırılması durumunda bütünü anlayamama korkusu’ alt boyutu açısından deney ( $\bar{X} = -7,52$ ) ve kontrol grupları ( $\bar{X} = -1,50$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ( $t(38,729) = -8,927, p < .05$ ). Buna göre deneysel uygulamada deney grubunda yer alan öğrencilerin dinleme kaygısı ölçeği fark puanları ‘dinleme sırasında bir bölümün kaçırılması durumunda bütünü anlayamama korkusu’ alt boyutu puanları kontrol grubundaki öğrencilere göre daha azalma göstermiştir. Bu bulgu da deneysel uygulamanın sözü edilen boyutu açısından başarıya ulaştığını göstermektedir.

Çizelge 11’de deney grubundaki öğrencilerin dinleme kaygısı ölçeği fark puanları ‘öz güven’ alt boyutu açısından deney ( $\bar{X} = -6,86$ ) ve kontrol grupları ( $\bar{X} = -,10$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ( $t(40,943) = -9,853, p < .05$ ). Buna göre deney grubunda yer alan öğrencilerin dinleme kaygısı ölçeği fark puanları ‘öz güven’ alt boyutu puanları, kontrol grubundaki öğrencilere göre daha fazla azalma göstermiştir. Bu bulgu da deneysel uygulamanın sözü edilen boyutu açısından başarıya ulaştığını göstermektedir.

Ayrıca hesaplanan tüm etki büyüklüğü  $\eta^2$  değerleri, .14’ten büyük olduğu için etki büyüklüklerinin yüksek olduğu ifade edilebilir (Green & Salkind, 2008).

### Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada; podcast (sesli yayın) kullanımının yabancı dil olarak B1 seviyesinde Türkçe öğrenenlerin dinleme kaygısı ve dinleme öz yeterlik algısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, sesli yayın kullanımının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinleme kaygıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. 3 faktörlü bir yapıya sahip olan dinleme kaygısı ölçeğinin “telaffuz, vurgu ve tonlama, konuşma hızı ve beden dili” adlı ilk faktöründen elde edilen bulgular; sesli yayınların kullanıldığı deney grubundaki katılımcıların dinleme kaygılarının kontrol grubundaki katılımcılara göre daha fazla azaldığını göstermektedir. Bu sonuç, Berk’in (2019) e-dinletilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin dinleme kaygısını azalttığı sonucuna ulaştığı çalışmasının sonucuyla örtüşmektedir. Bunun yanı sıra alan yazınındaki

bazı çalışmalar da (Chan & Lee, 2005; Evans, 2008; Rahimi & Soleymani, 2015) bu sonuçlarla örtüşmektedir.

Dinleme kaygısı ölçeğinin “dinleme sırasında bir bölümün kaçırılması durumunda bütünü anlayamama korkusu” adlı ikinci faktöründen elde edilen bulgular; sesli yayınların kullanıldığı deney grubundaki katılımcıların dinleme kaygısının kontrol grubundaki katılımcılara göre daha fazla azalma gösterdiğini ortaya koymaktadır. Sesli yayın kullanımının yabancı dilde dinleme süreçlerine dâhil edilmesiyle beraber öğrencilerin bir bölümü kaçırmaları hâlinde bütünü anlayamama korkusunu engellemek amacıyla sesli yayın etkinlikleri dinleyiciden net cevaplar almak üzere kurgulanmamıştır. Öğrencinin sesli yayındaki dinleme metnini daha sonra anlatması istendiğinde metinlerdeki parçalardan ziyade metnin bütününe odaklanması desteklenmiştir. Bu bulgulardan hareketle sesli yayınların yabancı dilde dinleme gerçekleştirilirken metnin bütününe anlayamama korkusu konusunda kaygıyı azaltıcı bir rol üstlendiği sonucuna ulaşılabilir.

Dinleme kaygısı ölçeğinin ‘öz güven’ bağlamı üçüncü faktöründen elde edilen bulgular ise deney grubundaki katılımcıların kontrol grubundaki katılımcılara göre kaygı düzeylerinde daha fazla azalma gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu çalışma neticesinde öz güven ve kaygı arasındaki ilişki net bir şekilde görülmektedir. Yüksek öz güvene sahip olan bireyler genellikle daha az kaygı yaşarlar çünkü kendi yeteneklerine ve becerilerine olan güvenleri, başa çıkma stratejileri geliştirmelerine ve stresle daha etkili bir şekilde başa çıkmalarına yardımcı olabilir. Ancak öz güvenin azaldığı durumda kaygı ve endişe artış göstererek kişinin başarısının olumsuz yönde etkileyebilir. Oxford (1993), öz güven ve kaygı gibi duygusal faktörlerin dinleme anlama sürecinde etkili faktörler olduğunu belirtmektedir. Rosenberg (1962), 5077 öğrenci ile yaptığı bir araştırmada, öz güven ile kaygı arasındaki ilişkiyi incelemiş ve düşük öz güvenin kaygı yaratma potansiyelini belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonuçları, öz güven ile kaygı düzeyi arasında ters orantı olduğu görülmüştür (Akt.: Çelik, 2014). Yani kişinin öz güveni arttıkça kaygısı azalmakta ya da öz güveni azaldıkça kaygı durumu artmaktadır. Berk’in (2019) çalışmasında da deney grubuna uygulanan e-dinletilerin dinleme kaygısını azalttığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu iki çalışmanın sonuçları birbirini destekler niteliktedir. Alan yazınında, bu bulgulara benzer başka çalışmalar da bulunmaktadır (Chan & Lee, 2005; Evans, 2008; Rahimi & Soleymani, 2015).

Çalışmanın bir diğer alt amacı ise sesli yayın kullanımının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin dinleme becerisi öz yeterlik algısına etkisinin belirlenmesidir. Bu doğrultuda araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan Yabancı Öğrenciler için Türkçe Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği (Tulumcu, 2015) 3 faktörlü bir yapıya sahiptir: temel düzey, kavrama-sentez, üst düzey değerlendirme. Ölçeğin ‘temel düzey’ adlı ilk faktöründen elde edilen bulgulara göre deney grubu öğrencilerinin son test puanları kontrol grubundakilere göre daha fazla artış göstermiştir. Ancak bu artışın istatistiksel olarak bir anlam ifade etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle sesli yayın kullanımının yabancı öğrencilerin dinleme becerisi öz yeterlik algılarının ‘temel düzey’ boyutunda başarı sağlayamadığı görülmüştür.

Ölçeğin ‘kavrama-sentez’ adındaki ikinci faktöründen elde edilen bulgularda ise deney ve kontrol gruplarında beklenenin tam aksine her iki grupta da gerilemenin olduğu

görülmüştür. Fakat aradaki istatistiksel farka bakıldığında deney grubundaki gerilemenin kontrol grubuna göre daha çok olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sesli yayınların dinlediğini anlama üzerinde olumlu yönde yeterli bir etkisinin olmadığı düşünülebilir. Bununla birlikte sesli yayınların sahip olduğu içerik çeşitliliği kavrama becerisini ve anlatılan konuların derinlemesine ele alınması öğrencilerin sentez yeteneklerini güçlendirebilir. Ancak bu durum öğrencilerin kişisel öğrenme stilleri ve sesli yayınları kullanma şekillerine bağlı olarak değişkenlik gösterebilir. Bu nedenle sesli yayınları etkili bir şekilde kullanmak için öğrencilerin aktif dinleme, not alma ve konuları derinlemesine anlama pratiği yapmaları önemlidir.

Ölçeğin ‘üst-düzey değerlendirme’ adındaki üçüncü faktöründen elde edilen bulgularda ise deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubundakilere göre daha fazla gelişme gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde podcast (sesli yayın) kullanımının katılımcılarda analiz becerisini olumlu yönde etkilediği düşünülebilir. Bu analizler neticesinde sesli yayın kullanımının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öz yeterlik algısı yönünde farklılıklar gösterse de gelişimine katkı sağladığını sonucuna varılabilir. Çalışmada elde edilen bu sonuç Başaran’ın (2010) podcastlerin (sesli yayın) Türk öğrencilerin dinleme öz yeterlik algılarını olumlu yönde etkilediğini tespit ettiği çalışmasının sonucuyla örtüşmektedir.

Bu çalışmalar dışında Şengül (2014), podcastlerin 9. sınıf öğrencilerinin yabancı dil öğrenme tutumlarına ve dinleme becerilerine olumlu yönde etki ettiğini tespit etmiştir. İnce (2015), İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlere altı hafta boyunca e-dinletiler sunmuş ve onların eğitici podcastler hakkında olumlu görüş ve tutuma sahip olduklarını belirlemiştir. Bakla (2018), İngilizce öğrenen orta seviyedeki sekiz öğrencinin e-dinleti deneyimlerini incelemiş ve buna göre öğrencilerin e-dinletiler sayesinde dinleme, konuşma ve telaffuz becerilerinin geliştiğini ortaya koymuştur.

Sonuç olarak podcast uygulamalarıyla hazırlanan ses dosyalarının yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme kaygısına ve dinleme öz yeterlik algısına olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. İlgili araştırmalar gözden geçirildiğinde benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisini geliştirmede bu uygulamalarda faydalanmanın önemli olduğu söylenebilir.

## Öneriler

### Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

Çalışma sonucunda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan sesli yayınların dinleme kaygısını azalttığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda eğitimciler ders materyali olarak ders kitaplarındaki dinleme metinleri haricinde ders içerisinde ve ders dışında teknoloji destekli sesli yayın materyalini yaygın bir şekilde kullanabilirler.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretenler, farklı konularda ve farklı profildeki misafirlerin katılımıyla çeşitli platformlarda podcast (sesli yayın) yayınları yapılabilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, dinleme kaygısının azaltılmasında ve dinleme becerisi öz yeterlik algılarının geliştirilmesinde seviyeye uygun ve ilgi çekici podcastlerden yararlanılabilir.

## İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu çalışmada podcastlerin (sesli yayın) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, dinleme kaygısına ve dinleme öz yeterlilik algısına etkisi incelenmiştir. Diğer çalışmalarda ses yayınlarının okuma, yazma ve konuşma becerilerine yönelik kaygı, anlama ve öz yeterlilik algıları üzerindeki etkileri incelenebilir.

Bu çalışma, B1 seviyesindeki öğrencilerle yapılmıştır. Çalışma grubu olarak farklı seviyelerdeki (A1, A2, B2 ve C1) yabancı öğrencilerle çalışılabilir.

Çalışmada öğrencilerin sesli yayınlar hakkındaki görüşlerine yer verilmemiştir. İleride öğrenci görüşlerinin alındığı nitel çalışmalar yapılabilir.

Öğrenenlerin Türkçe dinleme becerilerini geliştirmek için yararlı sesli yayınlardan oluşan dijital bir platform oluşturulabilir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sesli yayın hazırlayıp sınıfta bunları paylaşmalarına yönelik etkinlikler yapılabilir.

## Kaynakça

- Bakla, A. (2018). Can podcast provide meaningful input in a listening and pronunciation class?. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 11(4), 772-788.
- Başaran, S. (2010). *Podkestlerin üniversite birinci sınıfta okuyan Türk öğrencilerin dil öğrenme yarguları ve öz-yeterlilik alguları üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Berk, R. R. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde elektronik dinletilerin dinlediğini anlama başarısı ve dinleme kaygısına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Boylu, E. & Başar, U. (2015). Televizyondan yabancı dil olarak Türkçe öğrenimine ilişkin bir durum tespiti çalışması: İran örneği. *International Journal of Language Academy*, 3(4), 401-414.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. PegemA Yayıncılık.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. PegemA Yayıncılık.
- Cayhan, C. & Karakaş, R. (2019). Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılacak yapılandırılmış bir podcastte bulunması gereken özellikler. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 44, 335-349.
- Cebeci, Z., & Tekdal, M. (2006). Using podcasts as audio learning objects. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 2(1), 47-57.
- Chan, A. & Lee, M. (2005). An mp3 a day keeps the worries away: exploring the use of podcasting to address reconceptions and alleviate pre-class anxiety amongst undergraduate information technology students. *Student Experience Conference* (ss. 59-71). Charles Sturt University.
- Coşkun, O., & Demirkan, M. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme becerisini geliştirmede web radyo ve podcast uygulamaları. *Turkophone*, 3(1) 35-56.
- Çangal Ö. (2020). Yabancılar Türkçe öğretiminde sosyal medya kullanımının yazma becerisine etkisine yönelik öğrenci görüşleri. *Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, I/II, 52-61.
- Dündar, Ş. & Kara, M. (2019). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde dijital platformların kullanılmasına yönelik öğretmenlerin görüşleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(24), 557-579.

- Edirisingha, P., Salmon, G. & Fothergill, J. (2006). Profcasting: a pilot study and a model for integrating podcasts into online learning. *In Fourth EDEN Research Workshop 25-28 October 2006, Castelldefels, Spain.*
- Evans, J. S. B. (2008). Dual-processing accounts of reasoning, judgment, and social cognition. *Annual Review of Psychology*, 59, 255-278.
- Field, J. (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge University Press
- Göçer, A. & Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies*, 6(3), 797-810.
- Green, S.B. ve Salkind, N.J. (2008). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data*. Pearson Prentice Hall.
- Güler, S. (2014). Yabancı dil öğretmeni eğitiminde yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde podcast kullanımı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Halitoğlu, V. & Moralı, G. (2018). Türkçe okutmanlarının görüşlerine göre sosyal ağların yabancı dil olarak Türkçe öğretimine katkıları. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 4, 103-107.
- İnce, H. G. (2015). *EFL learners' perceptions of educational podcasting*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- İspir, B. (2013). Yeni iletişim teknolojilerinin gelişimi. M. C. Öztürk (Ed.), *Dijital İletişim ve Yeni Medya* içinde (ss. 3-21). Anadolu Üniversitesi AÖF Yayını.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kılıç, M. (2007). *Yabancı dilde dinleme kaygısının metin türü ve öğrenen değişkenleri ile bağlantılı olarak kaynak ve ilişkileri: Gaziantep Üniversitesi'nde bir örnek-olay incelemesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Krashen, S. (2002). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon Press.
- Kurt, A. & Göçer, A. (2021). Mobil öğrenme aracı olarak podcastin Türkçe öğretiminde kullanılabilirliği üzerine kuramsal bir çalışma. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 7(22), 77-97.
- McQuillan, J. (2006). Language on the go: tuning in to podcasting. *International Journal of Foreign Language Teaching*, 2(1), 16-18.
- Nunan, D. (1998). Approaches to teaching listening in language classroom. *In Proceedings of The 1997 Korea TESOL Conference* (pp. 1-5). KOTESOL.
- Oxford, R. L. (1993). Research update on teaching L2 listening. *System*, 21(2), 205–211.
- Rahimi, M., & Soleymani, E. (2015). The impact of mobile learning on listening anxiety and listening comprehension. *English Language Teaching*, 8(10), 152-161
- Rosell-Aguilar, F. (2007). Top of the pods: In search of a podcasting “podagogy” for language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 20(5), 471–492. doi: 10.1080/09588220701746047
- Şengül, M. (2014). *Hatay'da yabancı dil öğrenimine ve dinleme becerilerine yönelik 9. sınıf öğrencilerin tutumu üzerine podcastlerin etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Türker, M. & Genç, A. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde blogların öğretim amaçlı kullanımı üzerine öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 39, 251-266.



- Yılmaz, F. & Babacan, G. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde podcast kullanımı. *Elektronik Turkish Studies*, 10(3), 1153-1170.
- Yorgancı, O. K. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde podcast (sesli yayın) kullanımının üretici dil becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Yürektürk, F. N. & Coşkun, H. (2020). Türkçe öğretmenlerinin teknoloji kullanımına ve teknoloji destekli Türkçe öğretiminin etkililiğine dair görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 986-1000.

## EXTENDED ABSTRACT

### **The Effect of Podcast Use on Listening Anxiety and Perception of Listening Self-Efficacy in Teaching Turkish as a Foreign Language**

With the development of technology, materials also change shape. In this context, all advantages obtained from technology should be utilised at the highest level and integrated into the education process. One of the current technology-supported materials that can be used in the development of listening skills is the podcast application. Podcast or audio broadcasting is the publication of mostly digital media products (radio programmes, videos, etc.) over the internet in a way that can be downloaded to computers and portable devices.

This study aims to determine the effects of podcast application in the form of audio broadcasting on listening anxiety and listening self-efficacy perception of B1 level students learning Turkish as a foreign language. In line with this purpose, the problem statement of the study is ‘What is the effect of podcast use on listening anxiety and listening self-efficacy perception of B1 level students learning Turkish as a foreign language?’.

In this study, the effect of podcast use on listening anxiety and listening self-efficacy perception of Turkish as a foreign language learners was examined. For this purpose, since random assignment was not used in determining the experimental-control groups and assigning them to the groups, a quasi-experimental design with pretest-posttest unbalanced control group was preferred as the research model (Karasar, 2011). The participants of the study consisted of 43 foreign students studying at Istanbul Medipol University Turkish Preparatory School in the 2022-2023 academic year. Among the students learning Turkish as a foreign language, 23 of them were randomly assigned to the experimental group and 20 of them were randomly assigned to the control group. The ‘Listening Anxiety Scale in a Foreign Language’ developed by Kim (2002) and adapted into Turkish by Halat (2015) and the ‘Turkish Listening Skill Self-Efficacy Scale for Foreign Students’ developed by Tulumcu (2014) were used as the data collection tools of this study. According to the results of the analyses, parametric tests were used since the listening anxiety scale measurements showed normal distribution in both groups (Can, 2014). In other words, independent samples t test was used to compare the pre-tests, post-tests and difference scores (post-test-pre-test) between the groups, and dependent samples t test was used to analyze the development of the groups within themselves.

As a result of this study, it was determined that the use of audio broadcasts had a positive effect on the listening anxiety of Turkish as a foreign language learners. The findings obtained from the first factor ‘pronunciation, stress and intonation, speaking rate and body language’ of the listening anxiety scale, which has a 3-factor structure, show that the listening anxiety of the participants in the experimental group where audio broadcasts were used decreased more than the participants in the control group. This result coincides with the result of Berk's (2019) study in which he concluded that e-lectures reduce students' listening anxiety in teaching Turkish as a foreign language. Another sub-objective of the study is to determine the effect of audio broadcasting on the listening skill self-

efficacy perception of individuals learning Turkish as a foreign language. In this direction, the Turkish Listening Skill Self-Efficacy Scale for Foreign Students (Tulumcu, 2015), which was used as a data collection tool in the study, has a 3-factor structure: basic level, comprehension-synthesis, high-level evaluation. According to the findings obtained from the first factor of the scale named ‘basic level’, the post-test scores of the experimental group students increased more than those of the control group. However, it was concluded that this increase was not statistically significant. Therefore, it was seen that the use of audio broadcasting did not provide success in the ‘basic level’ dimension of foreign students' listening skill self-efficacy perceptions.

As a result of the study, it was determined that audio broadcasts used in teaching Turkish as a foreign language reduce listening anxiety. In this context, educators can widely use technology-supported audio broadcasting material in and out of the lesson, except for listening texts in textbooks as course materials.

In this study, the effect of podcasts (audio broadcast) on listening anxiety and listening self-efficacy perception in teaching Turkish as a foreign language was examined. In other studies, the effects of podcasts on anxiety, comprehension and self-efficacy perceptions towards reading, writing and speaking skills can be examined.

## Görme Engelli Öğretmen Adayının Dil ve Yaşam Becerilerine Dair Bir Anlatı Araştırması

Betül Keray Dinçel \*

### MAKALE BİLGİSİ

Geliş: 08.08.2024  
Düzeltilme: 24.08.2024  
Kabul: 01.10.2024  
Doi: 10.31464/jlere.1530513

#### Anahtar Sözcükler:

*görme engeli  
dil becerileri  
yaşam becerileri*

### ÖZET

Bu çalışmada görme engelli bir öğretmen adayının dil ve yaşam becerilerinin betimlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden anlatı araştırması deseni kullanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler, yazışmalar ve fotoğraflar aracılığıyla veriler toplanmıştır. Veriler belirli bir kronolojiye göre yapılandırılarak temalara ayrılmıştır. Çalışmanın sonucunda görme engelli öğretmen adayının öğrenim hayatı boyunca tahtada yazılanları okuyamama, voleybol oynayamadığı için dışlanma, yeteri kadar özgüven sahibi olamamaktan yakındığı; dil becerilerinde en fazla okuma becerisinde sorun yaşadığı ortaya çıkmıştır. Başta yazı tipi boyutu olmak üzere baskıya bağlı özellikler (harf aralığı, satır aralığı, yazı tipi) okumasını etkilemektedir. Okuma yardımcıları gözlük, büyüteç ve tablettir. Okuma hızını o anki görüşü belirlemektedir. Ayrıca okurken yutma, yanlış telaffuz, yer değiştirme, çıkarma hataları yapmaktadır. Yazma becerisinde harflerin yazımı, eğri yazma, okunabilirlik ve kutucuğa sığdırılmama gibi biçimsel hatalar yaptığını ancak dinleme ve konuşma becerilerinde hiçbir sorun yaşamadığını belirtmiştir. Yaşam becerileri bakımından otobüse binme, çevredeki yazıları tabelaları okuma, mekân, yer-yön algısı, karşıdan gelen kişiyi tanıma, gece görüşü, voleybol oynama gibi becerilerde sorun yaşamaktadır. Üniversiteye başlamasıyla görmeye yakından ilişkili pek çok ilgi alanı edinmiş özgüvenli, arkadaşları tarafından takdir edilen bir birey haline gelmiştir.

Çalışmada katılımcı olarak yer alan Sare'ye teşekkür ederim.

### Bilgilendirme

#### Yayın Etiği Bilgilendirme

Bu çalışma için Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 10.07.2024 tarihli toplantıda 2024/03-182 protokol numarasıyla onay alınmıştır.

#### Gönderim

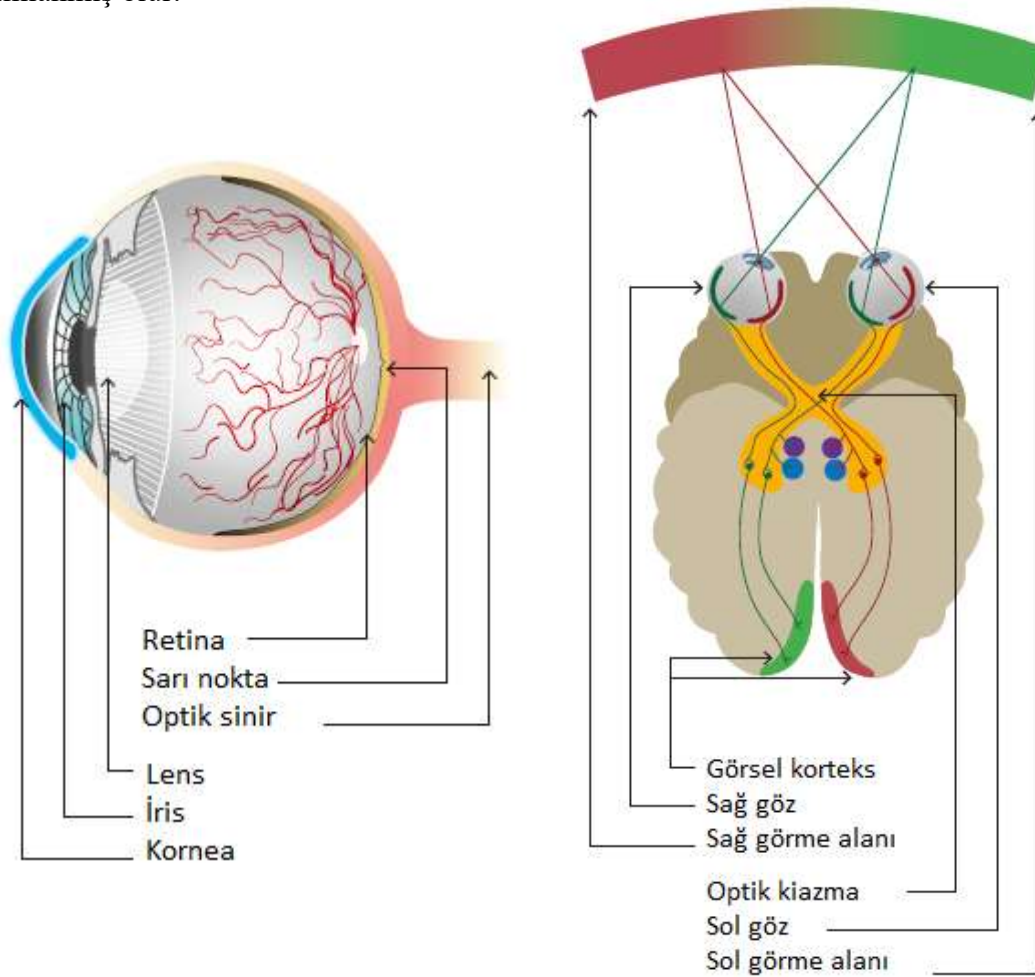
Keray Dinçel, B. (2024). Görme engelli öğretmen adayının dil ve yaşam becerilerine dair bir anlatı araştırması. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 10 (2), 400-428.

\* Doç. Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2184-7361>, Aksaray Üniversitesi, Türkçe Eğitimi ABD, betulkeraydincel@gmail.com

## Giriş

Görme, hayatın ve dil becerilerinin büyük kısmında etkin olarak kullandığımız bir duyumuzdur. Görme duyumuzun hayatın her aşamasında önemli bir rolü vardır. Görme, gözle başlayıp görülenin beyindeki sinirlere iletimiyle son bulan bir süreçtir. Pek çok organ görme sürecinde yer alır.

Dünya Sağlık Örgütüne (WHO) göre görme sistemi, gözleri, optik sinirleri ve beyindeki farklı yapılara giden ve bu yapılar arasındaki yolları kapsar. Gözün ön tarafındaki yapılar (kornea ve lens), göze giren ışığı retinaya odaklar. Retinada ışık, optik sinirler ve yollar aracılığıyla görsel korteks olarak bilinen beyin belirli bir bölümüne giden sinir uyarılarına dönüştürülür. Bu uyarılar daha sonra beyin diğer birçok bölümüne iletilir ve burada bir kişinin çevreyi anlamasını ve buna göre yanıt vermesini sağlamak için diğer girdilerle (işitme veya hafıza gibi) bütünleşir (WHO, 2019) böylece görme süreci tamamlanmış olur.



**Çizim 1.** Görsel Sistem ve Yapılar (WHO, 2019, s. 5)

"Engellilik", göz rahatsızlığı olan bir kişinin çevresiyle etkileşimi sırasında karşılaştığı fiziksel, sosyal veya tutumsal engeller, kısıtlamalar ve sınırlamaları ifade eder (WHO, 2019). Görme engeli, bireyin ya hiç görmemesi ya da az görmesi durumudur. Bu

nedenle görme engeli tam görme engeli (körlük) ve kısmi görme engeli (az görme) olarak ikiye ayrılır. Görme engeli doğuştan olabileceği gibi doğum sırasında veya sonradan ortaya çıkan sebeplerle de oluşabilir.

2012 yılında yayımlanan verilere göre Dünya’da görme engelli insanların tahmini sayısı 285 milyondur. Bunların 39 milyonu kör ve 246 milyonu az görendir. Görme engelli insanların %65'i ve tüm körlerin %82'si 50 yaş ve üzeridir (WHO, 2012). 2019 yılında yayımlanan verilere bakıldığında ise küresel olarak en az 2,2 milyar insanın görme bozukluğuna sahip olduğu, üstelik bu vakaların en az 1 milyarında görme bozukluğunun önlenemez olduğu belirtilmiştir (WHO, 2019).

Görme kalitesi, yaşam kalitesinin ayrılmaz bir parçasıdır. Görme bozukluğu günlük yaşamda zorluklara neden olur. Giyinme, yemek yeme, yazma, bir yerden bir yere seyahat etme ve basit iletişimler veya başkalarıyla etkileşim gibi daha önce hafife alınan aktiviteleri engeller (Stelmack, 2001).

Görme engelli bireyler hayatları boyunca pek çok zorlukla karşılaşmaktadır. Farkında bile olmadan kullandığımız görsel sistemin hayatımızda yeri büyüktür. Dünya Sağlık Örgütü Raporuna (2019) göre görme işlevleri şu şekildedir:

1. Görme keskinliği, nesnenin mesafesinden bağımsız olarak ayrıntıları net bir şekilde görme yeteneğidir.

1.1. Uzak görme keskinliği, tahta, tabela veya otobüs numaralarını okurken veya bir odadaki insanları tanıırken olduğu gibi birçok günlük durumda kullanılır. Spor yapmak gibi birçok meslek ve eğlence etkinliği için önemlidir.

1.2. Yakın görme keskinliği, okuma ve yazma gibi tüm yakın görevler için önemlidir. Ayrıca çay toplama, tahıl ayırma, cep telefonu ve bilgisayar kullanma gibi birçok meslek ve eğlence etkinliğinde de kullanılır.

2. Renk görüşünün çok pratik bir rolü vardır, ilaç gibi benzer boyut ve şekildeki nesnelere ayırt etmeyi sağlar; elektrik işleri, havacılık ve moda gibi meslekler için de önemlidir.

3. Stereopsis/binoküler görüş (derinlik algısı), mesafelerin ve yaklaşan nesnelere hızının değerlendirilmesini sağlar. Bir bardağa sıvı dökmek veya iğne ipliği geçirmek gibi birçok yakın görev için önemlidir.

4. Kontrast duyarlılığı, bir nesneyi arka planından ayırt etme yeteneğini ifade eder ve bu genellikle gri tonlarını ayırt etmeyi içerir. Özellikle gece araba kullanmak gibi düşük ışık durumlarında önemlidir.

5. Çevresel görsel alanlardaki görüş ve görsel alanın merkezi kısmı, bir kişinin yan görüşündeki engelleri ve hareketleri algılayarak güvenli bir şekilde hareket etmeye yardımcı olur. Güvenli sürüş ve birçok meslek ve spor için önemlidir (WHO, 2019).

Okuma, sosyal dünyayla bağlantıları sürdürmek, temel günlük aktiviteleri gerçekleştirmek ve genel yaşam kalitesi için önemli bir iletişim becerisidir (Ryan vd. 2003). Kısmi görme engelli bir kişinin okuması, okuyucunun görme durumu; görüntüleme mesafesi; yazı tipi, kontrast ve baskı boyutu gibi metin özellikleri ve okuma görevi arasındaki karmaşık etkileşimleri içerir (Granquist vd. 2018). Legge (2016) yazı boyutu,

boşluk, yazı tipi, kontrast ve aydınlatma gibi metin değişkenlerinin görme engelli okuyucular üzerindeki etkilerinden bahseder. Ona göre baskı boyutu ve görüntüleme boyutu önemli ve büyütme genellikle gereklidir. Yüksek kontrast genellikle esastır. Parlak görüntüler ve kontrastın tersine çevrilmesi arzu edilir. Satır arası ve kelime arası boşluk okumaya yardımcı olabilir. Yazı efektleri küçük olmalıdır, okurken sabit genişlikte yazı tipleri yardımcı olabilir (Legge, 2016). Bu durumun sebebi okuma hızını önemli ölçüde etkileyen dört farklı görsel faktörle ilgili sorun yaşamalarından kaynaklanıyor olabilir: 1) keskinlik rezervi (keskinlik eşiğine göre baskı boyutu), 2) kontrast rezervi (kontrast eşiğine göre baskı kontrastı), 3) görüş alanı (görülebilir harf sayısı) ve 4) Makülopati vakalarında, merkezi skotom boyutu (Whittaker, Lovie-Kitchin, 1993).

Yazı tipi ve yazı tipi boyutu, harf aralığı, satır aralığı gibi baskıya bağlı özelliklerin yanı sıra optik yardımcılar (büyüteç, gözlük vs.) ve elektronik yardımcılar da okuma yardımcılarını olarak görme engelli bireylerin yaşamında büyük öneme sahiptir. Az gören bireyler okuma yardımcılarını sayesinde keyifli bir okuma deneyimi yaşayabilirler.

Harrison'un (2004) da belirttiği gibi bir koltukta oturup kitap okumak çoğumuzun hafife aldığı bir şey olabilir ve kahvaltıda gazeteye göz atmak birçok insanın sabah ritüelinin bir parçasıdır. Ancak görme engelli kişiler için torunlarından gelen en basit mektupları bile okumak yorucu ve sinir bozucu olabilir. Ayrıca çek imzalamak, formları doldurmak ve zarflara adres yazmak gibi yazma görevleri göz korkutucu olabilir. Görme engelli kişiler genellikle bu görevlerde yardımcı olması için el tipi büyüteçler ve kapalı devre televizyon video büyüteçleri gibi okuma yardımcılarını kullanırlar. Video büyüteçler, görme engelli kişilere okuma ve yazma konusunda yardımcı olarak belirli bir düzeyde bağımsızlıklarını korumaları için bir araç sağlar. Bilgisayar teknolojisindeki gelişmelere rağmen bu makinelerin tasarımı 20 yıldır temelde değişmeden kalmıştır. Arttırılmış teknolojik karmaşıklığa ve ek işlevselliğe sahip okuma yardımcılarını tasarlamak, bu kullanıcı grubunun özel ihtiyaçlarının anlaşılmasını gerektirir (Harrison, 2004).

Lovie-kitchin (2011) özellikle, az görmenin değerlendirilmesinde ve kısmi görme yeteneğine sahip kişilerin okumasına yardımcı olmak için büyüteç cihazlarının reçete edilmesinde önemli ilerlemeler olduğunu belirtir. Başlıca gelişmeler uzak ve yakın görme keskinliklerinin ölçülmesi, gerekli büyütmenin hesaplanması, okuma hızını etkileyen faktörlerin, özellikle keskinlik rezervinin anlaşılması, görüş alanı ve görme alanı kaybının okuma performansı üzerindeki etkilerinin anlaşılması, özellikle stand büyüteçler için büyütmenin belirlenmesi ve az görme eğitimidir.

Alabdulkader ve Leat (2010) ayrıntılı bir az görme muayenesi ve doğru bir görme düzeltmesi ile çocuklarda daha iyi bir okuma performansı elde edilebileceğinden bahseder. Az görme muayenesinde görme keskinliğinin yanı sıra dâhil edilmesi gereken başka tetkikler de vardır. Keskinlik rezervi ve kontrast rezervi, yetişkinlerde okuma performansının iyi belirleyicileridir ve çocuklarda da önemli olması muhtemeldir. Onlara göre optimum büyütme, keskinlik rezervi ve kontrast rezervi mümkün olan en iyi okuma akıcılığına yol açma eğilimindedir.

Az görme hizmetleri, görme engelli kişilerin günlük aktivitelerini bağımsız bir şekilde gerçekleştirmek için uyarlanabilir cihazlar ve teknikler kullanmalarını sağlar. Az görme müdahalesinin doğrudan etkisini ölçen çalışmalar sıklıkla, bireysel hastalar için

değerlendirme, eğitim ve reçete yazma sürecinin bir parçası olarak elde edilen görme keskinliği değişikliği, reçete edilen büyütme veya okuma hızı gibi görev performansı ölçümlerine yoğunlaşır (Stelmack, 2001).

Az gören bir kişiye okuma yardımcıları konusunda yardım etmenin en başlıca yolu görme bozukluğunun bir an önce belirlenmesidir. Görme rahatsızlıklarının belirlenmesinde erken tanı şarttır. Çünkü çoğu görme bozukluğu gözlük, lens, cerrahi ve lazer cerrahi gibi müdahalelerle düzeltilebilir. Dünya Sağlık Örgütü Raporunda (2019) da görme bozukluğunun yaşam boyunca ciddi sonuçları olduğu ve bunların çoğunun kaliteli göz bakımı ve rehabilitasyona zamanında erişimle azaltılabileceği belirtilmiştir.

Çoklu engeli olanlar da dahil olmak üzere, az gören öğrenciler, görme engellilik alanındaki profesyonellerden hizmetler içeren kapsamlı bir eğitim programına hak kazanırlar. Bu program, öğrencilerin okulda, evde, işyerinde ve toplumda mevcut ve gelecekteki görevleri tamamlamalarını sağlayan bir dizi uzmanlığı ve hizmeti kapsamalıdır. Özellikle, az gören öğrencilerin görsel verimliliği kolaylaştırmak için uygun değerlendirme, eğitim ve uyarlamalara ihtiyaçları vardır (Farmer, Morse, 2007).

Görme engeli olanlar okumanın yanı sıra yazma, konuşma ve dinleme becerilerinde de sorun yaşayabilmektedirler. Okumadan sonra en fazla sorun yaşadıkları alan yazmadır. Aydın'a (2019) göre yazma, bireyin bilgi birikimi, tecrübeleri, algılama şekli, bakış açısı ve yaratıcılığı çerçevesinde belirli bir plana ve dil kurallarına bağlı kalarak, gerçekçi ya da kurgusal düzlemde kendini ifade etmesidir. Bu ifade ediş, yazma eylemini gerçekleştirenin hem kendi ile hem de yazarken okumasını hedeflediği kişi ya da kişilerle iletişiminin niteliğini belirleyicidir. Karadağ (2013, s. 151), yazmanın temel amacının okunmak olduğunu belirtir. Yazının, doğrudan ya da dolaylı olarak okuruna seslendiğini ve muhatap olarak görülen okurun, yazı yoluyla aktarılan anlamları elde etmesi beklendiğini ifade eder. Güven ve Atasavun (2022) ise el yazısı becerilerinin çocukların akademik hayatı için önemli olduğunu ve görsel motor performans eksikliğinin, az gören engelli çocuklarda yazma sorunlarına yol açtığını vurgular.

Bir diğer dil becerisi olan konuşma Özdemir'e (1986, s. 9) göre duygu ve düşüncelerimizi, görüp yaşadıklarımızı karşımızdakilere sözle iletme işidir. Bu bağlamda günlük yaşamımızın bir parçası gibidir. Tıpkı solumak, yemek yemek, su içmek, yürümek gibi. Korkmaz (2008), konuşmanın gerçekleştirilebilmesi için konuşmacı, konuşma konusu ve dinleyicilere ihtiyaç olduğunu, konuşmanın evde, okulda ve sosyal ilişkilerde kullanılan temel beceri olduğunu belirtir.

Özbay (2005, s. 11) dinlemenin konuşan ya da sesli okuyan bir kişinin vermek istediği sözlü mesajları doğru anlayabilme etkinliği olduğunu ifade eder. Ménard ve diğerlerine (2016) göre konuşma, dinleyiciye konuşmacı tarafından üretilen konuşmanın genel anlaşılabilirliğini artırmak için kullanılan işitsel ve görsel ipuçları sağlar. Hiçbir zaman görmemiş görme engelli konuşmacıların bu ipuçlarını nasıl ürettiği belirsizdir. Bu yüzden Işıtan ve Okyar'ın (2024) da belirttiği gibi erken okuryazarlık becerilerinin daha sonraki okuryazarlık süreçleri üzerindeki etkisi göz önüne alındığında, görme engelli çocukların fonolojik farkındalık ve dinleme anlama becerilerini desteklemek esastır.

Alan yazında görme engelliliği ve dil becerilerini ilişkilendiren çalışmalar mevcuttur. Douglas ve arkadaşları (2004) da kısmi görme yeteneğine sahip çocuklarla normal görme yeteneğine sahip çocukları okuma profilleri (hız, doğruluk ve kavrama) bakımından karşılaştırmıştır. Omar ve Mohammed (2005) kısmi görme engelli öğrencilerle normal görüşe sahip öğrencileri okuma performansları (okuma hızı, okuduğunu anlama) açısından incelemiştir. Başka bir çalışmada da kısmi görme engelli ve normal gören iki grup öğrencinin okuma davranışları hız ve doğruluk açısından karşılaştırılmıştır (Bosman vd., 2006). Rubin ve Turano (1994) görme alanlarında merkezi skotomu olan bireyler ve merkezi skotomu olmayan görme engelli bireylerin okuma sırasındaki seğirme sayısı ile okuma hızı arasındaki ilişkiyi bulmaya çalışmışlardır.

Bazı çalışmalarda okuma performansı ve metinsel özelliklerin ilişkisi irdelenmiştir. Bir çalışmada keskinlik rezervi (keskinlik eşiğine göre baskı boyutu), kontrast rezervi (kontrast eşiğine göre baskı kontrastı), görüş alanı (görünür harf sayısı) ve makülopati vakalarında merkezi skotom boyutunun okuma hızıyla olan ilgileri değerlendirilmiştir (Whittaker, Lovie-Kitchin, 1993). Tarita-Nistor ve diğerleri (2018) merkezi görme kaybı olan hastalarla, normal görüşe sahip yetişkinlerin okuma performanslarını okuma hızı, okuma keskinliği, baskı boyutu bakımından incelemiştir. Latham (2018) punto büyüklüğünün okuma hızında bir farklılığa yol açıp açmayacağını belirlemeye çalışmıştır. Chung (2012) merkezi görme kaybı olan kişilerde harf aralıklarının artırılmasının okumaya fayda sağlayıp sağlamayacağını incelemiştir.

Birkaç çalışmada punto büyüklüğü ve optik yardımcılarının kullanımının karşılaştırıldığı görülmektedir. Bir çalışmada yaşa bağlı makula dejenerasyonu olan ve aynı zamanda deneyimli büyüteç kullanıcıları olan yetişkinlerle çalışılmıştır. Büyüteç ve punto büyüklüğü yardımıyla okuma hızları karşılaştırılmıştır (Cheong, Lovie-kitchin & Bowers, 2002). Farmer ve Morse (2007) Güney Carolina Sağır ve Körler Okulundaki okuma için bireysel olarak reçete edilen büyütme cihazlarını kullanan kısmi görme engelli öğrencilerle büyük puntolu okuma materyalleri kullanan kısmi görme engelli öğrencileri incelemiştir. Margrain (2000) ise kısmi görme engelli hastaların hem kendi gözlükleriyle hem de el büyüteci yardımıyla okuma performanslarını değerlendirmiştir.

Çalışmaların bir kısmında da elektronik okuma yardımcıları konu edilmiştir. Harrison (2004) kapalı devre televizyon video büyüteci ile Yeni Zelanda'da geliştirilen daha karmaşık bir görme engelli okuma yardımcısı olan myReader aracının performansını basit bir okuma görevinde karşılaştırmalı olarak analiz etmiştir. Granquist ve diğerleri (2018) kısmi görme engellilerin dijital okuma ekranlarını günlük yaşamlarında nasıl kullandıklarını araştırmışlardır.

Okuma becerisi epeyce çalışılsa da okumanın yanı sıra yazma, konuşma ve dinleme becerilerine ilişkin çalışmalar da mevcuttur. Güven ve Atasavun Uysal (2022), gören ve az gören çocukların el yazısı kinematüğünü ve kalem tutuş özelliklerini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Atasavun Uysal ve Akı (2012), az gören öğrencilerde el yazısı becerileri ile görsel motor kontrolü arasındaki ilişkiyi araştırmışlar ve normal gören akranlarının performansıyla karşılaştırmışlardır. Atasavun Uysal ve Düger (2012), az gören öğrencilerde yazma ve okuma eğitiminin tercih edilen yazı tipi ve boyutu üzerindeki etkisini



değerlendirmişlerdir. Chang ve diğerleri (2020) video tabanlı eğitimler aracılığıyla görme engelli çocukların el yazılarını daha doğru bir şekilde yazıp yazamayacağını incelemişlerdir.

Bragg ve arkadaşları (2018), kör, az gören ve gören insanlarla, konuşmaları dinleme hızları üzerine çalışmışlardır. Işıtan ve Okyar (2024) görme engelli ve gören çocukların fonolojik farkındalık ve dinleme anlama becerilerini karşılaştırmayı amaçlamışlardır.

Ménard ve diğerleri (2016), gören ve doğuştan kör yetişkin konuşmacılarda sesli harflerin akustik değişkenler (ünlüler arasındaki kontrastlar, ünlü içi dağılım, perde, süre ve yoğunluk) ve artikülator değişkenler (dudak, çene ve dil pozisyonları) açısından korelasyonlarını araştırmışlardır.

Stelmack (2001) 1990'dan 2000'e kadar olan literatür raporlarını inceleyerek az görmenin kişinin kendisinin bildirdiği yaşam kalitesi ve kısmi görme müdahalesinden sonraki değişiklikler üzerindeki etkisini araştırmıştır. Boey ve diğerleri de (2022) az görmeye ilişkin otuz makaleyi incelemişlerdir. Ryan ve arkadaşları (2003) ise kısmi görme kaybı yaşayan yaşlı yetişkinlerle boş zamanlarında okumanın hayatlarındaki rolünü açıklığa kavuşturmak için yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmışlardır.

Alan yazına bakıldığında kısmi gören ve normal gören bireylerin okuma performansları açısından çalışıldığı bunun yanı sıra metinsel okuma yardımcıları (punto, yazı tipi, harf aralığı, satır aralığı, kontrast vs.), optik okuma yardımcıları ve elektronik okuma yardımcıları üzerinde çok az sayıda da olsa yazma, konuşma ve dinleme becerileri üzerinde de çalışıldığı görülmektedir. Araştırmalarda genellikle okuma performansları ve okuma yardımcıları üzerinde duran nicel çalışmalar yapılmıştır. Bu sebeple dil alanında eğitim gören bir öğretmen adayının dil ve yaşam becerilerinin onun hikâyeleriyle betimlenmesinin alanyazındaki pek çok soruya ışık tutacağı düşünülmüştür. Çalışmada alan yazına bütüncül bir bakış açısı kazandırılabilmesi adına kısmi görme engelli bir öğretmen adayının dil ve yaşam becerilerinin kendi hikâyeleriyle betimlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Görme engelli öğretmen adayı dil becerileri hakkında neler düşünmektedir?
2. Görme engelli öğretmen adayı yaşam becerileri hakkında neler düşünmektedir?

## Yöntem

Bu çalışma, görme engelli bir öğretmen adayının dil ve yaşam becerilerinin betimlenmesine yönelik nitel bir araştırmadır. Bu araştırmanın ortaya çıkış hikâyesine değinmek istiyorum. Çalışmadaki karakterin ismi Sare'dir. Asıl adı kullanılmamıştır. Sare'yle tanışmamız iki yıl öncesine dayanıyor. İki yıl önce Türkçe Öğretmenliği Lisans Programında zorunlu bir ders olan Dinleme Eğitimi dersine girmiştik. Öğrenci her zaman en ön sırada oturuyordu. Bazen arkadaşına veya bana tahtaya ne yazdığımı sorardı. Elinden düşürmediği bir büyüteci ve hiç çıkarmadığı gözlükleri vardı. Çok iyi göremediğini farketmeye başlamıştım. Vizeler yaklaşırken dekanlıktan bir yazı geldi öğrencinin yüzde elli görme engelini olduğu ve sınav kâğıdının en az 18 puntoyla hazırlanması gerektiği belirtilmişti. Sare'nin derslerde aktif olması, aklına takılanları sorması, kendini rahat bir şekilde ifade edebilmesi dikkatimi çekiyordu. Okurken bazen duraklıyor ya kâğıda

yaklaşıyor ya da kâğıdı kendine yaklaştırıyordu. Sınav kâğıdını ilk defa gördüğümde şaşırılmışım. İçerik çok iyi olmasına rağmen yazı stili olarak kötü görünüyordu. Harfler olması gerekenden epeyce büyük ve harf boşlukları ile satır boşlukları oldukça tutarsızdı. İki yıl boyunca dört dönemlik ders sürecinde toplamda dört dersine girdiğim Sare'nin yaşantısı her geçen gün daha fazla ilgimi çekmeye başlamıştı. Çünkü iki yıl boyunca kısmen de olsa yaşamına tanıklık ettiğim bir kişinin hayat hikâyesini bilimsel olarak inceleme imkanım olacaktı. Onun da onayını alarak bir anlatı araştırması planlamaya başladım.

### **Araştırma Deseni**

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden anlatı araştırması deseni kullanılmıştır. Anlatısal sorgulama, nitel araştırma yürütmenin uygulanabilir bir yaklaşımı olarak kabul edilmektedir ayrıca anlatı ve hikâye anlatımı uzun zamandır pedagojik araçlar olarak algılanmıştır (Coulter, Michael, Poynor, 2007). Polkinghorne'a (1995) göre anlatısal sorgulama, bir veya birden fazla bireyin deneyimlerini araştırmak için hikâyelerin kullanıldığı nitel araştırma tasarımlarının bir alt kümesini ifade eder. Anlatının, olayların ve oluşların bir olay örgüsü aracılığıyla zamansal bir birlik içinde yapılandırıldığı bir söylem biçimi olduğunu belirtir.

Anlatı araştırması, yaşanmış deneyimi anlatılar ve hikâyeler aracılığıyla keşfetmek ve anlamakla ilgilidir (Caine, Steeves, 2009). Dolayısıyla anlatı araştırması bize insanların hayatları hakkında canlı resimler ve derin anlayışlar sağlar (Squire vd. 2014). Ayrıca anlatı sorgulaması, yani deneyimin öykü olarak incelenmesi, her şeyden önce deneyim hakkında düşünmenin bir yoludur (Connelly & Clandinin, 2006).

Dolayısıyla bu çalışmada anlatı araştırması yöntemi kullanılarak görme engelli bir öğretmen adayının yaşam öyküsünün keşfedilmesi, anlaşılması, onun deneyimleri hakkında düşünülmesi hedeflenmiştir.

### **Katılımcı**

Anlatı, insan varoluşunu yerleşik eylem olarak göstermek için benzersiz bir şekilde uygun olan dilsel biçimdir. Anlatı açıklamaları, insan etkinliğini dünyadaki amaçlı katılım olarak sergiler (Polkinghorne, 1995). Bu çalışmada amaçlı örneklem türlerinden ortaya çıkan örneklem kullanılmıştır. İki yıldır tanıdığım Sare'nin hayatı karşımda duruyor ve onun hikâyesinin paylaşılması gerektiğini düşündürüyordu. Carter'a (1993) göre hikâyeler, öğretmenler ya da öğretmen adayları hakkındaki duyguları ifade etmek için kullanılan retorik bir araçtan daha fazlası haline gelmiştir. Artık, alanda araştırma yapmak için merkezi bir odak noktasıdır.

Çalışmada Türkçe Öğretmenliği bölümü üçüncü sınıfı bitiren görme engelli bir öğretmen adayıyla çalışılmıştır. Yüzde elli oranında görme engeli vardır. Görme engeli raporu bulunmaktadır. Sare, yirmi iki yaşında genç bir bayandır. Öğrenim gördüğü lisans programı doğrultusunda dil becerilerine oldukça hâkim olduğu bu yüzden dil ve yaşam becerileriyle ilgili deneyimlerine ilişkin ayrıntılı bilgiler verebileceği düşünülmüştür.

## Verilerin Toplanması ve Analizi

Anlatı hikâyelerinde pek çok veri toplama yöntemi kullanılmaktadır. Bu çalışmada da görüşme ve dokümanlar aracılığıyla veriler toplanmıştır. Anlatı araştırması çeşitli türlerde anlatı materyalleriyle çalışmayı içerir, bir araştırmacı uzun uzun anlatıcının konuşmalarını teşvik ederek anlatıları içerecek veri toplayabilir (Squire vd. 2014).

Yarı-yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Görme engelli öğretmen adayının dil ve yaşam becerilerine yönelik birkaç soru sorulmuştur. Ayrıca Sare'nin anlatısı çerçevesinde hikâyesini detaylandırmasını sağlayacak sondalar ve ek sorulara yer verilmiştir. Görüşme bittikten sonra yazışmalara devam edilmiş ve bir görüşme daha yapılmıştır. Ayrıca katılımcının paylaşmak istediği fotoğraflar aracılığıyla da veriler toplanmıştır. Squire ve arkadaşlarının (2014) da belirttiği gibi görüntüler anlatı araştırmasında yerleşik hale gelmiş olup zengin bir malzeme kaynağı sağlamaktadır.

Çalışma sürecinde elde edilen iki görüşme kaydı yazıya geçirilmiştir. Times New Roman yazı stiliyle 12 punto büyüklüğünde 10 sayfalık bir nitel veri elde edilmiştir.

Anlatı inşası, verilerin çeşitli artzamanlı veya hikâyeleştirilmiş şekilde yapılandırıldığı bir sosyal araştırma yaklaşımıdır (Barone, 2007). Anlatı analizi, insan yaşamlarının tematik olarak düzenlendiği bir prosedürdür. Anlatı analizinde araştırmacı, verilerin olaylarını bir öncesi-sonrası sürekliliği boyunca düzenleyerek insan deneyiminin zamansal ve gelişen boyutuna dikkat eder. Yapılandırma süreci, gelişen bir hareketin parçalarını ortaya koymak için tematik bir iplik kullanır. Oluşumlar yapılandırıldığında veya planlandığında anlatsal anlam kazanırlar. Yani, belirli bir sonuca olan katkıları ve etkileri açısından anlaşılırlar (Polkinghorne, 1995). Anlatı analizini yaparken iç içe geçmiş bilgiler ve karmaşık olay örgüsü vardı. Bazı kısımlarda önceki anlatılanların tekrarı mevcuttu. Tekrarların nasıl düzenleneceği, iç içe geçmiş bilgilerin hangi temalara ayrıştırılması gerektiği üzerine çalışılmıştır. Veriler belirli bir kronolojiye göre yapılandırılarak temalara ayrılmıştır.

Anlatı hikâyesi, iki alan uzmanı tarafından incelenerek tema, soru ve cevaplar açısından uygunluğu değerlendirilmiştir. Ayrıca araştırmacı analizi gerçekleştirdikten üç hafta sonra anlatının analizini tekrarlamış ve iki analiz arasında karşılaştırma yapmıştır.

Sosyal araştırmalarda anlatılar etkileşimli olarak üretilirler araştırmacı ile anlatan arasındaki etkileşim tarafından yorumlanır ve etkilenirler. Dolayısıyla, bir anlatı asla sadece anlatanın çabalarının sonucu değildir. Anlatı bir ortak inşadır (Squire vd. 2014). Clandinin ve Connelly (2000), saha metinleri yazarken sorgulayıcıların sürece tamamen dâhil olmaları aynı zamanda geri adım atıp sorgulamadaki kendi hikâyelerini, katılımcıların hikâyelerini ve hepsinin üzerinde yaşadığı daha geniş manzaraları görmeleri gerektiğini belirtmiştir.

Anlatı araştırmasında bakış açısı, bir anlatının anlatıldığı mercektir. Hikâyenin araştırmacı ile katılımcılar arasındaki ilişkileri ve katılımcıların birbirleriyle olan ilişkilerini nasıl sunduğundan oluşur. Araştırmacılar yazarlardır ve karakterler katılımcılardır (Coulter,

Smith, 2009). Bu çalışmada Sare'nin bakış açısından hikâyesini anlatmaya çalıştım. Onun da özveriyle yaklaşması hikâyesini birlikte inşa edebilmemizi sağladı.

## Yayın Etiği

Kurul adı: Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Karar tarihi: 10.07.2024

Protokol numarası: 2024/03-182

## Bulgular

Sare'nin yaşantısının daha iyi anlaşılabilmesi için öncelikle görme engeli ve öğrenim hayatına ilişkin sorular sorulmuştur. Daha sonra çalışmanın asıl amacı olan dil ve yaşam becerilerine yönelik sorulara geçilmiştir.

### Görme Engeli

#### *Görme engelin hakkında bilgi verebilir misin?*

Görme bozukluğum doğuştan geliyor. İlk başta şaşılıkla başladı. Daha sonra katarakt. Pek çok ameliyat geçirdiğim için göz sinirlerim gevşedi. Daha sonra tansiyon da oluştu. Engelli kurul raporum var. Raporumda yüzde elli görme engelimi belirttiyor.

#### *Görme engelin nasıl fark edilmiş?*

Küçük bir bebekken dedem askeri görevden gelmiş. Ben yerde yatıyordum kundağa sarılıyımışım. O benim yanıma uzanmış ve gözlerimin içinin beyaz olduğunu fark etmiş. Katarakta göz merceğinin üzerine sis, bulut gibi beyaz bir tabaka çöker. O da bu çocuğun gözleri beyaz diyor. Beni hemen alıp Ankara'ya hastaneye götürüyorlar. Bu şekilde öğreniyorlar ki gözlerim bozuk.

#### *Görme engelin doğuştan mı yoksa sonra mı olmuş?*

Akraba evliliğinden meydana gelmiş bir şey. Biz üç kız kardeşiz. Ortanca kardeşimiz gayet sağlıklıken diğer en küçük sekiz yaşındaki kardeşim de benim gibi görme engelli. Onun da aynı göz tansiyonu sorunu var. O bir de fiziksel engelli. Korse kullanıyor. Annem ve babam amca çocukları yani iki dedem kardeş. Ben havale geçirdikten sonra hayatımın bir yılını tamamıyla kör geçirdim. Sonradan açıldı gözlerim. Tedavime hep Ankara'da devam ediyordum. Ameliyatlarımı Ankara'da oldum. Tedavim orada devam ederken bize dediler ki artık gelebileceğimiz son nokta bu. Gözlerin bundan sonra numara olarak ne küçülür ne de büyür artık yapabilecek hiçbir şey yok dendi. Biz de daha yakın olduğu için Konya'ya geçtik.

#### *Hayatının bir yılında hiç göremediğinden bahsettin. O zamanları hatırlıyor musun?*

Tahminen yedi yaşındaydım. Çünkü ben annemin elinden tutup Ankara'da o otogarın metrosunda yürüdüğümü o sesleri hayal meyal hatırlıyorum. Annemin elinden tutuyordum gözlerim bandajlıydı. Sadece sesler vardı.

## Öğrenim Hayatı

### *Öğrenim hayatınla ilgili başından sonuna kadar neler söylemek istersin?*

İlk-okuma yazma dönemi iyiydi. Çünkü puntosu büyüktü. Puntolar ilkokulda daha büyük oluyor ve satır aralıkları da daha fazla oluyor. Yaş ilerledikçe punto ve satır aralığı azalıyor. O yüzden benim ilk-okumam iyiydi. Diğer arkadaşlarıma göre önce veya sonra okumadım. Herkesle birlikte okudum. Okumada iyi olduğumu hatırlıyorum. Yazmada zorluklar yaşıyordum. Hoca bir harfi tahtada gösteriyordu hani görebildiğim kadarıyla yamuk yumuk ya da farklı yazıyordum. El yazısı vardı benim zamanımda mesela “b” harfinin el yazımında harfin üst kısmında küçük bir kulak var gibi. Ama ben o kısmı görmediğim için düz yazıyordum. En önde oturmama rağmen yazılanları göremiyordum sırayla tahta arasındaki mesafe fazlaydı.

İlkokuldan beri hoca harfleri tahtada gösterirken yanlış gördüğüm ya da görmediğim için aslında yazmam biraz kötüdür. O güzel yazı defterlerinde olsun üstünden çizgi çekme çalışmalarında olsun bir türlü ben oturtamadığım için güzel yazamadım hâlâ yazım şu an güzel denilemez.

İlkokul, ortaokul ve lise dönemimde o zamanlar akıllı tahtalar da yoktu ben hep sıramdaki arkadaşşıma “Hoca ne yazıyor?” söylesene derdim ve hem ben geç kalırdım hem de o bana söylerken o da geç kalırdı. Bu hep bir sorun olurdu. Geride kalırdık ya da yazamazdık. Arkadaşıma sürekli hocanın ne yazdığını sormam bir zaman sonra onun da hoşuna gitmemeye başlayan bir durum olurdu. Ben de artık sormaya çekinir hale geliyordum. İlkokul, ortaokul, lisede benim hep bu sorunum vardı.

Lise arkadaşlarım beden eğitimi dersinde çok fazla voleybol oynarlardı. Ben topun bana gelişini, hızını, mesafesini ayarlayamadığım için o topa hiç vuramazdım. Bu yüzden hep dışlanırdım. Özellikle lise yıllarında hayatımın merkezi konumundaydı o sorun.

Lisedeyken çok fazla şiir okurdum ve hep programlarda ben görev alırdım şiir okumak için. Sahneye gene şiir okumak için çıkmıştım ve bir yerde duraksadığımda elimdeki kâğıda bakacaktım aslında puntosu gayet yeterliydi ama ben o an panik olduğum için iyice yakınlaştırdım. Şiirimi bitirdim. Daha sonra programda çekilen fotoğraflar yayımlandı. Ben orada kendi fotoğrafımı gördüm böyle kâğıdın içine girmişim ve hoş bir görüntü olmadığını düşündüm. O yüzden hem utandım hem de özgüvenim biraz kırılmıştı. Aslında kendim için büyük puntolu çıktı hazırlamıştım.

Lisede biraz silik de bir tiptim. Şu anki kadar özgüvenim yoktu. Çekingendim, dışı kapalıydım. Ben şu an anlıyorum ki arkadaşlarım ufaktan ufaktan benimle dalga geçiyorlardı o zamanlar anlamıyordum. Beni yeriyorlardı. Şu an onları da görüyorum ve onlardan daha iyi durumda olduğumu düşünüyorum.

### *Öğrenim hayatında görme engelliliğine ilişkin yapılan düzenlemeler var mı?*

Ben bu üniversiteye ilk geldiğimde önce YKS’ye (Yükseköğretim Kurumları Sınavı) engelliler kontenjanından girmiştim. Ve kazandığımda da üniversitenizin engelli birimine başvurduğum diye bir yazı çıktı. Üniversiteye kayıt yaptırmak için geldiğimde üniversitenin engelli birimine başvurduk. Burada bir hocayla karşılaştım. Hoca özel eğitim bölümünde görme engellilerle çalışıyor. O hoca görme engelliler biriminde bana birtakım testler uyguladı, benimle görüşmeler yaptı. Bu testler hem okuma üzerine hem de fiziksel testlerdi.

Bu sayede benim için bir bireyselleştirilmiş öğretim programı (BEP) çıkardı. Bu rapor dekanlığa gönderildi. Benim dilekçe verme hakkım doğmuş oldu. Herhangi bir derste sorun çıktığında ya da dersin içeriğini göremediğimde yazmakta zorlandığımda veya bu sınavlarda okuyamamamdan kaynaklı zamanı yetiştirememe gibi sorunlar yaşadığımda ben dilekçe verebildim. Bazı haklarım var. Mesela derste ses kaydı alabilme hakkına sahibim. Diğer öğrenciler sahip değil. Eğer istersem öğretmen dersin içeriğini daha önceden bana verebiliyor. Tabi benim kimseyle paylaşmamam gerekiyor. Bunlar gibi haklarım oluştu.

### **Dil Becerileri**

#### ***Dil becerilerine olan yetkinliğin hakkında neler düşünüyorsun?***

Öncelikle bir dil eğitimcisi olarak az görmenin sınırlılıkları elbette var. Özellikle de belli alanlarda konuşma, yazma, dinleme ve okuma alanında. En çok da okuma alanında. Okuma hem fiziksel hem de zihinsel bir süreç. Fiziksel sürecinde ise göz daha baskın bir unsur durumunda. Bu yüzden ben en çok okumada zorlanıyorum. Çünkü okuma görmeyle başlıyor gözde başlıyor. Daha sonra sinirlere iletilip zihinsel bir süreç haline geliyor.

#### ***Nasıl bir gözlük takıyorsun?***

Gözlük derecem 20'den başlayıp 5'e kadar iniyor. 4 farklı numarası olan özel bir cam. Gözlük camı dörde ayrılıyor altı üstlü. Her bir yeri farklı bir numara. Mesela okurken daha yakın, yukarı bakarken daha uzak. Bu kullandığım gözlük %60 inceltilmiş hali daha kalın aslında.

#### ***Basılı materyalleri okuma durumun hakkında neler söylemek istersin?***

Türkçe derslerinde çok fazla zorlanmıyorum. Genelde bilgi ağırlıklı oluyor. Bilgileri alabiliyorum ama pratik yaparken elbette okumada zorluk çekiyorum. Mesela bir şiir okuma olsun ya da bir metni okuma olsun ben o metin kısa bir şiirse bile bütün bir sayfaya büyük puntolarla çıkartıyorum ki sahnede ezberimde olmayan bir yere denk geldiğimde gözümün içine sokmaktansa sahnede kötü bir görüntü oluşturmaktansa büyük punto sayesinde çok da fazla gözüme yaklaştırmadan onu okuyabiliyorum. Normal insanların görme mesafesine göre benim görme mesafem daha düşük. Ben iyice dibine girerek okumak zorundayım. Bu şekilde bazen zorluklar çekebiliyorum.

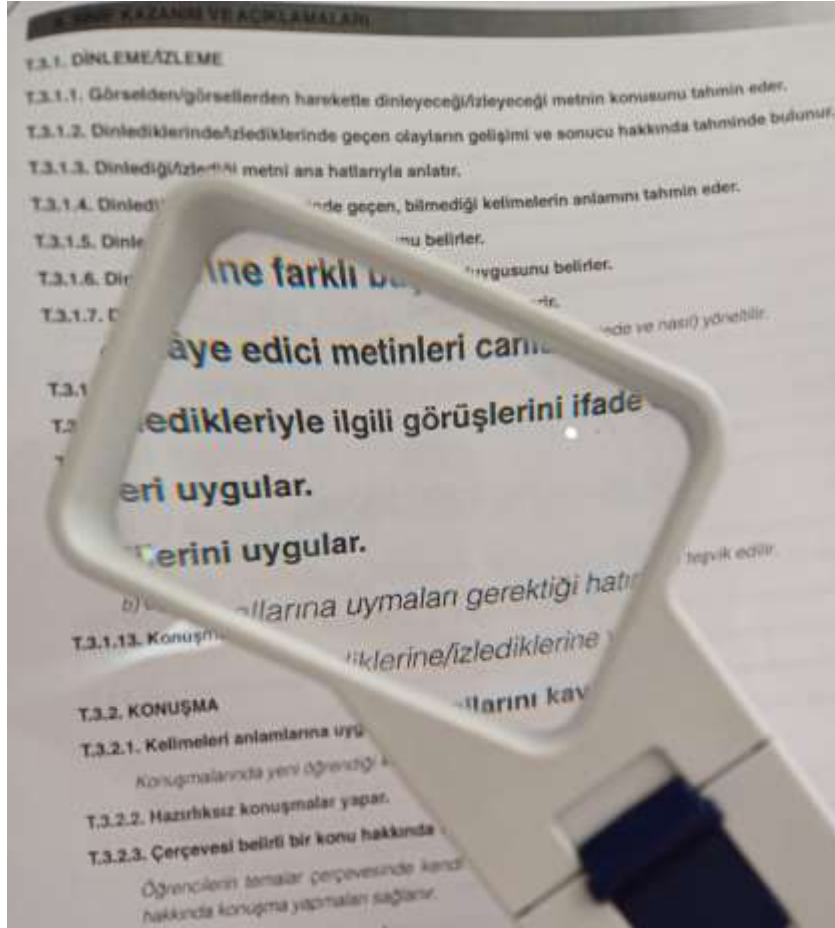
Özellikle yazılış bakımları şekli açısından benzer olan harfler bir araya geldiğinde ben bu sözcükleri okumakta zorlanıyorum. Mesela “l” harfi ve “i” harfi. Bunlar aynı kelime içinde pek çok kere bitişik olarak tekrar ederse okuyamıyorum. Romen rakamlarını okumakta zorlanıyorum. Çok fazla bitişik ve çizgili. Yaklaşmam ya da o sözcüğü büyütmem gerekiyor. Ya da bir parmağımla kapatarak teker teker o harflerin üstünde gezdiriyorum o şekilde okumamı sağlayabiliyorum. Aynı zamanda okuma yaparken kullandığım bir büyüteç var. Boyutu şu kadar (baş ve işaret parmağını birleştiriyor) özel bir büyüteç. O büyüteç sayesinde okuyabiliyorum.

Büyüteçsiz okuyabilmem için puntunun 18 ya da daha da üstü olması gerekiyor. Puntosu küçükse genelde büyüteçle okurum. Ama okuyabileceğim puntodaya okuyabilirim. Kitapların standart bir puntosu oluyor. Büyük puntolu yazıları okumak benim için daha kolay. Büyüteç kullandığımda okumam haliyle biraz daha yavaşlıyor. Görüş açım dar oluyor büyüteç ne kadar büyükse ve ne kadarlık bir alanı gösteriyorsa o kadar görebiliyorum. Ama tabii ki her zaman büyük puntoya erişemediğim için büyüteç pratik

oluyor küçük yazıları okuyabilmemde. Ama büyük puntolu yazıları okumak benim için daha iyi. Bazen satır aralıkları çok dar olduğu için ben gene büyüteç kullanıyorum. Gözüm titriyor ve ayırt edemiyorum.

Satır aralığı az olan paragrafları okumakta zorlanıyorum. Çünkü benim göz tansiyonum var ve bütün bir sözcükteki harfler sıkışık bir şekilde bir araya toplandığında gözüm titremeye başlıyor ve ayırt edemiyorum. Bu aynı şekilde tablolarda da geçerli. Satır ve sütunlar birbirine yakın olunca gözüm resmen deliye dönüyor çok fazla titriyor. O yüzden satır aralarının geniş olduğu paragrafları, metinleri daha kolay okurken satır aralarının dar olduğu paragrafları, metinleri daha zor okuyorum. Büyüteçle desteklemem gerekiyor. Mesela bir sınavda şöyle olmuştu bir test sınavıydı ve sorular iç içeydi. Ardı ardına sorular vardı ve ben soruların birkaç tanesini gözden kaçırdığım için boş bırakmışım çünkü görmemişim o soruları. Diğer soruların arasına sıkışıp kalmış o sorular.

Fotoğraf 1’de Sare’nin büyüteci gösterilmiştir. Görüntüyü 3,5 katına ulaştırmaya yarayan hafif taşınabilir, çizilmeye dayanıklı lense sahip beyaz renkte bir büyüteçtir.



**Fotoğraf 1.** Sare’nin Büyüteci

***Yazı tipleri hakkında ne düşünüyorsun?***

Düz yazı türlerini daha rahat okurken italik gibi şekli açısından daha estetik görünmesi için abartılan yazı tiplerini daha zor okuyorum. Karmaşık oluyor çünkü.

***Elektronik okuma yardımcılarını hakkında neler söylemek istersin?***

Elektronik okumada puntoyu istediğim kadar büyütebiliyorum. Bir tane tabletim var hatta. Orada istediğim metni istediğim kadar büyütebiliyorum ama tabi bir zaman sonra kâğıttaki his tabi ki de olmadığı için gözüm biraz yaşıyor sonra tabletin verdiği o ışıktan dolayı göz tansiyonumu tetikleyen durumlar ortaya çıkıyor. Çünkü hem ışıktan hem de çok fazla kargaşadan etkilenen bir şey göz tansiyonu. Uzun süre dijital okuma yaptığımda puntosu ne kadar büyük olsa bile o tabletin verdiği ışık gözlerimi yaşartıyor ve ağrmasına sebep oluyor. Gözlerim titriyor. Aralıksız bir saat okursam sonra okuyamıyorum.

***Elektronik okuma araçlarından hangisi ya da hangileri sizin için daha uygun?***

Benim için en iyisi tablet. Telefonda ekran daha küçük oluyor. Bilgisayar ise tablettten daha büyük ama onun ekranı daha farklı. Ve orada bir klavye var. Yine ben o klavyeye ve ekrana yaklaşıyorum bazen. Tablet daha pratik geliyor bana.

***Gözlük, mercek ve tablettten başka okuma yardımcılarının var mı?***

Yok sadece bunları kullanıyorum.

***Okuma hızın hakkında neler düşünüyorsun?***

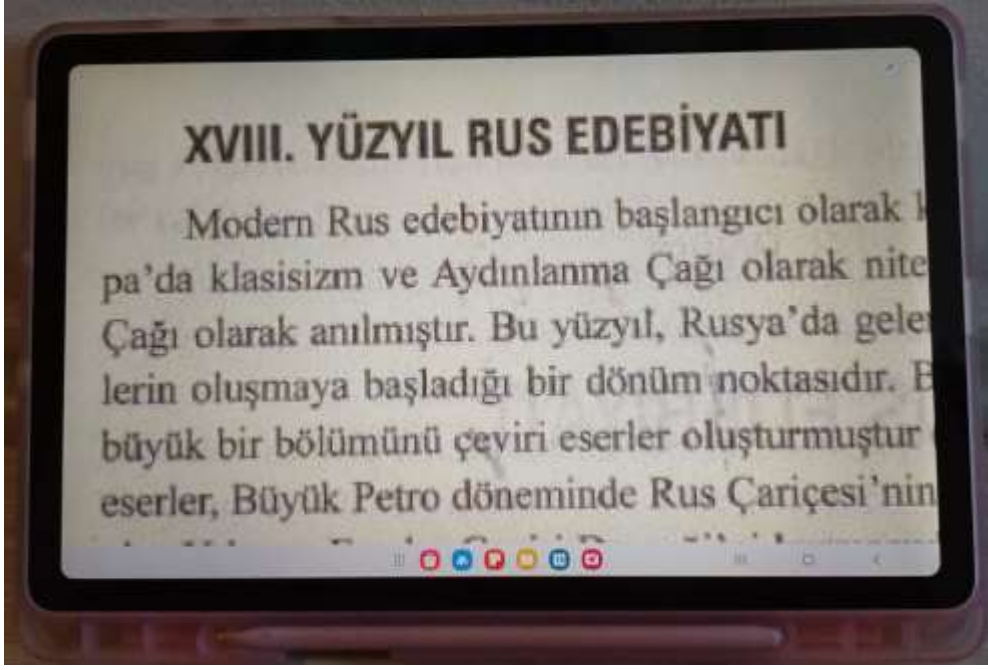
Görmemden dolayı okuma hızım kötü etkileniyor. Bir şeyi net bir şekilde görürsem daha rahat daha özgüvenli bir okuma sağlıyorum ve hızlı okuyabiliyorum tabi ki. Ama bir şey göremediğim zaman yakınlaşıyorum büyüteci elimde tutuyorum. Dışarıdan bakıldığında bir insan beni nasıl görüyor düşüncesiyle özgüvenim azalıyor. Belki daha yanlış ve daha yavaş okuyorum. Sessiz okumayı içimden daha hızlı okurum. Sesli okuma daha yavaş olur ama düzgün olur. Bu durum görmeme bağlı. Yoksa görmeyi dışarıda bıraktığımız zaman okuduğunu anlama becerimde bir sorun yok. Görmem okuma hızımı belirliyor sadece.

***Okuma hatalarının var mı?***

Evet. Mesela göremediğim için harfleri yutmak, heceleri yutmak, kelimeleri yutmak. Şekil açısından birbirine çok benzeyen harflerin bir arada yakın olduğu kelimeleri yanlış okuyorum yanlış telaffuz ediyorum. Hem satır aralığı hem harflerin aralığı hem de kelimelerin aralığı okumamı etkiliyor. Gözlerimin ayırt edebileceği bir mesafede olması gerek. Hem yan yana olarak hem de alt alta olarak. Eğer görmemle alakalı bir sorun yoksa herhangi bir hata yapmıyorum. Okurken yanlış telaffuz, yer değiştirme, çıkarma hataları da yapıyorum. Ekleme, ters çevirme yapmıyorum.

Sare'den okumakta güçlük çektiği bir örnekle karşılaştığında paylaşmasını rica etmiştim. Birkaç gün sonra Fotoğraf 2'yi getirdi. Romen rakamları ve birbirine benzer nitelikte harflerin olması sebebiyle bu yazıyı okumakta güçlük çektiğini ve epeyce büyütme zorunda kaldığını dile getirdi. Fotoğrafta okuma için tableti seçtiği görülmekte. Büyütmeden dolayı satırın sonunun görülmemesi yani yarıda kesilmiş olması okurken yapılan göz sıçramalarına da engel olmakta tekrar bir kaydırma gerektirmekte bu durum aynı zamanda okuma hızının da yavaşlamasına sebep olmaktadır.





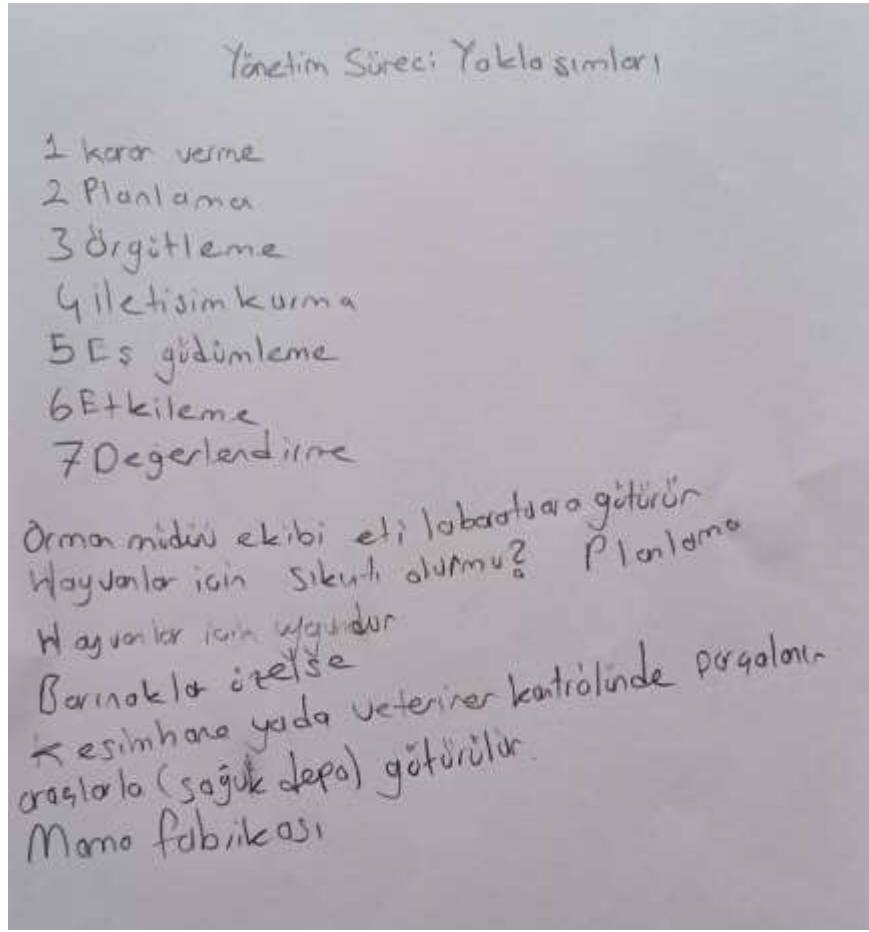
**Fotoğraf 2.** Sare'nin Okumada Güçlük Çektiği Bir Örnek

***Yazma becerisi yetkinliğin hakkında neler söylemek istersin?***

Görme problemim yüzünden yazma becerim pek iyi değil. Özellikle biçim olarak harflerin yazımında arkadaşlarıma nispeten kötüyüm. Mesela A4 kâğıdına asla düz bir şekilde yazamıyorum hep eğri oluyor. Göz tansiyonumdan dolayı görüntü titriyor ve ben düz bir çizgi halinde yazamıyorum ama bazı arkadaşlarım inci gibi yazabiliyor. Yazarken “a”lar “o”lara dönüşüyor, “o”lar “a”lara dönüşüyor. Dışarıdan bakıldığında yazım anlaşılır görünmüyor.

Mesela sınava girdiğimizde imzalamamız için bir imza kâğıdı veriyorlar. Oradaki tabloda isimler sırasıyla yazıyor. Çok küçük sıkışık bir alan. Ben bir tablonun içine ne kadar büyük veya küçük olursa olsun yazı yazmakta güçlük çekiyorum. Satırlara veya sütunlara bir türlü yazımı sığdıramıyorum ne kadar küçük yazmaya çalışsam da olmuyor. Küçük sütunlara satırlara yazmakta zorlanıyorum.

Fotoğraf 3'te Sare'nin yazı örneği gösterilmektedir. Maddeleme tarzındaki bir iki kelimelik ifadelerde yazı oldukça açık ve netken cümlelerin olduğu kelimelerin arttığı anlatımlarda yazılar karmaşık bir hal almıştır. İfadelerde yanlış yazımlar, noktalama eksiklikleri ve düz bir çizgi şeklinde yazamama durumu söz konusudur.



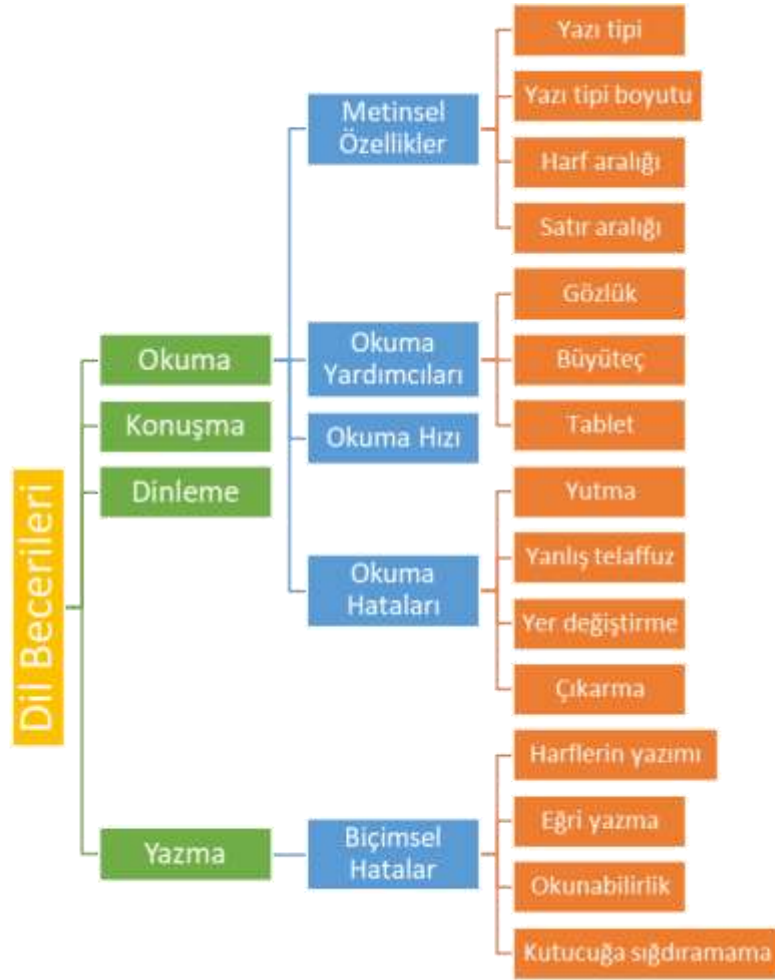
**Fotoğraf 3.** Sare'nin Yazı Örneği

***Konuşma becerisi yetkinliğin hakkında neler söylemek istersin?***

Konuşma becerisinde herhangi bir sorun yaşamıyorum. Kendimi rahat bir şekilde ifade edebilirim.

***Dinleme becerisi yetkinliğin hakkında neler söylemek istersin?***

Dinleme becerim görmemi destekliyor. Bir şeyi görerek daha iyi öğreniyorum. Bir şeyi duyduğumda ama göremediğimde benim öğrenmem tam olarak gerçekleşmiyor. O yüzden ben hep hocadan ders içeriğini istiyorum. Ders içeriğini açıyorum. Hoca dersi anlatırken duyuyorum onu ve kendim de tabletimden takip ediyorum. Öğrenmem de daha iyi gerçekleşiyor. Bir şeyi duymazsam ama görsem de bunu öğrenemem. Sadece görüp duymasam da tam öğrenemem. Duyma ve görme bende birbirini destekliyor öğrenme için. Dinleme becerimi iyi bir şekilde kullandığımı düşünüyorum.



Çizim 2. Sare'nin Dil Becerileri Şeması

### Yaşam Becerileri

#### *Hayatın doğal akışı içinde yaşadıklarınla ilgili neler söylemek istersin?*

Şu an bile hâlâ otobüs beklemek gün içinde en zorlandığım şey. Otobüs geliyor benim o otobüse binmem gerek. El kaldıracacağım ama otobüsün hangi otobüs olduğunu göremediğim için el kaldıramıyorum. Otobüs anca benim önümden geçip gidince o otobüsün ne otobüsü olduğunu anlayabiliyorum. Bu benim hayatımı gerçekten zorlaştıran yegâne durumlardan birisi.

Çevremdeki yazıları, tabelaları, bir mağazanın yazılarını okumakta da zorlanıyorum. Aynı zamanda bunlardan kaynaklı benim mekân, yer, yön algım da mesela hiç yok. Bir şeyin nerede olduğunu hesaplamak için görmen lazım. Bunun sağında bu vardı bunun solunda bu vardı gibi. Ama ben görmede zorluk çektiğim için mekân olarak yer yön olarak algım kötüdür.

Bir de karşıdan gelen insan beni görür tanır bana el sallar. Ben ona bakarım iyice yakınlaştığımda o insanın yüzünü gördüğüm için ona selam veririm. Beni görüyorlar uzaktan. Bana selam veriyorlar. Ben selam vermeden geçiyorum. Sonra bana “sen bugün

beni gördün ama selam vermedin” diyorlar. Ben de “görmüşümdür ama tanıyamamışımdır” diyorum. Görmüşümdür ama sen olduğunu bilmiyorumdur. Bu da bir sorun günlük yaşamımda.

Bir de benim gece görüşüm gündüzden daha kötü. Ben gece hiç göremem. O yüzden yanımda biri varsa direkt ona güvenirim. Onunla beraber hareket ederim.

Benim gözlerim şaşı. Ne zaman bir fotoğraf çekilsem gözlerim hep şaşı çıkıyor. Gözlerimin biri başka tarafa bakarken biri karşıdaki kişiye bakıyor. Bu da özgüveni düşüren bir şey. Fotoğraf çekildikten sonra bakıyorum ki gözlerimin biri orada biri burada. Komik duruyor dalga geçilecek bir şey. Böyle bir sorun yaşıyorum.

### ***Aile ilişkilerin nasıl?***

Ben ilk çocuğum. Bir de görme engelli doğunca babam, annem, dedem, babaannem hepsi bir yandan ben üniversiteye başka şehre gelinceye kadar resmen peşimde dolandılar. Parka giderken, arkadaşlarımla oynamaya çıktığımda arkamdan koşuyorlardı. Çok sakınıyorlardı görme engelli olduğum için. Her şeyden sakınıyorlardı. Aman o yapmasın biz yaparız. O yüzden benim yapmam gereken şeyleri bile onlar yapmışlardır.

Özellikle annem ve babam maalesef bana güvenmiyorlar. Mesela ben geçen dönem Hasan Dağı'nın zirvesine çıkacaktım grubumla beraber. Bana dediler ki “Daha düz yolda yürüyemiyorsun senin ne işin var dağda? Göremezsün düşersin şaşarsın.” Hep böyle şeyler dediler. Sonuç itibariyle ben çıkamadım.

Ailemle misafirlğe gideriz başka ortamlara gideriz “Benim kızım göremiyor da hasta da” benden hep böyle bahsederler. Beni aslında acındırıyorlar. Her seferinde uyarıyorum. Anne diyorum misafirlğe gittiğimizde bir kere de benim başarımdan bahset bir kere de güzel bir şeyden bahset neden benim hastalığımдан bahsediyorsun. Hâlbuki ben liseyi birincilikle bitirdim. Fizik birincisiydim lisede. Yaşadığımız ilçede herkes tanırdı beni. Çünkü çok fazla etkinliğe, programa katılırdım. Çok güzel şiir okurdum ve başarılıyım da. Hiç bunlardan bahsetmez. Benim kızım görme engelli. Ama demez ki kızım da güzel bir yeri kazandı öğretmen olacak İnşallah. Böyle demez.

Üniversiteye kadar hep ailemle yaşamıştım. Ailem evden çıkmama bile müsaade etmezdi. Çok zor izin alırdım. Üniversiteye geldiğimde tek başıma kalabildim. Annem babam hatta ev alıp buraya taşınacaklardı sırf benim için. Allah'tan ekonomik durumları yetmedi. Üniversitenin ilk günü hatırlıyorum da benimle birlikte ilk dersime girmişlerdi. Tam kapıdan derse girecektim. Hoca bekliyor sınıftakiler bekliyor. “Kızım bir fotoğrafını çekiyim” diye benim fotoğrafımı çektiler sınıfın kapısının önünde. İlk geldiğimde zaten yanlış derse girmişim. İkinci sınıfların dersine girmişim.

Üniversiteye geldiğim gün sarı otobüsleri ilk kez kullanacaktım. Benim geldiğim yer küçük bir ilçe orada toplu taşıma çok fazla yok. İlk defa toplu taşıma kullanacaktım normal bir insan gibi bindim otobüse babam bindirdi beni. Sonra koştu koştu acaba bakıyorum ki ne yapacak diye. Şoförün olduğu tarafa geldi. Otobüs çok kalabalıktı. Babam herkesin içinde şoföre “Abim bak benim bu kızım görme engelli sen bunu yurdun önünde bırak tamam mı” dedi. Ve herkes bana baktı. Şoför de “Tamam abi merak etme bırakırım ben onu” dedi. Ama babam peşimizi de bırakmıyor. Ben otobüsle giderken babam da arabayla arkamızdan geldi.

Aslında beni sevdiklerini gösteren bir şeydi ama yanlış bir gösterme biçimiydi ben çok utandım.

### ***Arkadaşlık ilişkilerin nasıl?***

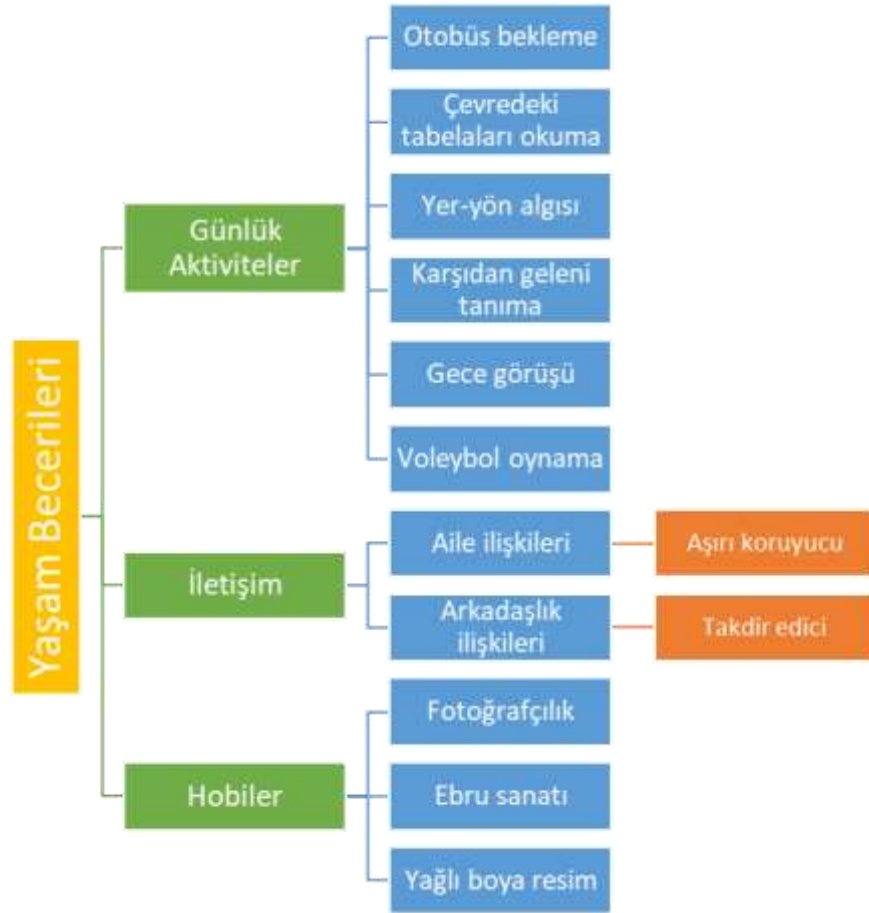
Arkadaşlarım beni tanıdıkları için beni hep takdir eder. “İşte helal sana gerçekten geziyorsun gündüzleri akşamları bir yerlere gidiyorsun” diyorlar. Ben geziden çok fotoğrafçılık da yapıyorum fotoğrafçılık direkt gözle alakalı bir şey. Ben gözümü kısarak vizörden güzel fotoğraflar çekiyorum. Aynı zamanda resimle de uğraşıyorum. Ebru yapıyorum. Yağlı boya yapıyorum. Bunlar gene görmeyle ilgili şeyler. Böyle olunca arkadaşlarım benimle gurur duyuyorlar.

***Eskiden yeteri kadar özgüveninin olmadığından bahsettin. Seni tanıdığımdan beri hep özgüvenli bir genç olduğunu düşündüm. Şu anda da karşımda özgüvenli bir genç görüyorum. Peki özgüvenini nasıl kazandın?***

Üniversiteye ilk kez geldim. Fotoğrafçılığa olan ilgim lisedeyken başlamıştı. Buraya ilk geldiğimde baktım fotoğrafçılık topluluğu var katıldım. Ben birinci sınıftayken dördüncü sınıfta okuyan bir kız arkadaşım vardı. Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik okuyordu. Son sınıfta olduğu için ödev kapsamında danışmanlık vermesi gerekiyordu. Onunla sekiz hafta görüşmeye gittim. Benim en büyük sorunum insanlara hayır diyememektir. İlk başta bunun için gitmiştim daha sonra görüşmeler neticesinde insanlara hayır demeyi öğrendim öne çıkabilmeyi öğrendim. Hala bile iletişim halindeyiz. Ona borçluyum şu anki halimi. Onun sayesinde daha özgüvenli daha öne çıkan birisi oldum. Hayır demeyi öğrendim. Konuşmayı öğrendim. Hiç bilmediğim bir ortamda bir gruba dâhil olduğumda konuşuyorum hem de konuşmayanlara hadi sen de bir şey söylemek ister misin diyerek onun da konuşmasını sağlıyorum. Eskiden birinin bana hadi sen de konuş demesi lazımdı. Şimdi ise ben diyorum.

### ***Bir öğretmen adayı olarak öğretmenlere tavsiyelerin nelerdir?***

Engelli bir öğretmense kesinlikle önce kendilerini bilmeleri lazım kendilerini tanımaları lazım. Öğrencilik zamanlarını kesinlikle unutmazınlar. Ben kendime de diyorum İnşallah bir gün öğretmen olursam bu zamanlarımı unutmayacağımı ve kesinlikle sınıfta benim gibi bir öğrenci varsa kendi sorunlarımı hatırlayıp onun da var olan sorunlarına çözüm üretmeye çalışacağım. Daha özel bir ilgi olabilir, yardım olabilir zaten özel ders hakları olabiliyor. Ben lisede almıştım özel ders. Kesinlikle unutmazınlar öğrenci oldukları zamanları, yaşadıkları sıkıntıları. Öyle bir öğrencileri varsa ona yakın olsunlar. Onun da kendileri gibi öğrenciyken yaşadıkları sorunları yaşamalarına izin vermesinler. Çünkü zor gerçekten zor. Bir öğretmen engelli değilse de bunun duyarlılığında bilincinde olmalı bence. Empati kurabilmeli. Sınıfında özel gereksinimli bir öğrenci olsa da olmasa da bu duyarlılığa sahip olabilmeli.



**Çizim 3.** Sare'nin Yaşam Becerileri Şeması

### Sonuç ve Tartışma

Sare, yüzde elli oranında görme engeli olan bir öğretmen adayıdır. Akraba evliliğinden kaynaklanan bir görme engeliyle yaşamaktadır. Katarakt, göz tansiyonu, şaşılık yalnızca bildiği rahatsızlıklarından bazılarıdır. Pek çok kere gözünden ameliyat olmuştur.

Öğrenim hayatında ilkokulda punto büyüklüğünün de fazla olması sayesinde rahatlıkla okuyabildiğini ancak el yazısıyla yazmanın ve tahtadakileri görmenin zor olduğunu belirtmiştir. İlkokulda tahtaya yazılanları görebildiği kadarıyla taklit ettiği anlaşılmaktadır. Öğrenim hayatı boyunca yanındaki arkadaşına tahtada ne yazdığını sormasının bir sorun teşkil ettiğini lise arkadaşları tarafından voleybol oynadıklarında topa vurmadığı için dışlandığını ifade etmektedir. Lisedeyken şiir dinletisinde şiiri büyük puntuyla çıktı almış ancak heyecanlı olduğu için kâğıdı fazlaca kendine yaklaştırmıştır. Daha sonra kendisini çekilen fotoğraflarda kâğıda aşırı yakın görmesi özgüvenini zedelemiştir. Ayrıca lisede fazla özgüveninin olmadığını belirtmektedir. Özellikle üniversitede görme engeline yönelik dersin içeriğini önceden alma, derste ses kaydı alma, sınav kâğıdının büyük puntuyla verilmesi gibi düzenlemelerden yararlanmış ve yararlanmaya devam etmektedir.

Dil becerilerinde en fazla okuma becerisinde sorun yaşadığını ifade etmiştir. Dört farklı numarası olan özel bir gözlük kullanmaktadır. Yazı tipi boyutu başta olmak üzere harf aralığı, satır aralığı, yazı tipi gibi baskıya bağlı özelliklerin okumasında büyük önem arz ettiği anlaşılmaktadır. Birbirine benzeyen harfler ve Romen rakamlarını okumada güçlük çekmektedir. En az on sekiz puntoluk bir yazıyı okuyabilirken puntosu on sekizden küçük bir yazıyla karşılaştığında büyüteçle okuması gerekmektedir. Elektronik okuma yardımcılarında en fazla tableti tercih ettiğini çünkü istediği kadar büyütme yapabildiği pratik bir araç olduğunu ancak bu aracı da bir saatten fazla kullanmadığını belirtmiştir.

Chung'un (2012) araştırmasında merkezi görme kaybı olan kişilerde harf aralıklarının artırılmasının fayda sağlayıp sağlamayacağı incelenmiştir. Yakın mesafedeki bir harfi tanımanın zorluğu, merkezi görme kaybı olan kişilerde yavaş okumanın nedeni olarak belirtilmiştir. Aralık arttıkça en uygun aralığa gelene kadar okuma hızında da artış olmuş ancak harf aralığı daha da arttıkça düşmüştür. Standart boyutun ötesinde harf aralığının artırılmasının merkezi görme kaybı olan kişilerde okuma hızını iyileştirmediği ortaya çıkmıştır. Alabdulkader ve Leat'e (2010) göre az gören hastalar için okumanın ilk yaygın engeli metnin baskı boyutudur. Literatürde büyütme elde etmek için büyüteç kullanmanın mı yoksa büyük puntolu metin kullanmanın mı daha faydalı olduğunun tartışıldığını ifade etmektedirler. Cheong ve arkadaşlarının çalışmasında katılımcılar punto büyük olduğunda herhangi bir yardımcıya ihtiyaç duymadan okuyabilmişlerdir. Ancak büyüteç kullandıklarında da okuma hızlarında bir azalma olmamıştır. Dolayısıyla büyüteçle okumada deneyim kazanmış bireyler için büyüteçlerin okuma hızının azalmasına neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Cheong, Lovie-kitchin & Bowers, 2002). Tarita-Nistor ve diğerleri (2018) merkezi görme kaybı olan hastaların okuma performanslarını incelemiştir. Okumanın büyük baskı için işlevsel, orta baskı için yavaş, normal baskı için çok az olduğunu bulmuşlardır. Farklı baskı boyutlarının okuma kalitesini etkilediği ortaya çıkmıştır.

Farmer ve Morse (2007) Güney Carolina Sağır ve Körler Okulunda öğrenim gören görme engelli öğrencilerin büyük puntolu okuma materyaller ve yakın görüş sağlayan optik cihazlar (ayaklı büyüteçler ve elde taşınan büyüteçler gibi) aracılığıyla okuma durumlarını karşılaştırmışlardır. Büyük puntolu okuyan okuyucuların okuma oranları artmıştır. Ancak hiçbirini okuduğunu anlama becerilerinde önemli bir artış göstermemiştir. Büyüteç grubundaki öğrencilerin hepsinin okuma hızları artmıştır ve büyük bir kısmı da okuduğunu anlama becerilerinde belirgin bir artış göstermiştir. Margrain'in (2000) çalışmasında görme bozukluğu şikâyetiyle kliniğe gelen hastaların %77'si gazete okuyamamaktadır. Görme değerlendirilmesi yapıp uygun bir okuma yardımcısı sağlandıktan sonra hastaların %88'i daha küçük metinleri okuyabilmiştir. Az görenlere uygun okuma yardımcılarını verildiğinde her 10 hastadan 9'unun okuma becerisini geliştirdiği görsel rehabilitasyon sağlamada etkili olduğu belirlenmiştir. Bir diğer çalışmada az gören katılımcılar kısa görüş mesafesi ve artırılmış harf boyutunun bir birleşimiyle istenen büyütmeye ulaşabilmişlerdir. Çoğu harf boyutundaki büyütme güvenmişlerdir. Çok çeşitli görme keskinlikleri olan kişilerin dijital okumayla ilgilendiğini göstermektedir (Granquist vd. 2018).

Harrison (2004), kapalı devre televizyon video büyüteçlerinin yerini alacak yeni bir video büyüteç ailesi geliştirmeyi amaçlamıştır. Görme engelli kişilerin belgeleri okumasını,

resimleri görüntülemesini ve yazma gibi diğer görevleri daha yüksek hızda, daha iyi kavrayışla gerçekleştirmesi hedeflenmektedir. Araştırmacı kapalı devre televizyon video büyütecinden daha fazla avantajı olan myReader adlı aracı tavsiye etmektedir. Ryan ve arkadaşlarının (2003) çalışmasında katılımcıların yaklaşık %60'ı konuşan kitaplar kullanırken, dörtte biri basılı materyalleri okumak için bilgisayar teknolojisini kullanmıştır. İşlevsel bağımsızlık açısından, katılımcılar okuma taleplerini kendileri belirlemişlerdir. Bilginin alternatif yollarla sağlanması ve uygun yardımcı cihazlara erişimin iyileştirilmesinin, yaşlı yetişkinlerin yaşam boyu okuma becerilerini artırabildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sare'nin de okuma yardımcıları gözlük, büyüteç ve tablettir. Ancak alanyazında pek çok okuma yardımcısının olduğu görülmektedir. Sare'nin bu araçlardan başka herhangi bir aracı kullanmaması ya da bilmemesi görme engelli bireylere dair araçların çeşitlendirilmesi ve onlara tanıtımının yapılması, kullanımı hususunda rehberlik edilmesi gerektiğini ortaya çıkarmaktadır. Okuma yardımcıları sayesinde görme keskinliği artırılarak pek çok görme engelli bireyin durumu daha iyi bir duruma getirilebilir. Görme engelli bireylere uygun okuma yardımcısı sağlandığında okuma becerilerinin arttığı bahsi geçen araştırmalarda da saptanmıştır.

Sare, görmeden kaynaklı olarak okuma hızının olumsuz etkilendiğinden bahsetmiştir. Okuduğunu anlama durumunda bir problem olmadığını okuma hızının tamamen o anki görüşüne bağlı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca okurken harfleri yutma, heceleri yutma, kelimeleri yutma, yanlış telaffuz, yer değiştirme, çıkarma hataları yapmaktadır. Ancak bu durumun okuduğunu anlama becerisinden değil görememe durumundan kaynaklandığını ısrarla dile getirmiştir.

Kısmi görme ve normal görme yeteneğine sahip çocukların okuma gelişimlerinin (hız, doğruluk, kavrama açısından) karşılaştırıldığı bir araştırmada çocuklarda okuma profili (doğruluk, kavrama ve hız) incelendiğinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Tüm okuyucular tarafından yapılan en yaygın okuma hatalarının yanlış telaffuzlar veya ikameler olduğu ortaya konmuştur. Az gören okuyucular, yanlış telaffuzlardan ziyade ikame hataları yapmış ve normal gören okuyucular da daha çok yanlış telaffuz hatası yapmıştır. Bu durum, az gören okuyucular tarafından benimsenen okuma stratejilerinin, normal gören okuyucularınkinden farklı olabileceğini göstermektedir (Douglas vd. 2004). Gecikmenin ve doğruluğun ölçüldüğü bir diğer çalışmada az görmenin okuma sürecini niteliksel olarak değil niceliksel olarak etkilediği sonucu yinelenmiştir (Bosman, Gompel, Vervloed, Bon, 2006). Bu ve dile getirilen çalışmalar benzer şekilde az görmenin okumada duraklamaya sebep olarak okumayı yavaşlattığını ancak okuduğunu anlama açısından bir sorun oluşturmadığını göstermektedir.

Omar ve Mohammed'in (2005) çalışmasında Ortaöğretim Özel Eğitim Okulunda görme engelli öğrencilerin uzak ve yakın görme keskinliği ölçülmüştür. Ancak, iki grup arasında uzak ve yakın görme keskinliğinde anlamlı bir fark çıkmamıştır. Normal okuma hızına sahip az gören öğrenciler daha yavaş okuma hızına sahip az gören öğrencilere kıyasla daha iyi anlama yeteneğine sahiptir. Söz konusu araştırmacılar okuma hızının yavaş olmasının anlama yeteneğini azaltabildiğini ancak bu durumun mutlaka görme durumundan kaynaklanmadığını ileri sürmüşlerdir. Az gören birçok kişi, yüksek kontrastlı metni uygun



büyütmede görüntülerken oldukça hızlı okumaktadır. Ancak bazı az gören kişiler, en iyi koşullar altında bile yavaş okuyuculardır (Rubin, Turano, 1994).

Farmer ve Morse (2007) Amerika Birleşik Devletleri'ndeki eğitim programlarının görme engelli öğrencilerin eğitimini iyileştirmek için sürekli çaba gösterdiğini bu çabaların çoğunun büyük puntolu ders kitaplarının sağlanması gibi öğrenme materyallerinin değiştirilmesini içerdiğini belirtmişlerdir. Sare de her ne kadar büyüteç, tablet gibi okuma yardımcılarını kullansa da büyük puntolarla yazılmış bir metni hiçbirine değişmemektedir. Ancak Farmer ve Morse (2007) büyük puntolu kitaplar birçok öğrenciye ders kitaplarındaki bilgilere erişme fırsatı verse de, bu stratejinin birkaç sınırlaması olduğunu ifade etmektedirler. Birincisi, öğrenciler yalnızca kendileri için büyütülmüş puntolu kitaplara erişebilirler ve bu çocuklar örneğin bilim laboratuvarı deneylerinde kimyasalları ölçmek için gereken menüler, telefon rehberleri veya beherglaslar gibi karşılaşılabilecekleri büyük puntolu olmayan öğeleri okumakta zorluk çekebilirler. İkincisi, renkli resimleri, grafikleri ve çizelgeleri büyütmenin zorlukları ve maliyetleri, ikinci sınıf grafiklerin üretilmesine yol açar ve böylece çocukların kritik bilgileri anlamalarını engeller.

Sare, yazma becerisinin iyi olmadığından, düz bir çizgi şeklinde yazamadığından herhangi bir tablo benzeri bir şeklin içine imza atmanın ya da yazı yazmanın onun için çok güç olduğundan ve yazısının okunaklı olmadığından bahsetmiştir.

Az gören ve gören öğrencilerle çalışılan araştırmada görsel motor kontrolü hem yazma hızı hem de okunaklılıkla ilişkili bulunmuştur. Az gören öğrencilerin daha düşük okunaklılık ve daha yavaş yazma hızı ile daha zayıf el yazısı performansı olduğu belirlenmiştir. Az gören öğrencilerde yazma performansı süresi görsel motor kontrolü ile ilişkilidir (Atasavun Uysal, Akı, 2012). Güven ve Atasavun Uysal'ın (2022) çalışmasında kısmi görme engelli çocukların tipik gelişim gösteren çocuklara kıyasla daha büyük harf boyutu ve daha yavaş yazma hızı sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca, kısmi görme engelli çocuklar tablet yüzeyine yazarken tipik gelişim gösteren çocuklara kıyasla daha akıcı olmayan hareketler ve daha az kalem basıncı sergilemişlerdir. Ancak, bu çalışmaya katılan her çocuk olgun kalem tutuş modellerini tercih etmiş ve tanıdan bağımsız olarak yüksek tutuş puanlarına sahip olmuştur. Az gören öğrencilerde yazma ve okuma eğitiminin tercih edilen yazı tipi ve boyutu üzerindeki etkisinin değerlendirildiği çalışmada (Atasavun Uysal, Düger, 2012) çocuklara verilen yazma ve okuma tedavi programı sonrasında tercih edilen yazı tipi ve boyutu değişmiştir. Öğrenciler eğitimden sonra okuma ve yazma hızları kazanmışlardır, ancak yazı okunabilirlikleri önemli ölçüde daha iyi değildir. Eğitimin, az gören öğrencilerin tercih ettiği yazı tipi ve boyutunu etkileyebildiği ortaya çıkmıştır. Chang ve diğerleri (2020) ise video tabanlı eğitimlerin görme engelli öğrencilerin el yazısında daha iyi doğruluk sağlayabileceğini göstermişlerdir. Sare'nin akademik başarısı iyi olmasına karşın yazma becerisini şeklen bir türlü düzeltmediğini belirtmesi ve diğer araştırmalarda da görme engelli bireylerin yazma becerilerinde çeşitli sorunlar yaşıyor olmaları bu becerinin kazandırılmasında ek müdahalelerin gerektiğinin bir göstergesidir.

Sare, konuşma ve dinleme becerilerinde ise hiçbir sorun yaşamamaktadır. Gören ve doğuştan görme engelli bireylerle çalışılan bir araştırmada dudak hareketleri gören konuşmacılarda daha büyük çıkmıştır. Öte yandan, dil hareketleri görme engelli konuşmacılarda gören akranlarına kıyasla daha büyük ölçüde etkilenmiştir. Bu bulgular,

görmenin konuşmanın anlaşılabilirliğinin sürdürülmesinde önemli bir rol oynadığını doğrulamaktadır (Ménard vd. 2016). Işıtan ve Okyar'ın (2024) görme engelli ve gören çocukların fonolojik farkındalık ve dinleme anlama becerilerini karşılaştırdığı çalışmada fonolojik farkındalık becerileri arasında kafiye farkındalığı alt becerisinde anlamlı bir fark bulunurken dinleme anlama becerilerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kör, az gören ve gören insanlarla konuşmaları dinleme hızları üzerine çalışıldığı araştırmada (Bragg vd., 2018), sonuçlar sesli ipuçlarına güvenen ve metne işitsel olarak erişen kör ve az gören kişilerin genellikle gören insanlardan daha yüksek dinleme oranlarına sahip olduğunu göstermektedir. Bu çalışma ve diğer çalışmalar az görmenin dinleme ve konuşma becerilerinde herhangi bir soruna yol açmadığını hatta görme engeli yaşayanların iyi birer dinleyici olduklarını göstermektedir.

Bütün dil becerileri birarada değerlendirildiğine Sare'nin, dil becerilerinde en fazla okumada sorun yaşarken yazmada da sorun yaşadığı görülmektedir. Ancak engelinin olduğu görme durumunun geri planda kaldığı dinleme ve konuşmada hiçbir sorun yaşamadığını belirtmiştir.

Yaşam becerileri bakımından otobüse binme, çevredeki yazıları tabelaları okuma, mekân, yer, yön algısı, karşıdan gelen kişiyi tanıma, gece görüşü, voleybol oynama gibi becerilerde sorun yaşamaktadır. Ayrıca fotoğraflarda şaşkınlık onu rahatsız etmektedir.

Stelmack (2001), az görmenin bildirilen yaşam kalitesi ve düşük görme müdahalesinden sonraki değişiklikler üzerindeki etkisini araştırmak için 1990'dan 2000'e kadar olan literatür raporlarını incelemiştir. Az görmenin, depresyon riskinin artması ve fonksiyonel statü ve yaşam kalitesinin azalmasıyla ilişkili olduğunu belirlemiştir. Görme keskinliğinin azalması, görme alanı kaybı ve ara sıra bulanık görme de yaşam kalitesinin azalmasıyla ilişkilidir. Az görme müdahalelerinden sonra hem fonksiyonel statüde hem de yaşam kalitesinde iyileşmeler meydana geldiği ortaya çıkmıştır.

Görme keskinliği kategorisine göre en sık belirtilen beş sorun sıradan yazıları okuma, gündüz veya bilindik ortamlarda araç kullanma, net görmede zorluk, görme nedeniyle oluşan ruhsal sağlık sorunları, gece araç kullanmadır (Mangione vd. 1998). Margrain (2000), az görmenin çoğu insanın birçok günlük görevi yapmasını engellemek için yeterli olduğunu dile getirir. Az görmeye ilişkin otuz makalenin incelendiği araştırmada ise az görmenin okuma, yürüme ve farklı yerlerde dolaşma üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir (Boey vd., 2022).

Sare'nin günlük okumalarında yaşadığı otobüsün tabelasını, çevredeki tabelaları okuyamama, gece görüşünde zorlanma, üniversiteye gelene kadar özgüveninin düşük olması diğer araştırmalardaki yaşam becerileriyle benzerlik göstermektedir.

İletişim açısından bakıldığında ailesi ve arkadaşlarıyla ilgili yaşadıklarını paylaşmıştır. Savunmacı ve koruyucu bir aileye sahiptir. Ailesi sürekli başına bir şey gelmesinden endişe etmekte, pek çok şeyi onun yerine yapmak istemektedir. Ailesinin başkalarına kendisi hakkında başarıları yerine görme engelinden bahsetmesi onu üzmektedir. Kendisini sevdiğilerini bilse de sevgilerini gösterme biçimlerinin yanlış olduğunu düşünmektedir.

Üniversiteye gelişiyle fotoğrafçılık kulübüne üye olmuş, sekiz hafta psikolojik danışmanlık almıştır. Böylece daha özgüvenli bir birey haline gelmiştir. Fotoğraf çekmeyi sevmekte, ebru sanatı ve yağlı boya yapmakta, gezilere katılmaktadır. Böyle bir yaşantısı olduğu için arkadaşlarının onunla gurur duyduğunu belirtmektedir. Fotoğrafçılık, ebru, yağlı boya, gezi hepsi tek tek veya birlikte düşünüldüğünde görmeyle ilgisinin ne kadar fazla olduğu yadsınamaz. Bu durum Sare'nin görme engelli bir birey olmasına rağmen görmeyi geri plana atmadığını bilakis görmenin ön plana çıktığı hobilerle ilgilenmeyi sevdiğini göstermektedir.

Sare, yüzde elli oranında görme engeli olsa da görme problemleri daha bebekken fark edilerek erken müdahaleler sayesinde görme yeteneğini tamamen kaybetmekten kurtulmuş genç bir bayandır. Bu durum pek çok rahatsızlıkta olduğu gibi erken müdahalenin ve kişileri rehabilite etmenin ne kadar önemli olduğunu gözler önüne sermektedir. Kendisiyle ilgili yasal düzenlemeleri bilerek gerektiğinde kullanmaktadır. Görme engelinden dolayı geçmişte yaşadığı psikolojik problemlerinden de üniversite çağında yine kendi azmiyle kurtulmuştur. Sare'nin hikâyesi görme engelli bireylerin özellikle okuma ve yazma becerilerine yönelik çalışmaların artırılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

### Kaynakça

- Alabdulkader, B., & Leat, S. J. (2010). Reading in children with low vision. *Journal of Optometry*, 3(2), 68-73.
- Atasavun Uysal, S., & Akı, E. (2012). Relationship between writing skills and visual-motor control in low-vision students. *Perceptual and Motor Skills: Perception*, 115(1), 111-119. DOI 10.2466/24.27.25.PMS.115.4.111-119.
- Atasavun Uysal, S., & Düger, T. (2012). Writing and reading training effects on font type and size preferences by students with low vision. *Perceptual and Motor Skills*, 114(3), 837-846.
- Aydın, G. (2019). Yazma eğitimi ile ilgili temel kavramlar. In H. Karatay (Ed.), *Dil eğitiminin temel kavramları* (pp. 73-101). Ankara: Asos Yayınları.
- Barone, T. (2007). A return to the gold standard? Questioning the future of narrative construction as educational research. *Qualitative Inquiry*, 13(4), 454-470.
- Bingöl Kızıltunç, P., İdil, A., Atilla, H., Topalkara, A., & Alay, C. (2017). Görme engelliler okulu taraması sonuçları. *Turk J Ophthalmol*, 47, 216-220.
- Boey, D., Tse, T., Lim, Y. H., Chan, M. L., Fitzmaurice, K., & Carey, L. (2022) The impact of low vision on activities, participation, and goals among older adults: A scoping review. *Disability and Rehabilitation*, 44(19), 5683-5707. DOI: 10.1080/09638288.2021.1937340
- Bosman, A. M. T., Gompel, M., Vervloed, M. P. J., & Bon, W. H. J. (2006). Low vision affects the reading process quantitatively but not qualitatively. *The Journal of Special Education*, 39(4), 208-219.
- Bragg, D., Bennett, C., Reinecke, K., Ladner, R. (2018). A large inclusive study of human listening rates. *CHI 2018, 21-26 April* (pp. 1-12). Montréal, Canada.
- Caine, V., & Steeves, P. (2009). Imagining and playfulness in narrative inquiry. *International Journal of Education & the Arts*, 10(25), 1-14. <http://www.ijea.org/v10n25/>.
- Carter, K. (1993). The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher*, 22(1), 5-18.

- Casey, K. (1995). The new narrative research in education. *Review of Research in Education*, 21, 211-253.
- Chang, C.-J., Lo, C. O., & Chuang, S.-C. (2020). Applying video modeling to promote the handwriting accuracy of students with low vision using mobile technology. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 114(5) 406-420.
- Cheong, A. M., Lovie-kitchin, J. E., & Bowers, A. R. (2002) Determining magnification for reading with low vision. *Clinical and Experimental Optometry*, 85(4), 229-237.
- Chung, S. T. L. (2012). Dependence of reading speed on letter spacing in central vision loss. *Optom Vis Sci.*, 89(9), 1288–1298. doi:10.1097/OPX.0b013e318264c9dd.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1998). Stories to live by: Narrative understandings of school reform. *Curriculum Inquiry*, 28(2), 149-164.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry. In J. Green, G. Camilli, & P. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 375-385). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Coulter, C. A., Smith, M. L. (2009). Discourse on narrative research the construction zone: Literary elements in narrative research. *Educational Researcher*, 38(8), 577–590. 10.3102/0013189X09353787
- Coulter, C., Michael, C., & Poynor, L. (2007). Storytelling as pedagogy: An unexpected outcome of narrative inquiry. *Curriculum Inquiry*, 37(2), 103-122.
- Douglas, G., Grimley, M., McLinden, M., & Watson, L. (2004). Reading errors made by children with low vision. *Ophthal. Physiol. Opt.*, 24(4), 319–322.
- Farmer, J., & Morse, S. E. (2007). Project magnify: Increasing reading skills in students with low vision. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 101(12), 763-768.
- Granquist, C., Wu, Y.H., Gage, R., Crossland, M. D., & Legge, G. E. (2018). How people with low vision achieve magnification in digital reading. *Optom Vis Sci*; 95(9), 711–719.
- Güven, Z., Atasavun Uysal, S. (2022). Kinematic analysis of handwriting movements and pencil grip patterns in children with low vision. *Human Movement Science*, 81, 1-11.
- Harrison, C. M. (2004). Low-vision reading aids: Reading as a pleasurable experience. *Pers Ubiquit Comput*, 8, 213–220.
- Işıtan, D., Okyar, S. (2024). Comparison of phonological awareness and listening comprehension skills of visually impaired and sighted children in preschool period. *British Journal of Visual Impairment*, 1-13. <https://doi.org/10.1177/02646196241267958>
- Karadağ, Ö. (2013). Yazma eğitiminde anlatım tarzları ve öğretimi. In M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* (151-179). Ankara: Pegem.
- Korkmaz, B. (2008). Konuşma eğitimi. In Eds. A. Tazebay, S. Çelenk (Ed.), *Türkçe öğretimi ilke-yöntem-teknikler* (187-219). Ankara: Maya Akademi.
- Latham, K. (2018). Benefits of low vision aids to reading accessibility. *Vision Research*, 153, 47–52.
- Legge, G. E. (2016). Reading digital with low vision. *Visible Lang*, 50(2), 102–125.
- Lovie-kitchin, J. (2011). Reading with low vision: the impact of research on clinical management. *Clinical and Experimental Optometry*, 94(2), 121-132, DOI: 10.1111/j.1444-0938.2010.00565.x

- Mangione, C. M., Berry, S., Spritzer, K., Janz, N. K., Klein, R., Owsley, C., & Lee, P. P. (1998). Identifying the content area for the 51-item national eye institute visual function questionnaire. *Arch Ophthalmol*, *116*, 227-233.
- Margrain, T. H. (2000). Helping blind and partially sighted people to read: The effectiveness of low vision aids. *Br J Ophthalmol*, *84*, 919-921.
- Ménard, L., Trudeau-Fisette, P., Côté, D., Turgeon, C. (2016). Speaking clearly for the blind: Acoustic and articulatory correlates of speaking conditions in sighted and congenitally blind speakers. *PLOS ONE*, *11*(9), 1-17. doi:10.1371/journal.pone.0160088
- Omar, R., & Mohammed, Z. (2005). Relationship between vision and reading performance among low vision students. *International Congress Series*, *1282*, 679-683.
- Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Ankara: Akçağ.
- Özdemir, M. (1986). *Güzel ve etkili konuşma sanatı*. İstanbul: Remzi.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *8*(1), 5-23. doi:10.1080/0951839950080103
- Rubin, G. S., & Turano, K. (1994). Low vision reading with sequential word presentation. *Vision Res.*, *34*(13), 1723-17331.
- Ryan, E. B., Anas, A. P., Beamer, M., & Bajorek, S. (2003). Coping with age-related vision loss in everyday reading activities. *Educational Gerontology*, *29*(1), 37-54, DOI: 10.1080/713844234
- Squire, C., Davis, M., Esin, C., Andrews, M., Harrison, B., Hyden, L-C., & Hyden, M. (2014). *What is narrative research*. London: Bloomsbury.
- Stelmack, J. (2001). Quality of life of low-vision patients and outcomes of low-vision rehabilitation. *Optometry and Vision Science*, *78*(5), 335-342. 1040-5488/01/7805-0335/0
- Tarita-Nistor L., Gonzalez, E. G., Mandelcorn, M. S., Brent, M. H., Markowitz, S. N. & Steinbach, M. J. (2018). The reading accessibility index and quality of reading grid of patients with central vision loss. *Ophthalmic Physiol Opt*, *38*, 88-97. https://doi.org/10.1111/opo.12429.
- Whittaker, S. G., & Lovie-Kitchin, J. (1993). Visual requirements for reading. *Optometry and Vision Science*, *70*(1), 54-65.
- World Health Organization (2012). *Global data on visual impairments 2010*.
- World Health Organization (WHO). (2019). *World report on vision*. Geneva: World Health Organization.

### Extended Abstract

Vision, a sense that we use actively in most of our lives and use of language, is a process that starts with the eye and ends with the transmission of what is seen to the nerves in the brain. Visual impairment means the individual either does not see at all or can only see a little. It can be congenital, occur during birth, or may be due to later reasons.

Upon examining the literature, it can be seen that many aspects of the subject have been studied, including the reading performances of partially sighted and normally sighted individuals and various textual (point size, font, letter spacing, line spacing, contrast, etc.), optical, and electronic reading aids. Such research has mainly been in the form of quantitative studies focusing on reading performances and reading aids. This aim of this study is to describe the language and life skills of a partially sighted teacher candidate using her own stories. In this context, the following questions were considered:

1. What do visually impaired teacher candidates think about language skills?
2. What do visually impaired teacher candidates think about life skills?

This study is a qualitative research, using the narrative research method, aimed at describing the language and life skills of a visually impaired teacher candidate. The study was on Sare, a young woman aged twenty-two who is fifty percent visually impaired. Sare was a prospective teacher who had completed the third year of Turkish Language Teaching, and has a good command of language skills, in line with the undergraduate program she was studying. She is therefore able to provide detailed information about her experiences related to language and life skills.

Semi-structured interviews were used with questions being asked about the visually impaired prospective teacher's language and life skills. In addition, probes and additional questions were included to allow Sare to elaborate on her story within the framework of her narrative. After the interview was completed, correspondence continued, and another interview was conducted. In addition, data was collected through the photographs the participant wanted to share.

The two interview records obtained during the study were transcribed and 10 pages of qualitative data was recorded in Times New Roman, font size 12, according to a certain chronology and divided into themes. Intertwined information and a complex plot were unveiled while conducting the narrative analysis.

Sare is a prospective teacher who has a fifty percent visual impairment due to consanguineous marriage. Some of the conditions she has suffered from include cataracts, glaucoma, and strabismus. She has had eye surgery many times.

Sare explains that she could read easily in primary school due to the large font size, but it was difficult to write in cursive and see what was on the board. It is understood that she imitated what was written on the board in primary school to the extent that she could see it. She was ostracized by her high school friends because she could not hit the ball when they played volleyball. She still does not like people to see her reading with her eyes close to the paper. She also states that she did not have much self-confidence in high school. She has benefited from the regulations for visual impairment, especially at university, and continues to benefit from them.

Sare stated that she has the most problems with her reading skills. She uses special glasses with four different prescriptions. It is understood that features related to print, such as font size, letter spacing, line spacing, and font, are of great importance in her reading, and she can read at eighteen points and above. Sare has particular difficulty reading similar letters and Roman numerals. She prefers tablets among electronic reading aids because they are more practical. Sare's reading aids are glasses, a magnifying glass and a tablet.

Sare stated that she has no problem with understanding what she reads and that her slow reading speed is entirely due to her current vision. She also makes mistakes such as swallowing words, letters or syllables, mispronouncing, changing places and removing words while reading.

Sare stated that she makes formal errors while writing, such as when writing letters, writing crookedly or illegibly, and not being able to fit into a box. She has no problems with her speaking and listening skills.

In terms of life skills, Sare has problems with skills such as getting on the bus, reading signs and writing around her, perceiving space, place and direction, recognizing approaching people, night vision and playing volleyball. In addition, it bothers her that she is always squinting in photos.

In terms of communication, Sare shared her experiences with her family and friends. She has an overprotective family, and it upsets her that her family tells others about her visual impairment instead of her achievements. When she came to university, Sare became a member of the

photography club and received eight weeks of psychological counseling which enabled her to become a more self-confident individual. When her interests are considered, it is seen that Sare, despite being a visually impaired individual, does not put vision aside, on the contrary, she enjoys hobbies where vision is at the forefront.

As Sare's vision problems were detected when she was a baby, she was saved from being completely blind, although she has a fifty percent vision impairment today, thanks to early intervention. Her case, as is the case with many other disorders, shows the importance of early intervention and rehabilitating individuals.

Sare is aware of the legal regulations regarding herself and uses them when necessary. She has been able to free herself from her past psychological problems due to her visual impairment, again with her own determination, during her university years. Sare's story reveals that there needs to be more studies, especially in reading and writing skills, on the topic of visually impaired individuals.

## Kurmaca Karakterlerle Özdeşim: Çocuk Okurlar Üzerine Bir Araştırma

Ayşen Kara \*

Bayram Baş \*\*

### MAKALE BİLGİSİ

Geliş: 20.08.2024  
Düzeltilme: 24.09.2024  
Kabul: 25.09.2024  
Doi: 10.31464/jlere.1535620

### Anahtar Sözcükler:

özdeşim  
okur tepkisi kuramı  
çocuk edebiyatı

### ÖZET

Edebî nitelikli kurmaca çocuk kitapları içerdikleri anlatı unsurları ile çocuk okurların özdeşim kurmalarını sağlar, böylece edebî deneyimi etkin ve yoğun bir şekilde yaşatarak metinle kişisel bağ kurmayı kolaylaştırır. Kurgu karakterlerle kurulan özdeşim alan yazında sıkça ifade edilse de özdeşimin nasıl kurulduğuna ilişkin çalışmalar sınırlıdır. Bu boşluğu gidermek amacıyla çalışmanın ana problemi çocuk okurların kurgu karakterlerle nasıl özdeşim kurduklarına okur tepki kuramı referansıyla ulaşmak olarak belirlenmiştir. Nitel bir araştırma deseni olan durum çalışmasıyla yapılandırılmış araştırmanın çalışma grubunu ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinden on altı öğrenci oluşturmaktadır. Veriler görüşme yöntemiyle toplanmış olup içerik analizine tabi tutulmuştur. Okurlar edebiyata gerçek hayatlarındaki olay, kişi ve ortamlara verdikleri tepkilere benzer tepkiler vermişlerdir. Okuma esnasında otobiyografik anıları harekete geçmiş ve anlatı unsurlarına verdikleri tepkileri belirleyen önemli bir öge olarak belirmiştir. Özdeşimin kurulmasında en önemli anlatı ögesi olarak olay örgüsü ön plana çıkmıştır. Kahramanların etrafındaki karakterlerle kendi çevrelerindeki kişiler arasında özdeşlik kurmaları ana karakterle olan özdeşimlerini kuvvetlendirmiştir.

### Bilgilendirme

Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı “Ortaokul Öğrencilerinin Çocuk Kitaplarındaki Kurmaca Karakterlerle Özdeşim Kurmaları Üzerine Bir Durum Çalışması” adlı yüksek lisans tezinin verilerinden üretilmiştir.

### Yayın Etiği Bilgilendirme

Bu çalışma bilimsel yayın etiğine uygun olarak yapılmıştır. Bu çalışma için Etik Kurul onayı alınmıştır: YTÜ Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu, 02.05.2022, Rapor no: 20220500382.

### Yazarların Katkı Oranı

Yazarların katkı oranları eşittir.

### Çıkar Çatışması

Bu çalışmada bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

### Gönderim

Kara, A., & Baş, B. (2024). Kurmaca karakterlerle özdeşim: Çocuk okurlar üzerine bir araştırma. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 10 (2), 429-447.*

\* Doktora öğrencisi, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5767-9478>, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, goraysen@gmail.com

\*\* Prof. Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3569-9395>, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, bbas@yildiz.edu.tr



## Giriş

Modern edebiyat kuramları edebî anlamın ne/ nerede olduğunu bulmak için edebiyatı üretene, edebiyatı tüketene, üretilen nesneye ve edebiyatın içinde üretildiği değerler sistemine yönelmiştir (Moran, 1991). 1960'ların sonlarına doğru edebiyatın alıcısı/ tüketicisi ön plana çıkmış, dönemin koşulları ve felsefesinin de getirişiyle artık anlamı belirleyen seçilmiş bireyler değil, bireyin kendisi (Köseoğlu ve Toprak, 2017); edebiyat açısından da eğitime erişimi olan sınırlı bir kesim yerine genişleyen okur kitlesi olmuştur. Edebiyat eleştirisinin merkezine okuru alan Konstanz Okulu Alımlama Estetiği üzerinde durmuş, metne anlamın okur tarafından verildiğini savunduktan sonra süregelen edebî geleneği sarsarak bireysel okumaları ilgi odağı haline getirmişlerdir (Benton, 1999: 82). Almanların geliştirdikleri Alımlama Estetiği ile Anglo Amerikalıların geliştirdiği Okur Tepkisi Kuramı'nı Benton (1999)'un da belirttiği gibi belli noktalarda ayırt etmek oldukça güçtür. Bu noktada Alımlama estetiğini ölçen çalışmaların okurların tepkilerini ortaya çıkaran sorular sorularak yapıldığı söylenebilir. "Okur", "okuma süreci" ve "teпки" kavramlarını ön plana çıkaran Okur Tepkisi Kuramı'na göre metin başka kişileri, başka yaşamları, başka fikirleri görebildiğimiz bir "pencere" olmaktan çıkar, bir "ayna" görevi görür (Cahill, 1996). Bu aynanın gösterdiği ise şüphesiz ki ona bakan, yani onu okuyan kişidir. Metne dair anlamlandırmalar, okurun metne getirdikleri -kendisi- hakkında bilgi verir. Edebiyat, okuruna "bir şey yapar" (Fish, 1980). Edebî metinler, anlatı içerisindeki bir karakter, bir bölüm, kelimelerin oluşturduğu görüntüler veya ritimler aracılığıyla okurda belirli tepkiler uyandırır. Bu açıdan bakıldığında edebî metinler birer "uyarıcı", kişinin içinde uyanan dürtü olan "teпки" ise okurken ne hissettiğini tanımlar. Edebî tepki, metni değil, okurun metni kendi özdeşlik teması içinde yeniden yaratmasını ifade eder. (Holland, 1975.) Her edebî okuma yaratıcıdır, yeni bir şey, insani ve kişisel bir şey- bir anlam- yaratır, aksi hâlde gerçek bir okuma olmaz. Okumayla kurulan bu kişisel bağ, kendi hayatımız ile yaşadığımız dünya hakkında ve onun içinden bir anlam çıkarma uğraşdır.

Okurlar nihaî olarak kişisel bir anlama ulaşacakları edebî deneyim sürecinde metne farklı türlerde dış bilgiler getirir, her biri kendilerini ilgilendiren belli konuları ön plana çıkarır, metni tatmin edici bir tutarlılık ve öneme sahip bir deneyime dönüştürmenin farklı yollarına sahip olur. Her yorum, kimlik temasına bağlı gerçekleşir. Yorumlama, bir kimlik temasının çeşitleri olarak tasarlanan kimliğin bir işlevidir (Holland, 1975 :123). Okurların kişiliklerinin anlam çıkarmadaki bu aktif rolü şüphesiz her bir okurun aynı metni farklı okuyabileceğini, hatta aynı okurun farklı zamanlarda farklı okumalar yapabileceğini düşündürür. Okurun kişiliğindeki değişimler metin ile karşılaşmalarını etkileyecek, böylece metin ile aralarındaki ilişki de etkilenecektir. Nitekim okur tepkisi eleştirmenlerine göre metnin anlamı metnin kendisinde olmadığı gibi okurun kendisinde de değil, okur ile metin arasında kurulan ilişkide var olur. Metnin anlamı metnin kendisinden gelen, onun içinden çıkarılan bir şey değil, okurun metinle kurduğu ilişki içinde okurun zihninde ortaya çıkan bir süreci ifade eder (Tompkins, 1980: 72). Edebî metinler yalnızca yazarların yarattığı, okurların ise basitçe kabul veya reddettiği metinler değil, yazarın yarattığı evrene her ne kadar benzese de farklı sentezlemelere açık birer potansiyeldirler. Elbette ki sentezlemeleri yapacak olan okurdur. Edebî anlamın bu yeni tanımı, metnin ve okurun da yeniden tanımını zorunlu kılar. Edebî bir metnin tek başına anlamı olan bir nesne değil de okurun kendisi ile kurduğu bir

deneyim alanı olarak görülmesi okur ile metni neredeyse birbirine özdeş kılar ve metnin içeriğinden ziyade okur tepkilerinin eleştirel odağa alınmasını zorunlu kılar. Bu durumda okuma faaliyetlerinde artık sorulması gereken soru edebî metnin “ne anlama geldiği” değil “okuruna ne yaptığı” olmalıdır.

Okur, kelimelerden oluşmuş kurmaca dünyaya girdiğinde farklı türden tepkiler verebilir: olaylara tanıklık etmekle yetinebilir, karakterlere empati duyabilir, sempati hissedebilir, kelimelerin çağrıştırdığı duygusal anıları yeniden yaşayabilir, özdeşim aracılığıyla kurmaca karakterin duygularını deneyimleyebilir, böylece karakterlerin hedeflerini benimseyebilir, eylemleri zihninde gerçekleştirebilir. Anlatı duygularına bu şekilde kapılan okur karakterin arzu, istek ve hedeflerini benimser; karakterin sevinç, mutluluk, üzüntü, korku gibi duygularını da hisseder (Oatley ve Johnson- Laird, 2014). Hissedilen bu duygulara dayanarak bir metni değerlendirir, bu değerlendirmeye göre okumaya devam eder yahut okumayı bırakır (Miall ve Kuiken, 2002). Olay örgüsüne dayalı bir hikâyeden keyif almanın özü, bir karakterin hedeflerini ve planlarını üstlenmektir. Okuma esnasında gerçekleşen bu edebî simülasyon (Oatley, 1994), olay örgüsüne dayalı anlatıları okumanın merkezi olarak görülebilir ki bu simülasyonun özü de bir veya birden fazla karakterle kurulan özdeşimdir.

Farklı denemelere izin veren bir olgu olarak özdeşim, psikolojik yönüyle bir savunma mekanizması (Öztürk, 2001) olarak karşımıza çıksa da edebiyatta anlatı duygularına katılımın temel bir ögesi olarak kabul edilir. Kurgu olmayan bir metin okuduğumuzda bilgilenmek isterken, kurgusal bir metin okuduğumuzda etkilenmek isteriz. Bu etkiyi sağlamanın yolu olan duygular kurmaca deneyimin merkezinde yer alır. Okuma esnasında oluşan güçlü duygulardan biri olan özdeşim, bir karakterle güçlü bir bağ kurma, bu karakteri ve ona ne olduğunu önemseme (Tal- Or ve Cohen, 2010), başka birinin yerinde olma ve dünyayı onun gözlerinden görme (Livingstone, 1998), belli bir karaktere daha fazla ilgi gösterme (Cohen, 1999), karakterin ne hissettiğini hissetme, karakterin bakış açısını benimseme, karakterin amacını içselleştirme ve potansiyel olarak karakter olma hissine sahip olma yeteneği (Cohen, 2001) gibi tanımlarıyla karakter ile okurun kişiliği arasındaki benzerlikler (Maccoby ve Wilson, 1957) aracılığıyla okur ile karakter arasında kurulan psikolojik birleşmedir (Oatley, 1999). Okurun kitaptaki karakterlerden biriyle kendisi arasında önemli bir benzerlik algılaması sonucunda kendini o karakterde gördüğü (Holland, 1968), çoğunlukla bilinçsizce onun hissettiği gibi hissederek (Tyson, 2006) kendini karakterle aynı duruma getirdiği, kişinin kendisi ile başkası arasında yakınlıkların kurulduğu süreç (Iser, 1980) olarak tanımlanabilir.

Okurun karakterle kurduğu mesafesiz bir ilişki olarak özdeşim, kurgu metinlerde “karakter” unsurunu ön plana çıkarır. Karakterler kurgu kitapların temel parçalarıdır. Öyküyü onlar taşır, okurun duygu ve düşüncelerinin odağı olur, böylece temayı açığa çıkarır ve okurun metni gerçek hayatla ilişkilendirmesini sağlar (Kıran ve Kıran, 2021). Karakter bir olayı başlatmaktan ve diğer bileşenleri (yer, zaman, olay örgüsü vb.) bir araya getirmekten sorumludur. Bazı bileşenler (örneğin ortam) tek başına var olabilirken, olaylar kesinlikle karaktere bağlıdır (Stevick, 2004). Her şeyden önce öyküler, karakterlerin anlatı evreni içindeki hareketlerinden, tavır ve tutumlarından oluşan deneyimleriyle ilgilidir. Yazarın gerçeklikle kurduğu ilişkiden doğan kahramanın, gerçek hayatta bulunan bir kişinin belirgin

ya da örtük özelliklerini söylemsel düzeyde de olsa taşıması okurun kahramanı gerçek bir kişi olarak algılamasını sağlayabilir (Kıran ve Kıran, 2021). Sonuçta yazarın kurguladığı kahraman ancak okuma edimiyle birlikte okurun zihninde, okurun duygu, düşünce ve imgelem gücüyle canlanır. Yazarın başlattığı karakter yaratma süreci okur sürece dahil olmadıkça tamamlanamaz. Tamamlandığıdaysa kurgu karakterlere de gerçek hayattaki kişi ve eylemlerine verilen şekilde tepki verilebilir, onlara karşı empati, sempati gibi duygular geliştirilebilir hatta onlarla özdeşim kurulabilir. Çünkü karakterler tıpkı gerçek hayattaki kişiler gibi edebî dünyada da bir sorunun insan şeklini almış halleriyle okurların ilgisini çeker (Vermeule, 2012). Özellikle hayata yönelik deneyimleri henüz çok yetersiz olan çocukların sürekli inşa halindeki anlam evrenleri kitap karakterlerinin deneyimleriyle genişler. Edebî nitelikli çocuk kitaplarında kahramanlar, çocukların ilişkilerini düzenlemede, tepkilerinin bilinçlenmesinde birer özdeşim ögesi olarak önemli sorumluluklar üstlenir, onların kişilik gelişiminde etkili olurlar (Sever, 2019: 7) Eylemlerin taşıyıcısı olarak kahramanlar çocukların eğlenme, keşfetme, öğrenme ve hareket etme ihtiyacıyla uzlaştığında çocuklar üzerinde kalıcı izler bırakır ve yeni okuma deneyimlerine kaynaklık eder. Özellikle çocuk gerçekliğine ulaşmayı başarmış, iyi geliştirilmiş karakterler, çocuk okurda karşılaşma isteğini çoğaltarak okuma kültürü edinme sürecinde olumlu bir rol üstlenir (Sever, 2019: 77). Okul öncesinde çocukların aileleri aracılığıyla, okula başlama yaşı itibarıyla öğretmenlerin rehberliğiyle tanışılan, çocukların ihtiyaç ve güdülerine uygun hazırlanmış, onların anlam dünyasına hitap eden, yerel ve evrensel değerleri örnekleyen nitelikli çocuk edebiyatı eserlerinden yararlanmak bu noktada son derece önemlidir. Derslerde ve ders dışında hangi metinlerden yararlanılacağından daha önemlisi ise bu metinlerden nasıl yararlanılacağı olmalıdır. Öğretmenlerin etkisi çocukların hangi metinlerle karşılaşacaklarını belirlemekle sınırlı değildir, öğretmenler bu sürecin devamında da öğrencilerin hangi metinlere yöneleceklerini, okumalarını nasıl bir yelpazede çeşitlendirebileceklerini de belirleyen kilit bir role sahiptirler.

1960'lı yıllardan itibaren alımlama estetiği ile ilgili yapılan çalışmalar, “okuma eylemi” ile “edebiyatı öğretme eylemi” arasında yeni ilişkilerin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Ancak ülkemizde edebiyat öğretimi ve okuma eğitimi daha çok geleneksel kuramlarla gerçekleşmekte, okur merkezli edebiyat eleştirisi yaygın bir pratik olmadığı için onun ihtiyaçlarına cevap verecek biçimde tasarlanmış eğitim-öğretim ortamları ve ortaya koyulmuş okur grupları araştırmaları bulunmamaktadır. Çocuk okurların kahramanla kurdukları özdeşimin kitapla kurduğu ilişki üzerinde olumlu ve kalıcı etkisinin olduğu alan yazında sıklıkla ifade edilse de nasıl özdeşim kurduklarına ilişkin çalışmalar kısıtlıdır. Kurgu karakterlerle kurulan özdeşim, özellikle çocuk edebiyatı alanında kuramsallaştırmalara maruz kalma eğilimindedir. Bu boşluğu gidermek adına çocuk okurların/ öğrencilerin birinci şahıs deneyimleri ele alınmıştır. Okuma deneyimi içerisinde anlatı öğeleri okurdan okura nasıl değişkenlik gösterir? Çocuk okurların karakterleri, olayları, ortamı algılayışındaki değişiklikler onların tepkilerini nasıl etkiler? Her bir okur kendi özdeşlik kurduğu karakter üzerinden metni okuyorsa metnin anlamı okura ve okurun özdeşimine göre nasıl değişkenlik gösterir? Anlatının hangi öğeleri özdeşimin kurulmasına nasıl katkı sağlar? Araştırma, bu sorulardan hareketle okur tepkisi kuramını kendine referans alarak özdeşim mekanizmasının

kurdu dünyada nasıl çalıştığını, çocuk okurların kurmaca bir metin okurken ana karakter ve diğerleriyle nasıl özdeşim kurduklarını anlamaya çalışmaktadır.

## Yöntem

### Araştırma Tasarımı

Çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, gerçek ortamdaki davranış ve anlamı konusunda yeni bir şeylerin öğrenilmesine dayalı değerli ve derinlemesine anlamayı ortaya çıkarmayı amaçlayan yaklaşımdır (Yin, 2017: 4). Araştırma iç içe geçmiş tek durum ile desenlenmiştir. “Özdeşim” tek durum olarak ele alınmış, “kişisel özdeşim, tanıdık karakterler, tanıdık olay ve tanıdık ortam” iç içe geçmiş durumu oluşturan analiz birimleri olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme ile alınmış, böylece sabit sorulara verilen cevapların yanı sıra alanda daha derine inme şansına ulaşılmıştır (Büyüköztürk vd., 2020). Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur.

### Yayın Etiği

YTÜ Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunun 02.05.2022 tarihli 2022.05 toplantı nolu izni üzerine okul yönetimi içerik ve uygulama hakkında bilgilendirilmiş, öğrenci ve velilerinden gereken izinler alınmıştır.

### Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde yer alan bir devlet imam hatip ortaokulunun üç farklı şubesinde öğrenim gören, 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Toplam katılımcı sayısı 7 erkek ve 9 kız öğrenci olmak üzere 16’dır. Uygun örnekleme yöntemi, araştırmacının görevli olduğu okulda derslerine girdiği sınıfların doğal ortamda veri toplanmasına müsait olması nedeniyle tercih edilmiştir.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken iki Türkçe eğitimi uzmanından görüşler alınmış, alınan görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Tyson (2006), belli bir esere verilen tepkiyi ortaya çıkarmak için uygulanabilir tepki alıştırmaları oluşturur. Görüşme soruları bu alıştırmalar düzenlenerek aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur:

#### 1. Kişisel Özdeşime İlişkin Sorular

1. Okuduğun kitapta en çok hangi karakteri sevdin? Neden?
2. Okuduğun kitapta en sevmediğin karakter kim oldu? Neden?
3. En çok hangi karakter için üzüldün? Neden?
4. En çok hangi karakteri beğendin/ hayran oldun? Neden?
5. En çok hangi karaktere kendini yakın hissettin? Neden?

6. Yukarıdaki soruya verdiğin cevaba ait karakterle ortak yönlerin nelerdir?
2. Tanıdık Karakterlere İlişkin Sorular
1. Kitapta hatırlayabildiğin tüm karakterlerin isimleri neler? İsimlerini hatırlamıyorsan özellikleriyle tanımlayabilirsin.
  2. Birinci soruya verdiğin cevaptaki karakterlerden sana bir şekilde tanıdık gelen, tanıdığın birini anımsatan karakterler hangileri?
  3. İkinci soruya verdiğin cevaptaki karakter isimleri sana kimi anımsatıyor, çevrende benzer bulduğun kişiler kim?
  4. Üçüncü soruyu cevapladığın karakter- kişi çiftlerinden seni en çok etkileyen hangisi?
  5. Seni en çok etkileyen karakter- kişi çiftindeki iki isin arasındaki benzerlikler neler? Fiziksel özellikleri benziyor mu, nasıl bir benzerlik var? Bir veya daha çok kişilik özelliğini paylaşıyorlar mı? Davranışları benzerlik gösteriyor mu, cevabın evetse hangi davranışları benzerlik gösteriyor? Bulabildiğin tüm benzerlikleri olabildiğince eksiksiz tanımlar mısın?
3. Tanıdık Olay Örgüsüne İlişkin Sorular
1. Kitapta en beğendiğin olay hangisiydi? Neden?
  2. En rahatsız edici bulduğun, okurken en çok rahatsız olduğun olay hangisiydi? Neden? (En beğenmediğin olay hangisiydi? Neden?)
  3. En şaşırtıcı bulduğun, okurken çok şaşırdığın olay hangisiydi? Neden?
  4. En az ilgini çeken, kitapta bu olay hiç anlatılmasa da olurdu, hikâye bir şey kaybetmezdi dediğin olay hangisiydi? Neden?
  5. İlk dört soruya verdiğin cevaplardan seni en çok etkileyen olay hangisiydi?
  6. Beşinci soruya verdiğin cevaptaki olayda sana tanıdık gelen bir şeyler olabilir mi? Sana tanıdık gelen, ben de böyle bir şey yaşamış ya da şahit olmuşum, diyebileceğin bir olay mıydı? Olabildiğince eksiksiz bir şekilde o olayın sendeki benzer tecrübesini paylaşır mısın? Hemen aklına gelmeyebilir, istediğin kadar düşünebilirsin.
4. Ortama İlişkin Sorular
1. Okuduğun kitaptaki karakterler nasıl yerlerde yaşıyorlar? (köy, kent, kasaba, kırsal...) Hangi ayrıntılardan bu cevaba ulaşıyorsun? Yaşadıkları yerlerle ilgili iklim ve hava koşullarıyla ilgili ayrıntılar anlatılmış mı? Hatırladığın kadarıyla olaylar nasıl yerlerde geçiyor?
  2. Kitapta anlatılanların zamanına ilişkin düşüncelerin neler? Sence anlatılanlar günümüzde mi yaşanıyor, geçmişte ya da gelecekte mi? Olabildiğince anlatır mısın?
  3. Olayların geçtiği mekanlar zenginlik, yoksulluk ya da orta sınıfa mı düşündürüyor? Mimari yapılar, çevre düzenlemeleri, tüketim ürünleri, vb. böyle düşünmene sebep olacak şekilde mi anlatılıyor? Olabildiğince anlatır mısın?
  4. Karakterlerin konuşma biçimleri (yöresel dil kullanımı, aksanları, resmi konuşma biçimleri), giyinme biçimleri, çalışma ve ibadet yerleri gibi unsurlarla "orada olma" hissini yaşadığın bir yer oldu mu? Nasıl bir yer orası, anlatır mısın?
  5. Yukarıdaki sorulara verdiğin yanıtlardan seni en çok etkileyen hangisi?

6. Beşinci soruya verdiği yanıtta seni en çok etkileyen bu ortamla içinde bulunduğun ortamın ortak yönleri neler? Hemen aklına gelmeyebilir, istediğin kadar düşünebilirsin.

### Veri Toplama Süreci

Çalışma grubuna çocuk okurların sıklıkla tercih ettiği, farklı çatışma türlerini barındıran, farklı özdeşim kurma olasılıkları sunan, öğrencilerin duygusal tepkilerinin yüksek olacağı düşünülen üç farklı kurmaca eser okutulmuştur. Bu kitaplar şu sırayla okutulmuştur:

Kitabın adı	Yazarın adı	Yayınevi	Basım yılı	Tema
Ölümsüz Aile	Natalie Babbitt	İş Bankası Kültür Yayınları	2002	Doğa ve Evren Kişisel Gelişim
Çizgili Pijamalı Çocuk	John Boyne	Tudem	2016	Adalet, arkadaşlık, hak ve özgürlükler, iletişim, savaş ve barış
Fil	Peter Carnavas	Can Çocuk	2020	Hayal gücü, İletişim, Duygular ve hayaller, Zaman, Süreklilik ve Değişim

Öğrencilere okuma süresi olarak 15 gün verilmiş, her kitabın okuması tamamlandığında, 3 farklı sınıfta, okuma saatleri içerisinde öğrencilerle tepki araçlarına yönelik görüşmeler gerçekleştirilmiştir. 6 hafta, toplam 36 ders saati boyunca, önce büyük ve küçük gruplar içerisinde ve son olarak bire bir şekilde görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

### Veri analizi

Görüşme formunda yer alan sorulara verilen cevaplar tümdengelimsel içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Elde edilen veriler belirli bir düzen içinde kodlarla sınıflandırılmıştır. Ham veriler kavramsal kategorilere ayrılmış ve kodlanmıştır. Her kod, kendisiyle ilişkilendirilen bir temaya atanmış, kodlara verilen yanıtlar sıklık cinsinden belirlenmiştir. Son aşamada tema, kod ve sıklık açıklanmış, tema ve kodlara ilişkin öğrenci ifadeleri “KÖ1, EÖ2...” şeklinde doğrudan alıntılarla verilmiştir.

### Geçerlik ve güvenilirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği “katılımcı doğrulaması, araştırmacının konumu ve yansıtıcılık, uzman incelemesi/ değerlendirme, veri toplama aşamasına uygun ve yeterli katılım, denetleme tekniği, zengin ve yoğun tanımlama, azami çeşitlilik” (Merriam, 2018: 221) ile geliştirilmiştir.

### Bulgular

Edebî bir karakterle bilinçsizce gerçekleştirilen psikolojik birleşme esnasında çoğunlukla diğer edebî karakterler de okurlara bir şekilde tanıdık gelmiştir. Benzer bir şekilde bilincinde olmasalar da karaktere yönelik hisleri aslında geçmişten gelen ya da belki de günümüzdeki gerçek kişilere verdikleri tepkilerle örtüşür durumdadır. Okurlar özel olarak

istenmediği müddetçe belirli bir olay örgüsüyle kişisel bir bağ kurduklarının farkına varmadan doğrudan olayın içine taşınmışlar, böylece karakterin hissettiklerini kendi hisleri olarak deneyimlemiştirler. Edebî ortam okur için önemli deneyimleri ilişkilendirdikleri yer ve zamana ilişkin anıları bugüne çağırarak yeniden yaşamalarını sağlamıştır. Özdeşimi sağlayan en önemli anlatı ögesi olay örgüsü iken, olayların geçtiği zemine karşılık gelen anlatı ortamı diğer öğelere göre daha güç fark edilen özdeşim ögesi olmuştur.

### **Kişisel özdeşime yönelik bulgular**

Öğrencilerin bir karaktere yönelik tepkilerinden hemen önce karakterin kişilik özelliklerine ilişkin oldukça detaylı analiz yaptıklarını söylemek mümkündür. Sevdikleri, sevmedikleri, üzüldükleri ve hayran oldukları karakterler büyük oranda tek bir karakterde birleşse bile nedenlerinde farklılıklara rastlanmıştır. Tek bir karakter her öğrenci için sevilesi, beğenilesi olmasına rağmen, beğenilmek için gereken özelliklerin öğrencilerin kendi hayatlarıyla, kendi karakterleriyle ilişkili olduğu görülmüştür. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu kendilerine benzeyen karakterlerle ilgilenmişler, çok küçük bir kısım kendilerinden farklı kişilik özelliklerine sahip karakterleri sevmişlerdir. Öğrencilerin tamamı karakterlerle kendi benliklerini karşılaştırmışlar, benzerlikler buldukları karaktere ilişkin olumlu duygular besleyip kendilerine yakın bulduklarını ifade etmişken, benzerlikler bulunmayan karaktere çoğunlukla tepkisiz kalmışlardır.

En çok sevdikleri karakterin kendilerine en iyi arkadaş olarak görünmesi ilgi çekicidir. Arkadaş olgusunun bu kadar ön plana çıkması, çocukların içinde buldukları dönem itibarıyla en fazla önem verdikleri tema olarak değerlendirilebilir, ayrıca okurların kitap karakterlerini de bir arkadaş olarak algıladığının önemli bir göstergesi olabilir. En sevmedikleri karakterler ana karakterin dışındaki karakterlerden biri olmuştur. Bu karakterler “baskıcı/ kısıtlayıcı ve kötü” özellikleriyle ana karakteri okurların hoşlanmayacağı şekilde zorlayan karakterler olarak algılanmıştır ve bu nedenle okurlar kendilerini bu karakterlere yakın hissedememişlerdir. EÖ2 bu durumu şöyle ifade etmiştir: *“Winnie'nin büyükannesini sevmemim. Baskıcı bir kişiliği olduğu için. Her şeye bir şey deyince sanki elini kaldırırsan ya da nefes alsan bir şey diyecekmiş gibi, hayır nefes alamazsın diyecek gibi. Herkesin özgür bir şekilde yaşaması yerine kısıtlayanları ben pek sevmiyorum.”* Öğrencilerin en çok üzüldükleri karakterler anlatı içerisinde ölen karakterler olmuştur. Anlatı “içerisinde” ifadesi bu noktada önemlidir çünkü anlatı başlamadan önce ölen karaktere ilişkin hisleri aynı olmamıştır. Hatta anlatı içerisinde “ölecek” beklentisine girdikleri ana karakter dışındaki karaktere ilişkin de hisleri aynı olmamıştır, bu karaktere ilişkin daha çok kabullenme hissedilerken özellikle ölümün dışında beklentilerinin oluştuğu ana karakter öldüğünde yoğun bir üzüntü hissi yaşamışlardır. KÖ2'nin *“Ana karaktere üzüldüm. Sonu öyle olmamalıydı, çok kötü bitti sonu. Ana karakterin ölmesine daha çok üzüldüm. Diğer çocuk zaten ölecekti. Diğer Şimol'e yardım etmek için girmişti. Şimol'ün öleceği belliydi, herkes ölüyordu zaten, ona da sıra gelecekti, yine de üzüldüm tabii.”* ifadeleri bu noktada önemlidir. Öğrencilerin en beğendikleri/ hayran oldukları karakterlere yönelik düşüncelerinde bir karakteri sevmelerinden farklı olarak bir ölçüt göze çarpmaktadır. Öğrenciler sevdikleri karakteri bir ölçüte göre değerlendirip onaylamazken, beğeni/ hayranlık hissetmelerinin öncesinde bir ölçüt belirlemişler, bu ölçüte uyan karakterlere yönelik beğeni/ hayranlık hissetmişlerdir. Bu

noktada öğrencilerin ifadeleri bu durumu ortaya koymaktadır: EÖ6, “Bruno’ya başlarda çok üzülüm, çünkü dışarı çıkamıyor, kalmış orada. Sonra arkadaşlık kurabildi. Dertlerini anlatıyorlardı birbirlerine. Gerçekten bir arkadaşlık hikayesi. Yalnız kaldı ama tekrar arkadaşlık kurabildi. Benim hassas konum arkadaşlık. Çok değer veriyorum. Çizgili pijamalı çocuğa üzülüm, biraz beni anlatıyor gibiydi. Bazen benim de arkadaşlarım olmuyor, bazen oluyor, bazıları bana küsüyor. Yalnız kalıyor ben gibi.” ifadeleriyle yalnız gördüğü karakterlerle kendini çok daha çabuk özdeşleştirirken karakterin arkadaşlık kurabilmesini hayranlıkla karşıladığını ifade etmektedir.

Öğrenciler bir karaktere ilişkin kategorize edilen sevmeye, sevmeme, üzülmeye, hayran olma/beğenme duygularından en güçlü tepkiyi sevdikleri karaktere vermişlerdir. Öğrencilerin kişisel olarak yakın hissettikleri karakterlerde “arkadaş canlısı, meraklı, yardımsever, maceraperest, destek veren, dert dinleyen” kişilik özellikleri en sık ifade ettikleri özelliklerdir. İçinde buldukları gelişimsel dönem itibarıyla arkadaşlık etmek, yalnız kalmamak, destek gibi konuların diğer tüm konuların önüne geçtiğini söylemek mümkündür. Özellikle sohbet etmeyi, karşılıklı dinlemeyi, dertli olunan bir konuda yardımsever davranmayı arkadaşlıkla ilişkilendirdiklerini söylemek mümkündür. Okumuş oldukları kitaplarda bahsedilen eylemlerde bulunan karakterlere ilişkin tepkileri oldukça güçlü olmuş, bu bölümlerden daha çok zevk almış, bu karakterleri daha çok sevmişler ve kendileriyle benzer görmüşlerdir.

Öğrencilerin en sevdikleri, kendilerine en yakın buldukları, dolayısıyla özdeşimi kurdukları karakterlere ilişkin yorumları tamamen kendi fikir ve hislerini ortaya koymuştur. Metin duygusal uyarınları okurlarına iletmiş olmasına rağmen her okurun duygusal tepkileri birbirleriyle aynı olmamıştır. Bu noktada metin duygusal uyarınlarla okurun tepkisini başlatmış, anlatılanlar o an sanki gerçek olmuş, okurun geçmişindeki tepkiler o ana çağrılmış ve böylece her bir okur edebî eserin içerdiği duygusal uyarınları kendi duygusal duygulanımlarına dönüştürebilmiştir. Okurun geçmişi metindeki duygusal kalıplara uyum sağlarsa gerçekleşebilmiş, uymuyorsa gerçekleşmemiş ve eserdeki duygusal odaklardan farklı duygulanımlara yol açmıştır.

Öğrencilerin kurmaca karakterleri kendilerine yakın hissedip onlarla özdeşim kurmasında karakterlerle kişilik özelliklerinin ortaklığının yanı sıra benzer tecrübeler ve benzer hislere sahip olmaları da etkili olmuştur. “aşırı korumacı aileye sahip olma, evden kaçmayı deneyimleme, kaybolma, hayvan ve bitkilerle konuşma, taşınma” tecrübelerini karakterler üzerinden okumak onların kendilerini karakterlere yakın hissetmelerini sağlamıştır. Hislerinin ortak oluşu “arkadaş sevgisi, aile sevgisi, yeni bir yerde yatma korkusu, aile bireylerine ve arkadaşlarına ilişkin özlemleri” şeklinde ifade edilmiş ve karaktere yakın hissetmelerini sağlamıştır. Kişisel deneyimleriyle kitapta karşılaştıkları durumlar örtüşüğünde karakterle özdeşleşmeleri hızlanmış, okuma deneyimleri çok daha keyif verici bir hâle gelmiştir.

Öğrencilerin kendilerine en yakın buldukları karakter büyük bir çoğunlukla ana karakter olmuştur. Kahramanların çocuk yaşta olması nedeniyle kendilerine yakın buldukları karakterlerin kendi yaşlarına denk çocuk karakterler olduğu görülmüştür. Kahramanın cinsiyetinin yakınlık hissetmede belirli bir etkisinin olduğunu söylemek mümkün değildir. Öğrencilerin kendilerine yakın hissettikleri karakterlerin değişken/ açık/ geliştirilmiş



karakterler oldukları bulgulanmıştır. Bu noktada EÖ4'ün “*Ben genelde kitabın ana kahramanını severim. Yazar kimi daha fazla anlatıyorsa ben onu daha fazla tanırım, dolayısıyla en fazla tanıdığımı kendime daha yakın hissedirim.*” ifadeleri önemlidir. Aynı öğrencinin “*Ana kahraman olduğu için sevdim. Ama bana zıt bir karakter. Benim vermeyeceğim tepkileri verdi, benden farklı.*” dediği kahramanı kendisine yakın hissetmeyişi, kitaptaki diğer karakterleri de kendine yakın hissetmeyişi karakter ne kadar ayrıntılı geliştirilmiş olursa olsun okurun beklenti ufkuna uygun hareket etmediği müddetçe özdeşimin gerçekleşmeyeceğini düşündürmektedir. Bir başka kitapta “*Ben kitabı okurken kendi içimde sorgulama yapıyorum, bunu böyle yap, şunu şöyle yapma diye. Orada da suyu içme dedim içimden, o da içmedi, o yüzden sevdim.*” ifadeleri karakterin okurun beklentilerini karşıladığı müddetçe okura yaklaşabileceğini göstermektedir.

Öğrenciler, karakterin özelliklerini yazarın veya başka bir karakterin ağzından dinlemeyi tercih etmediklerini, karakteri bir olayın içinde görmeyi tercih ettiklerini ve onun karakteri hakkında en doğru ve dolaysız yargıya olaylar içindeki tavır ve tutumlarından ulaşabileceklerini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda okurların karakterleri eylemlerin birer taşıyıcısı olarak gördüklerini söylemek mümkündür.

### **Tanıdık kişiler aracılığıyla özdeşime yönelik bulgular**

Öğrenciler, ana karakterin etrafındaki karakterlerle kendi çevrelerindeki kişileri büyük oranda birbirine benzer bulmuşlar, birden fazla kurgu karakter- gerçek kişi eşleştirmesi yapmışlardır. Dikkat çeken nokta tanıdık gelen karakterlerin ana karakterle olan ilişkisi ile okurun benzediği kendi hayatındaki kişiyle olan ilişkisinin hemen hemen aynı olmasıdır. Öğrenciler ağırlıklı olarak kitaptaki karakterleri çevrelerindeki yetişkin karakterler ilişkilendirmişlerdir. EÖ5, kitaptaki dede ile kendi dedesi arasında bulunduğu benzerliği şöyle ifade etmektedir: “*Birlikte yola gidiyoruz, onlar gibi. ‘Mor Çanta Günü’ onların aktivite günü, bizim de kova günümüz var, meyve topluyoruz.*” Çocuk okurların yetişkin kurgu karakterlerle kendi hayatlarındaki yetişkin kişiler arasında kurdukları bu özdeşliğin çocuk olan ana karakterlerle kurdukları özdeşimi daha güçlü ve etkili kıldığı söylenebilir.

### **Olay örgüsü aracılığıyla özdeşime yönelik bulgular**

Öğrencilerin en çok etkilendikleri olay kitapta en çok sevdikleri olay olmuştur. Öğrenciler en çok etkilendikleri olay ile kendi duygu, düşünce, anı ve tecrübeleriyle benzerlikleri olduğunu dile getirmişlerdir. KÖ9'un “*En çok filin gitmesi, Olive'in babasına kavuşmasından etkilendim. Olive'in babası da benim babam da hayvana ilgi gösteriyor. Kediye kısılanıyorum. Seviyorum, oynuyorum, bir yandan da kısılanıyorum. Ben de babamın bana ilgi göstermesini sağlamaya çalışıyorum, gidip sorular soruyorum, o da benle ilgilenmeye başlıyor.*” ifadesinden anlaşıldığı üzere olayla doğrudan benzerliği bulunmasa bile kendi tecrübeleriyle benzer his bırakan olaylardan da etkilenmişlerdir. Bu olaylar ana karakterin başından geçiyorsa tepkileri daha güçlü olmuştur. Olayı yaşayan karakterle en güçlü özdeşim bu noktada gerçekleşmiş olup durumu “*anlatılanları yaşayan bendim*” şeklinde ifade etmişlerdir. Öğrenciler, okuma esnasında oluşan beklentilerinin dışına çıkan olaylara ve günlük hayatlarında yaşamayı arzu ettikleri olaylarla karşılaştıkları bölümlere de güçlü tepkiler vermişlerdir. KÖ6 “*Winnie'nin Mae'yi kurtarmak için hapse girmesi çok*

*maceracı gelmişti bana. Bir yandan heyecanlı. Ne olacağını bilmiyorsun ama yine de yapıyorsun. Ben de yaşamak isterdim. O stresi almak isterdim. O heyecanı. Benim biraz maceracı, heyecan arayan tarafıma hitap ediyor.”* diyerek bu durumu anlatmıştır. Anlatıda en az ilgilerini çeken olayların ise yine de kitaptan çıkarılmasına gerek duymayışları, tıpkı günlük hayatta olduğu gibi küçük, önemsiz, sıradan görünen olayların bile büyük olayların içinde önemli bir yer tuttuğunu, çıkarılsa belki de olay örgüsünü ve karakterin gelişimini çok başka bir yöne çevireceğini ifade edişleri olayları bir bütün olarak algıladıklarını düşündürmektedir.

Öğrenciler, kendileriyle benzer sorunları yaşayan kahramanların sorun çözme biçimlerini kısa süreliğine de olsa benimsediklerini, benzer davranışlarda bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin kendi psikolojilerini kendilerine benzer yaştaki karakterlerde buldukları ve onların çözüm yollarını kendilerine kısa süreliğine de olsa ödünç alarak karakter gibi davrandıkları görülmektedir. Öğrencilerin kendileriyle benzer tutum ve davranışlara sahip karakterlerle ilgilenişi belli bir karaktere yönelik daha fazla ilgiye sebep olmuş görünmektedir. Karakter ile okur arasındaki benzerlikler okur ile karakter arasında psikolojik birleşmeye yol açmıştır. Bu psikolojik birleşmeyle karaktere bağlanan çocuk okurlar karakterle empati kurmuş ve bir sonraki aşamada karakterin kimliğini benimsemişlerdir. Anlatı ilerledikçe gerçekleşen olaylara uygun şekilde duygu ve düşünceleri simüle etmişler, karakterin hislerini bizzat deneyimlemişlerdir. Bu simülasyonun özünün özdeşim olduğunu söylemek mümkündür. Öğrenciler anlatı boyunca kahramanın hedeflerini üstlenmişler, planlar iniş çıkışlarla karşılaştıkça onlar da çeşitli duyguları deneyimlemişlerdir. Bunun en önemli göstergesi kahraman planlarını gerçekleştirdiğinde, amacına ulaştığında mutlu olmaları, kahraman planlarına yönelik bir engelle karşılaştığında kaygılanmış olmalarıdır.

### **Ortam aracılığıyla özdeşime yönelik bulgular**

Tanıdık ortam kategorisinde öğrencilerin en çok etkilendiği ortam ögesi “orada olma hissi” ni yaşadıkları “*o ortamda, olan biteni yaşayan sanki bendim, o ortamın içindeydim.*” dedikleri yerler olmuştur. Ortamın kendilerine verdiği his üzerinden bir benzerlik algılamışlar ve karakterin yerine geçmeleri kolaylaşmıştır. EÖ5 “*Bruno’nun tek başına kaldığı odası. Onun odası benim odam gibiydi. Ben de tek başımaydım ve çok korkmuştum. Yeni bir yerdeki korkumuz ortak.*” diyerek en çok etkilendiği ortamı karakterle yaşadığı his ortaklığı üzerinden anlatmaktadır. Öğrenciler benzer ortamlarda daha önce bulunmaları nedeniyle o ortamı çağrıştıran ifadelerle olaya daha kolay dahil olabilmışler, karakterlerin yaşamış oldukları hisleri onlar da yaşamışlardır. Öğrencilerin orada olma hissini yaşadıkları ortamların çoğunlukla iç mekanlar oluşu bu kapalı mekanların hisleri daha yoğun yaşamayı sağladığını, böylece bu yoğun hislerin daha kolay tetiklenebileceğini düşündürmektedir. KÖ7’nin “*Pınar bizim köydeki pınarı çağrıştırdı, orada da bir havuz vardı. Biz de sanki o havuza girince şifa sunacakmış gibi geldi bana okuduktan sonra, ölümsüzlük sunmasa bile. Köye ne zamandır gitmiyordum, çok gitme isteği oluştu.*” şeklindeki ifadesi ile KÖ8’in “*Su içmeye gittikleri yer beni çok etkiledi. O pınar bizim pikniğe gittiğimizde benim su içeceğim yere çok benziyordu. Beni de abim bulmuştu, ben de kaybolmuştum, su kaynağının olması yüzünden oraya benzettim.*” ifadeleri göstermektedir ki olayın geçtiği zaman ve mekân olarak

ortam her ne kadar biçimsel bir dış gerçekliğe sahip olsa da tüm öğrenciler ortamı kelimelerin zihinlerinde çağrıştırdığı şekilde, dolayısıyla çoğunlukla birbirlerinden çok farklı olacak şekilde canlandırmıştır.

### Tartışma

Okurlar, edebiyata verdikleri tepkilerinde gerçek dünyaya karşı alışıldık tutumlarının yapısını yeniden yaratmışlardır (Holland, 1975). Okurların kurgu metinlere verdikleri tepkileri ile okuma esnasında harekete geçen otobiyografik anıları arasında anlamlı bir yakın ilişki bulunmaktadır. Okurlar metinlerle kişisel bağlar kurmuş, metne kişisel tepkiler vermiş, kendi hayatlarıyla özdeşleşen olaylara tepki verirken (Ateş ve Aktaş, 2020; Çevik ve Müldür, 2019; Karagöz,2018; Öztürk, 2017; Yekeler ve Ulusoy, 2017; Ulusoy, 2016), kendi hayatlarıyla bağdaştıramadıkları olaylara karşı ya tepkisiz kalmış ya da olayları anlayamamışlardır. Okurun bilişsel ve duygusal ihtiyacındaki farklılıklar, bir anlatı ile meşgul ve ikna olma derecelerini etkilemiştir (Thompson ve Hoddock, 2012; Mazzocco ve diğerleri, 2010). Öğrenciler karakterlerin kişilik özelliklerini olaylar içindeki konum, hareket ve tavırlarından çıkarmış, kendi benlikleriyle karşılaştırmış ve benzer buldukları karakterlere doğru çekilmiş, sevme, beğeni, hoşlanma ile yakınlık hissetmiş ve özdeşleşmişken kendi benliğinden çok uzak bulduğu karakterlerle ya ilgilenmemiş ya da sevmemiş ve özdeşim kurmamıştır. Benzerlik algılayıp algılamamaları ölçüsünde yakınlık, özdeşim ve uzaklaşma tepkileri vermişlerdir (Balint ve Tan, 2019).

Araştırmada öğrencilere birbirine yakın yaşlarda farklı karakterlerin olduğu kitaplar okutulmuştur. Cinsiyet, yaş gibi yüzeysel benzerlikler ile kişilik özellikleri gibi daha derin özelliklerin çocuk okurların özdeşim tercihlerini belirleyebileceği, değiştirebileceği ihtimali göz önünde bulundurulsa bile çocuk okurların tamamına yakını ana karakterle ona karşı karakterle olduğundan çok daha güçlü özdeşim kurmuştur (Hooken ve Fickers, 2014). Diğer karakterlerle, özellikle karşıt karakterlerle aralarındaki ortak yönler -zaman zaman kabul etmekte zorluk yaşasalar dahi- değinmekle birlikte kendilerini ana karaktere çok daha yakın hissetmişler ve onunla güçlü bir özdeşim kurmuşlardır. Bu noktadaki ifadeleri anlatıda kullanılan dil tercihleri ve bakış açısıyla birlikte yazarın özdeşimi sağlama konusunda okuru önemli ölçüde etkileyebileceğini düşündürmektedir. Çocukların tamamına yakını anlatının kendilerini yönlendirdikleri karakterlerle özdeşim kurmuşlardır. Öğrenciler Şen ve Karagül'ün (2021) çalışmasında olduğu gibi özdeşim kurmadan önce karakterin kişilik özelliklerine bakmışlar, kendilerine benzeyen karakterler ilgilenmişlerdir. Fakat bu araştırmanın bulgularına zıt olacak olacak şekilde araştırmamızda öğrenciler ölüm deneyimine sahip karakterlerle de özdeşleşmişlerdir. Alanda yapılan çalışmalarda çocukların ölüm, kayıp gibi deneyimleri olan karakterler ile özdeşleşmelerinin zor olacağı hatta bazen mümkün olmayacağından bahsedilirken çalışmanın bu sonucu önem arz etmektedir. Çocuk okurların okumuş oldukları kitapların üçünde de kahramanlar çeşitli kayıplar yaşamışlar, iki kitapta da ana karakter kitabın sonunda ölmüştür. Buna rağmen çocukların özdeşimleri kırılmamış görünmektedir. Bazı öğrencilerde her ne kadar anlatının sonunu değiştirme isteği görülse de çoğunluğun böyle bir isteğinin olmaması, ölümlerini de oldukça doğal, gerçek hayatın içinde karşılaşılabilecek bir olgu olarak algılamaları ilginçtir. Karakterlerin ölümüne kadar yaşadıkları üzerinden benzerlikler algılayıp özdeşim kurmuşlardır.

Kurulan güçlü özdeşimin, yüksek katılımı ve detaylandırmayı içerse de öz farkındalık kaybını içerdiği için eleştirel okuma olasılığını düşüreceği görüşü yaygındır (Fiske, 1989). Özdeşimin zevki, katılımı, yoğun duygusal tepkileri arttırması daha muhtemelken, metinlere karşı eleştirel duruşu geliştirmesinin daha az olası olduğunu dile getiren çok sayıda çalışma vardır. Bu nedenle özdeşim mekanizmasının yazılı, görsel ve işitsel medya tarafından okur/izleyiciler üzerinde ikna edici ve taklit edici etkileri arttırdığı yaygın bir görüştür. Nitekim, öğrenciler karakterle özdeşleşmelerinin sonucu olarak, o karakterin ifade ettiği görüş ve tutumları benimseme eğiliminde olmuşlardır (De Graaf ve diğerleri, 2012). Özdeşimde olduğu gibi karakterle kurulan yetersiz mesafeli ilişkide bellek hamdır, analiz edilmemiş duyularla doludur, özdeşim kurulamayan kurgu okumalarda ise karakterle aşırı mesafeli ilişki entelektüeldir fakat duygulardan veya kişinin yaşamından kopuktur (Oatley, 1999). Okuma deneyimi sonlandıktan sonra bile okur tepki teorisinden faydalanarak karakterlere yeniden bakmak, karakterle okur arasındaki ilişkide uygun bir mesafe sağlayabilir, böylece duygu ve düşünceler bütünleşebilir, okur bunu hatırlanan olayı benliğe ve şimdiki yaşama bağlayan anlamlı bir şekilde yapabilir.

### **Sonuç**

Araştırma, tepki alıştırmalarından faydalanarak ana karakterin dışında kalan yardımcı karakterlerin nitelikleri, olay örgüsündeki detaylar ve arka planda dikkat çekmeyen edebî öğelerin özdeşim kurmaya olan etkisini ortaya koymaya odaklanmaktadır. Okur tepki eleştirisinden faydalanmak, okurların kurmaca bir eserdeki edebî unsurları algılama esnasında duygusal filtre görevi gören kişisel deneyimlerini açığa çıkarmıştır. Bu kişisel deneyimler, okurların tepkilerini belirlemiş ve edebî yorumlarını etkilemiştir. Okurların bir karakterle kurduğu özdeşim, diğer karakterler ve edebî unsurlara ilişkin yorumlarını belirlemiştir.

Metnin kendisinden gelen tematik deneyimler, karakterlerin ve ortamın algılanışı okurdan okura değişiklik göstermektedir. Bütün bu değişiklikler esnasında ortak olan, değişmeyenlerden de söz etmek mümkündür ki bunların en başında tematik olgular gelmektedir. Kitap, konusu, karakterleri, olay örgüsü değişirken bile okurların onları okuma biçiminde değişmeyen şeylerin olduğunu söylemek mümkündür. Öyle ki hemen her okur okumuş olduğu üç kitapta da arkadaşlık, arkadaşlarından ayrılma, yalnızlık, tekrar arkadaşlık kurma temalarını ön plana çıkararak okumalarını sürdürmüşlerdir. Bu noktada okurların içinde buldukları zaman ve mekânda yoğunlaştıkları durum her neyse okumalarını da o mercekte gerçekleştirdikleri düşünülebilir. Yani okurdan, yaşantısından, duygu ve düşüncelerinden bağımsız bir edebiyat okuması yoktur demek çok da iddialı olmayacaktır. Araştırmanın önemli sonuçlarından biri de her bir okurun okumuş oldukları kitaba farklı temalar eşliğinde yaklaşmış olduklarıdır. Genel bir temada aşağı yukarı birleşilse de detaylardaki farklar son derece önemlidir.

Her bir okur, kitaba ilişkin yorumlarında okuma esnasında girdiği ruh hâllerini ayrıntılı olarak betimlemiş, farklı duygu durumlarını satırların akışıyla birlikte tecrübe etmiş, zihninde geçmiş deneyimlerine bağlı olarak sahneler kurup bozmuştur. Böylece kendi kişiliğinin ve geçmişinin farklı yönlerini okuma işlemine dahil ederek özel bir bakış açısıyla okuma edimini gerçekleştirmiştir. Bu durum okuma esnasında okurların bilişsel uğraşların yanı sıra yoğun duygusal işlemlerle de uğraştığını ortaya koymaktadır.

Okurlar, karakterlerin kişilik özelliklerini yaşanan olaylar aracılığıyla çıkarmışlardır. Karakterin yaşadığı olaya benzer bir olay yaşamışsa ya da yaşamak istiyorsa karakterin kişilik özelliğini de kendine yakın olarak görme eğiliminde olmuştur. Bu noktada tanıtık olay olgusu benzer kişilik özelliklerini tayin eden nokta olmuş, çok daha ön planda yer almıştır. Öğrenciler, olaylara dahil olup bir yandan yaşayan kendileriymiş gibi hissederken karakterlerin olaylara verdikleri tepkiler aracılığıyla onların karakterlerine ait bilgilere sahip olmuş ve özdeşimi gerçekleştirmiş görünmektedir. Çalışmaya katılan öğrenciler, özdeşim kurdukları karakterin cinsiyetiyle ilgilenmemişler, olaylara verdikleri tepkiler üzerinden çıkarım yaptıkları kişilik özellikleriyle ilgilenmişler, beğendikleri ve sevdikleri karakteri kendilerine daha yakın ve benzer olarak görmüşlerdir. Okurun anlatı olaylarına katılımı, anlatının karakterleriyle kurdukları ilişkiyi belirlemiştir.

Öğrencilerin değişken, açık, geliştirilmiş olarak ifade edilebilecek karakterlerle özdeşim kurdukları görülmüştür. Bu noktada karakteri tüm ayrıntılarıyla bilmek, karakterin pek çok özelliğini olayların akışı içerisinde görebilmek ve bir değerlendirme yaparak kendine yakın bulmak özdeşim kurmakta önemlidir, denebilir. Oldukça gerçekçi gelen bu karakterlerle özdeşim kurmak okurlar için çok daha kolay, çabasız ve hızlı olmuştur. Çocuk okurların kendilerine yakın hissettikleri karakterler aynı zamanda devingen karakterler olmuştur. Okurlar bu karakterlerin değişimine ikna olmuş, çatışmalarını kendi içinde yaşamış böylece insan ve yaşamın derinliklerine ilişkin yeni sorular sorabilmişler ve yeni cevaplarla karşılaşabilmişlerdir.

Çocuk okurların hiçbiri kendilerine benzer bir yönü bulunmayan bir karakterle özdeşim kurmamıştır. Her biri bazen kabul etmek zor gelse de sevmediği bir özelliğiyle karakter aracılığıyla yüzleşmek zorunda kalsa da bu durumu itiraf etmiş ve kendisini o karakterle özdeşleştirmiştir. Bir ego diğeriyle bir noktada önemli bir benzerlik algılamış ve bunun üzerine bu noktada bir özdeşim kurmuştur.

Katılımcıların hepsinin okuma esnasında hem duyguları hem de anıları işin içindedir. Çalışmaya katılan öğrencilerin tamamının karakterlere yönelik tutum ve tepkilerinde duyguları, düşünceleri ve anıları etkili olmuştur. Öğrencilerin hikâyeye verdikleri genel tepkilerin sınıflandırılması ile okumalarının harekete geçirdiği otobiyografik anıları arasında anlamlı bir yakın ilişki söz konusudur.

Okuma esnasında tıpkı karakter gibi olma, karakterin yerinde olma deneyimleri kendilerinden bağımsız gerçekleşmiş görünmektedir. Öğrencilere göre bu çoğunlukla yazarın anlatım tercihleriyle ilgilidir. Öğrencilerin bir kısmı, bir kitaptaki kahramanın bakış açısını ve dünya görüşünü tam olarak paylaşmamalarına rağmen yine de en sevdikleri, kendilerine en yakın buldukları karakterin kahraman olduğunu ifade etmişler ve kendileriyle kahraman arasındaki benzerlikleri sıralamışlardır. Olumlu duygular ve duygusal bağın ortak bakış açısından daha önemli olduğu bu araştırmanın önemli sonuçlarından.

### Öneriler

Her okur metne farklı dış bilgilerle gelmiş, her biri kendilerini ilgilendiren belli konuları ön plana çıkarmıştır. Holland (1975)'a göre bu farklı yorumlar farklı kimliklerin tezahürleridir. Okur kendi kimliğinin çeşitlemelerini yapmak üzere metne yaklaşır ve kendini okumalar aracılığıyla çoğaltır. Öğrencilerin okumalarında açıkça göze çarpan bu nokta

çalışmanın temel problemi olmadığı için detaylandırılmamıştır. Bu araştırmanın amacı dışında kalsa da geliştirilen başka bir çalışma ile okurların belirli türdeki karakterlere, olay örgüsü ve ortama tepki verme biçimlerinde tekrarlanan bir kalıp bulunabilir. Her bir okurun farklı tepkisi olduğu gibi, yorumlamadaki farklılıklarda etkili olan her okurun farklı güçlü yönleri ve zorlandıkları yönler olabilir. Okurların kendi güçlü yönlerinin ve zorlandıkları yerlerin nerede olduğunu bilmeleri edebiyata daha duygusal bir derinlikle tepki vermede yardımcı olabilir. Bir edebî esere verilen tepkiler üzerinde bu kadar ayrıntılı düşünmek, farkında olunmayan his ve fikirleri zihne getirebilir, yaratıcılığı tetikleyebilir.

Araştırma, anlatı unsurlarından karakter, olay, yer ve zaman gibi biçimsel öğelerin dahi nasıl da farklı algılanabileceğini göstermektedir. Halbuki öğretmenler okunan kurmaca bir metnin hikâye haritasını çıkartırken sınıftaki mevcut öğrenci sayısı kadar farklı algılamaların olabileceğinin çoğunlukla farkında değildir, farkında olsa bile yüzeysel ortaklıklar üzerinden metin değerlendirilir. Bu durum öğrencilerin kendi görüşlerini açık ve samimi bir şekilde dile getirmektense öğretmenin onay vereceği şekilde değerlendirmede bulunmalarının daha önemli olduğunu düşündürebilir. Bunun sonucunda da edebî deneyim ekseninde sürdürülmeyen okuma çalışmaları okurdan, ilgi ve beğenisinden kopuk, kişisel bir bağ kurabilecekleri ve böylece ömür boyu sürdürme motivasyonu taşıyabilecekleri bir çalışma olmaktan çıkıp gereken notu alabilmek için sürdürülen yüzeysel, önemsiz, sıkıcı bir faaliyet olarak görülebilir. Metinlere bu şekilde eleştirel yaklaşım, edebiyat dünyasındaki ve aslında temsili olduğu gerçek dünyadaki deneyimlerin de yalnızca aktarılabilir kalıplarını değil, tükenmez sentezleme olasılıklarını da fark etmeye yardımcı olacaktır. Çünkü deneyimler, değişmez ve mutlak değildir, onlar tıpkı edebî yorumlar gibi içinde bulunulan ortam, ruh hali, geçmişte yaşananlar, beklentiler etrafında değişip geliştirebilirler. Böylece nesnel dünya yanılması kırıldıkça esneme kapasitesine sahip, empati yeteneği gelişmiş, farklı fikirlere açık bireyler olmanın ve böyle bireyleri yetiştirmenin önü açılabilir. Anlamı olan bir deneyim, mantıksal bir analizden ziyade deneyimsel bir anlam, nihayetinde edebiyat ve yaşam için büyük öneme sahiptir.

### Kaynakça

- Ateş, S., & Aktaş, N. (2020). Duygu durumlarının farklılaştığı resimli çocuk kitaplarına yönelik okuyucu tepkilerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 726-745.
- Bálint, K., & Tan, E. (2019). Absorbed character engagement: From social cognition responses to the experience of fictional constructions. *In Screening Characters* (pp. 209-230). Routledge.
- Benton, M. (1999). Readers, texts, contexts: reader-response criticism. İçinde. (ed.) Hunt, P. *Understanding children's literature*. Routledge.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem.
- Cahill, M. (1996). Reader-response criticism and the allegorizing reader. *Theological*

- Studies*, 57(1), 89-96.
- Cohen, J. (1999). Favorite characters of teenage viewers of Israeli serials. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 43, 327–345.
- Cohen, J. (2001). Defining identification: A theoretical look at the identification of audiences with media characters. *Mass Communication & Society*, 4(3), 245- 264.
- Çevik, A., & Müldür, M. (2019). “Vapurları Seven Çocuk” adlı kitabın okur-tepki teorisi ile değerlendirilmesi. *International Journal of Languages’ Education and Teaching*, 7(3),40-50.
- De Graaf, A., Hoeken, H., Sanders, J., Beentjes, J., 2012. Identification as a mechanism of narrative persuasion. *Commun. Res.* 39, 802–823.
- Fiske, J., 1989. *Television culture*. Routledge.
- Hoeken, H., & Fikkers, K. M. (2014). Issue-relevant thinking and identification as mechanisms of narrative persuasion. *Poetics*, 44, 84-99.
- Holland, N. N. (1968). *The dynamics of literary response*. Oxford University Press.
- Holland, N. N. (1975). *Five readers reading*. Yale University Press.
- Iser, W. (1980). The reading process: a phenomenological approach. İçinde. (ed.) Tompkins, J.P. *Reader- responce criticism*. John Hopkins University Press.
- Karagöz, B. (2018). Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin resimli çocuk kitaplarına ilişkin tepkileri üzerine bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1198-1218.
- Kıran, A. E., & Kıran, Z. (2021). *Yazınsal okuma süreçleri*. Seçkin.
- Köseoğlu, B. & Toprak, M. (2017). Modern kuramların postmodern yansımaları: okur odaklı edebiyat kuramlarında okurun konumlandırılışı. *Diyalog*, 1, 49-70.
- Livingstone, S. M. (1998). *Making sense of television: The psychology of audience interpretation*. Routledge
- Maccoby, E. E., & Wilson, W. C. (1957). Identification and observational learning from films. *Journal of Abnormal Social Psychology*, 55, 76–87.
- Mazzocco, P., Green, M., Sasota, J., Jones, N., 2010. This story is not for everyone: transportability and narrative persuasion. *Soc.Psychol. Pers. Sci.* 1, 361–368.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel.
- Miall, D. S., & Kuiken, D. (2002). A feeling for fiction: Becoming what we behold. *Poetics*, 30(4), 221-241.
- Moran, B. (1991). *Edebiyat kuramları ve eleştiri*. Cem.
- Oatley, K. (1994). A taxonomy of the emotions of literary response and a theory of identification in fictional narrative. *Poetics*, 23, 53–74.
- Oatley, K. (1999). Meeting of minds: Dialogue, sympathy, and identification in reading fiction. *Poetics*, 26, 439–454

- Oatley, K., & Johnson-Laird, P. N. (2014). Cognitive approaches to emotions. *Trends in Cognitive Sciences*, 18(3), 134-140.
- Öztürk, H. (2017). Çocuk edebiyatında ölüm teması (Okur merkezli bir araştırma) (Doctoral dissertation, Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Öztürk, O. (2001). *Ruh sağlığı ve bozuklukları*. Feryal Matbaası.
- Stevick, P. (2004). *Roman teorisi (Çev: S. Kantarcıoğlu)*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Sever, Sedat (2019). *Çocuk ve edebiyat*. Tudem.
- Şen, E., & Karagul, S. (2021). A study of secondary school students' perceptions of fictional characters. *International Journal of Educational Methodology*, 7(3), 433-446.
- Tal-Or, N., & Cohen, J. (2010). Understanding audience involvement: Conceptualizing and manipulating identification and transportation. *Poetics*, 38(4), 402-418.
- Tompkins, J. P. (Ed.). (1980). *Reader- response criticism*. John Hopkins University Press.
- Thompson, R., Haddock, G., 2012. Sometimes stories sell: when are narrative appeals most likely to work? *Eur. J. Soc. Psychol.* 42, 92–102.
- Tyson, L. (2006). *Critical theory today: A user-friendly guide*. Routledge Taylor & Francis Group. W second edition
- Ulusoy, M. (2016). Resimli çocuk kitapları ve okur-tepki teorisi. *İlköğretim Online*, 15(2).
- Vermeule, Blakey (2012). *Edebi karakterlere neden önem veririz?* Alfa.
- Yekeler, A. D., & Ulusoy, M. (2017). İlkokul öğrencilerinin bilgi verici resimli çocuk kitaplarına yönelik tepkileri. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 20-39.
- Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması araştırması uygulamaları*. (İ. Günbayı, Çev.). Nobel.

### EXTENDED ABSTRACT

When we read a text that is not factual, but rather a work of fiction, we find that our emotions, thoughts, memories, past experiences, and expectations are activated. The emotional connotations of words, rather than their denotation, lead us to ascribe subjective meanings to texts. The relationship between the reader and the text is reciprocal, whereby the reader attributes an internal psychological meaning to texts that have a formal external reality. In reading fictional characters, we observe that we have the capacity to situate them in any temporal or spatial context, rather than confining them to their actual historical and geographical locations. Our mental schemas enable us to situate the characters in time and space and to imbue them with our own subjective interpretations. We construct them as integrated centres of understanding within an imaginary world, thereby establishing a sense of identification with the character. Consequently, the experience of identification, which is one of the most effective emotions in terms of participation in the literary experience, not only increases the pleasure derived from the text but also creates the opportunity to enrich one's world of experience, even in a fictional context.

During the unconscious psychological merging with a literary character, there are instances when other literary characters may evoke a sense of familiarity. Similarly, although we may be unaware of it, our emotional responses to the character may actually mirror our reactions to individuals from our past or present experiences. In the absence of a direct inquiry, individuals may



become directly engaged in a specific narrative without recognizing that they have a personal connection with it. Consequently, they may experience the character's emotions as their own. A literary setting can facilitate the recollection of memories associated with a particular place and time, evoking experiences that are significant to the reader. While engaging with literary texts, readers often become emotionally invested. However, reflecting on their reactions can assist readers in thinking critically and experiencing the excitement of diverging from conventional methods with a compelling expression of ideas. This, in turn, can lead to a sense of personal fulfillment through the interpretation of texts, ensuring the sustained engagement with reading.

Although the phenomenon of identification with fictional characters is a common topic in literary studies, research on the processes by which this identification is formed is relatively scarce. To address this gap, the primary objective of the study was to investigate how child readers identify with fictional characters, with a particular focus on the role of reader response theory in this process. The research study group was structured using a case study and a qualitative research design. The group consisted of a total of 16 students, 9 female and 7 male, from the 6th grade of secondary school. The study group was presented with three distinct fictional works, each containing a unique type of conflict, offering varying degrees of potential for identification, and exploring themes of loss. These works were selected for their capacity to evoke strong emotional responses. Qualitative data were gathered through semi-structured interview forms, and the resulting data were subjected to content analysis.

The reactions of readers to literature were found to be analogous to their reactions to events, people, and environments in their real lives. The autobiographical memories of the participants were activated during the reading process and emerged as a crucial element in determining their reactions to the narrative elements. Prior to identifying with a character, readers inferred the personality traits of the characters based on their actions and interactions within the narrative. When they identified with characters who shared similarities with themselves, their relationships with those who did not were perceived as distant. The readers' engagement with the narrative events via the plot facilitated their identification with the characters. While the plot was identified as the most crucial narrative element in establishing identification, the setting was considered the most subtle element. The identification between the characters surrounding the protagonists and the individuals in their own environment reinforced their identification with the main character. It was observed that students predominantly identified with the main character with the guidance of the narrative.

The study demonstrates the impact of the attributes of supporting characters, in addition to those of the principal character, the intricacies of the plot, and the unobtrusive literary elements in the background, on the process of identification through the use of response exercises. The application of reader response criticism has elucidated the manner in which readers' personal experiences act as emotional filters when perceiving literary elements in a work of fiction. These personal experiences have been demonstrated to determine readers' reactions and to influence their literary interpretations. As a consequence of readers' identification with the characters, notable discrepancies have been observed in their interpretations of other characters and literary elements.

## 7. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması: Anti-masal Oluşturma

Naciye Kara \*

Derya Yıldız \*\*\*

### MAKALE BİLGİSİ

Geliş:26.08.2024

Düzeltilme:19.09.2024

Kabul:24.09.2024

Doi:10.31464/jlere.1538645

### Anahtar Sözcükler:

*yaratıcı yazma becerisi*

*anti-masal oluşturma*

*eylem araştırması*

*yazma eğitimi*

### ÖZET

Yaratıcı yazma becerisi yaratıcı düşünme becerisi edinmiş olmanın yanı sıra bu yaratıcılığı yazıya dökülebilmeyi de gerektiren üst düzey bir beceridir. Bu bakımdan da 21. yüzyılda bireylerin sahip olmaları gereken en önemli becerilerden biri olarak görülmektedir. Bu araştırma ile 7. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmada yaratıcı yazma etkinlikleri ile anti-masalların oluşturulduğu nitel araştırma yöntemlerinden biri olan eylem araştırması kullanılmıştır. Araştırma eylem planı çerçevesinde ilerlemiştir ve öğrencilerin anti-masal oluşturmaları sağlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur. Çalışma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde yedinci sınıfta öğrenim gören beş öğrenci ile yürütülmüştür. Veriler "Yaratıcı Yazma Becerilerini Değerlendirme Formu" ve görüşme yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Araştırma verilerinden yönelimle öğrencilerin anti-masalları ilgi çekici buldukları ve yapılan etkinliklerle yaratıcı yazma becerilerinin geliştiği belirlenmiştir.

### Bilgilendirme

Bu araştırma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

### Yayın Etiği Bilgilendirme

Bu çalışma bilimsel yayın etiğine uygun olarak yapılmıştır. Bu çalışma için Etik Kurul onayı alınmıştır. Araştırmanın etik kurul izni Necmettin Erbakan Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulundan 10.09.2021 tarih ve 2021/476 sayılı kararı ile alınmıştır.

### Yazarların Katkı Oranı

Yazarların katkı oranları eşittir.

### Çıkar Çatışması

Bu çalışmada bir çıkar çatışması yoktur.

### Gönderim

Kara, N., & Yıldız, D. (2024). 7. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması: Anti-masal oluşturma. *Journal of Language Education and Research, 10 (2), 448-479.*

\* Bilim uzmanı, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2695-2734>, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkçe Eğitimi ABD, [ncykara12@gmail.com](mailto:ncykara12@gmail.com)

\*\*\* Prof. Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1981-072X>, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkçe Eğitimi ABD, [dcyildiz@erbakan.edu.tr](mailto:dcyildiz@erbakan.edu.tr)

## Giriş

İletişim anlama ve anlatma olmak üzere iki ana beceriden oluşmaktadır. Okuma ve dinleme anlama becerisini, yazma ve konuşma ise anlatma becerisini kapsamaktadır. Her beceri ayrı bir öneme sahiptir ve bir bütün içerisinde hepsinin geliştirilmesi gerekmektedir.

Özdemir ve Binyazar'a (2006) göre insan, kendini ifade etmek isteyen bir varlıktır. İnsanın bu isteklerini hayata geçirme yollarından birisi de yazma duygusudur. Yazma kişisel bir gereksinimdir. İnsanlar yazarak başından geçen olayları, kalbindeki duyguları ve zihninden geçen düşünceleri, tasarıları karşındaki kişiye ya da topluma dil ile aktarır. Bu bağlamda dış dünyasını ve iç dünyasını daha iyi tanıyan insan, farklı bakış açılarıyla hayata bakmayı bilir. Aktaş ve Gündüz'e (2011) göre yazılı anlatım duygu, düşünce ve olayları bir plan çerçevesinde olmak üzere dili en estetik biçimde kullanarak insanlara aktarmak ve kalıcı duruma getirmektir.

Yazma eğitiminde unutulmaması gereken en önemli ve ilk adım öğrencide yazma isteği oluşturmaktır. Yazma becerisinin geliştirilmesi için ilk olarak öğrencinin yazmaya güdülenmiş olması atlanmaması gereken bir aşamadır. Öğrencide yazma isteği oluşturulduktan sonra bol yazma etkinlikleri ile bu beceri geliştirilebilir. Oral'a (2003) göre yazma sürecinde ürün merkezli yaklaşım ve süreç temelli yaklaşım olmak üzere iki ana yaklaşım bulunmaktadır. Ürün merkezli yaklaşımda, yazı yazmak düşüncelerin kaydedilmesidir. Bu yaklaşımda öğretmen, öğrencinin yazısını teknik ölçütlere göre değerlendirir. Süreç merkezli yaklaşımda ise yazı, düşüncenin ve dilin keşfedilmesi, yenilenip değiştirilmesi olarak görülmektedir. Bu yaklaşımda öğrenciyi farklı süreçler beklemektedir. Öğrenci, yazısını yazmadan önce ve yazma sırasında ön yazım, taslak yazma, gözden geçirip düzeltme, yazım işlemi bitene kadar uyumun korunması süreçlerini tamamlar. Süreç temelli yazma sürecinde öğretmen rehber ve modeldir. Süreç yaklaşımında yazma, yaratıcı bir etkinlik olarak görülmektedir. Dolayısıyla yaratıcı yazma yaklaşımı yazma öğretiminde süreç merkezli bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir.

Sürekli gelişen ve küreselleşen dünyada yaratıcı düşünen, eleştirel bakış açısına sahip, problemlere farklı çözümler üreten bireylere duyulan gereksinim sürekli olarak artmaktadır. Bu noktada ise karşımıza nitelikli bireyler yetiştirmede rolü büyük olan eğitim çıkmaktadır. Çağımızda benimsenen eğitim anlayışında sorgulayan öğrenci önemli yer tutmaktadır. Öğrenci kendisine verilen bilgiyi hemen kabul etmeyip kendi zihin süzgecinden geçirerek ve sorgulayarak bilgiyi elde etmelidir. Sorgulayan ve eleştirel düşünen eğitim anlayışında ise "yaratıcılık" kendini göstermektedir.

Ak'a (2011) göre bir toplumun gelişmesi ile o toplumdaki öğretmenlerin ve öğrencilerin yaratıcılığına önem verilmesi arasında bir bağ vardır. Yaratıcılık ile toplum kalkınmakta ve gelişmektedir. Foster (2005) yaratıcılığın eski bilgiyi kullanarak yeni bir düşünce üretmek demek olduğunu ve bu potansiyelin her bireyde bulunduğunu belirtir. Yaratıcılık zeki insanlara özgü bir beceri değildir ve her insanda bu beceri bir biçimde bulunmaktadır. Robinson (2001) da yaratıcılığın her bireyde olduğunu ve organize, aktif bir biçimde bir şeyler üreten insanların yaratıcı olarak tanımlandığını belirtir.

Yıldırım'a (1993) göre düşünmeye yönelten, sorgulatan, özgüven kazandıran, kalıplardan uzaklaşmış bir eğitim programı yaratıcı düşüncenin temellerini oluşturur. Bu

bağlamda yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilmesinde ki en büyük görev eğitim kurumlarına düşmektedir.

Yapılandırıcı yaklaşımın eğitim kurumlarında benimsenmesi ile birlikte yaratıcılık da okulların ulaşmak istediği amaçlar arasında yerini almıştır. Gardner'a (2009) göre yaratıcılığın gelişmesi için öğrenciyi merkeze alan bir programın benimsenmesi gerekmektedir. Ne yazık ki sınav merkezli eğitim sistemlerinde bu beceriyi geliştirmek mümkün değildir. Sınavdan yüksek bir başarı elde etmeye çalışmak zorunda olan okullarda, çocuk ezberci bir eğitim anlayışı ile karşı karşıya kaldığından kendisini özgür hissedemez ve fikirlerinin desteklenmediği bir ortamda yaratıcılığını geliştiremez. Yaratıcılık, sınıf içinde serbestlik ortamı kurularak desteklenir ve beslenir. Bu serbestlikler, teknik biçimde yazmanın sınırlanması ve hata yapma korkusunun kaldırılmasıyla oluşturulabilir (Öztürk, 2007).

Yaratıcı yazma, dış dünyadan elde edilen gözlemlerin, fikirlerin farklı bir biçimde ortaya konmasıdır (Aşılıoğlu, 1993). Dolayısıyla yaratıcı yazmada öğrencinin deneyimlerini, yaşadıklarını, duygu -düşüncelerini farklı ve ilginç yöntemlerle yazıya aktarması son derece önemlidir. Bunu yapmak ise yaratıcı düşüncenin ve yazma becerisinin geliştirilmesi ile mümkündür.

Dünyada eğitim programlarının yaratıcılığa önem vermeye başlamasıyla birlikte ülkemizde de yenilenen eğitim programımızda yaratıcılık önem kazanmış ve hemen her derste yaratıcılığa yönelik yaklaşımlar ve etkinlikler benimsenmiştir. Yapılandırıcı eğitim anlayışıyla birlikte Türkçe dersi öğretim programındaki yazma becerisi de diğer dil becerileri gibi yeniden şekillenmiştir ve yaratıcı yazma önem kazanmıştır. Yaratıcı yazma becerisi yaratıcı düşünme becerisi edinmiş olmanın yanı sıra bu yaratıcılığı yazıya dökebilmeyi de gerektiren üst düzey bir beceridir. Bu bakımdan da 21. yüzyılda bireylerin sahip olmaları gereken en önemli becerilerden biri olarak görülmektedir.

Ak'a (2011) göre yazma becerisini geliştiren etkinlikler aracılığıyla zihinsel beceriler devreye girer ve bu zihinsel becerilerin çalışmasıyla birlikte hem yazma becerisi hem de yaratıcılık gelişmektedir. Yaratıcı yazma öğrencide yazma isteği ve ihtiyacı oluşturan yazma yaklaşımlarından biridir. Yaratıcı yazma sayesinde öğrencilerin yaratıcılıkları gelişir ve böylelikle öğrenci duygularını, düşüncelerini, hayallerini farklı bakış açılarıyla aktarır.

Yaratıcı yazma yöntemi kişinin kendi iç dünyasını keşfetmesini ve bunu paylaşmasını, hayal gücünün zenginleşmesini, yazmaya karşı olumlu tutum sergilemesini, eleştirel düşünebilmesini, kalıplardan sıyrılabilmesini, özgün ve eğlenceli bir dünya yaratabilmesini, iletişim becerilerini geliştirebilmesini ve zihnindeki düşünceleri etkili bir biçimde kâğıda dökmesini sağlar (Ataman, 2006).

Gülyüz (2006), yaratıcı yazmayı var olan bilgiyi yeniden ortaya koyma etkinliği biçiminde ifade eder. Yaratıcı yazmada öğrenci cesur, meraklı, özgür olmalıdır. Ama bu serbestlik yazının dağınıklığına, özensizliğine yol açmaz. Aksine sistematik bir düşünce yapısı ile yazının en güzel ve özgün biçimde ortaya çıkmasını sağlar. Fakat iyi bir yaratıcı yazı için öğrencinin yaratıcılık potansiyelinin ortaya çıkarılması gerektiği unutulmamalıdır. Öğrencinin düşünme becerileri geliştirilmeli ve yaratıcı yazma için uygun ortam hazırlanmalıdır. Öğrencinin dış dünyayı ve benlik algılarını keşfetmesi, kendi duygu ve düşünce dünyasını tanıyıp hayal güçleri aracılığıyla zihnindekileri özgün bir biçimde aktarması sağlanmalıdır.

Kasap'a (2019) göre yaratıcı yazmanın asıl amacı kişilerdeki yaratıcı gücü ortaya çıkarıp yazılı anlatım becerisini geliştirmektir. Okullarda bu amaca ulaşmak için birçok teknik uygulanmaktadır. Türkçe eğitiminde yazma becerisi kazandırılırken farklı edebî türlerden faydalanılır. Oğuz (2017), yaratıcı düşünme sürecinde öğrencilerin hem dili hem de yazma becerisini geliştirmeye yönelik kullandıkları edebî türlerden birinin de masal olduğuna dikkat çeker.

Boratav'a (2000) göre masal söz ile söylenmiş, inançlara ve geleneklere bağlı kalmayarak hayal gücü ile oluşturulan ve okuru inandırma çabasında olmayan kısa anlatılardır. Elçin (2005) için masal mekânı, kahramanları belli olmayan olayların anlatıldığı hikâyelerdir. Karatay (2007) masalların inançlara, geleneklere bağlı kalması noktasında Boratav'dan (2000) farklı düşünmüş ve bu konuya farklı bir bakış açısı getirmiştir. Karatay'a (2007) göre masallar insanı konu alan bir edebî türdür. Masallarda insanın doğa ile mücadelesi anlatıldıkça inançlara, geleneklere, folklorla ait motiflere de yer verilmiştir. Masallarda yer alan millî unsurlar bazen başka ülkelerin masallarında da görüldüğünden masallar hem millî hem de evrensel değerleri içinde barındırır ve bu değerleri yeni nesillere aktarır.

Kantarcıoğlu (1991), masallarda genellikle iyilik-kötülük, adalet-zülüm, doğruluk-haksızlık gibi karşıt olguların kahramanlar ve kahramanların hayalleri aracılığıyla ele alındığını belirtir. Ayrıca ele alınan bu olgular kalıplaşmış evrensel temalardır. Karatay'a (2007) göre çocukların düşünce ve hayal dünyalarını geliştiren masallar insani değerlerin ve erdemlerin de gelişmesini sağlar. Masallar çocuğun değer gelişimine, hayal gücünün zenginleşmesine, dil becerisine olumlu katkı sağlamaktadır. Masallar, çocuğun, içinde bulunduğu dünyanın ve milletin etik kurallarını, değerlerini bir eğlence dünyası ile aktarır. Bu masallarda merkezde bir ana kahraman vardır ve masal bu kahramanın çevresinde şekillenir. İdeal varlık olan ana kahramanın karşısında ona zıt bir kahraman vardır. Ana kahraman iyilik-kötülük, doğru-yanlış, adalet- zülüm vb. mücadeleler içerisinde yer alır. Bu zıtlıklar ile çocuğun zihninde gerçek yaşama ilişkin bir fikir oluşur. Çocuk bunu gerçeği ve hayali birleştiren masallar ile becerir. Masallarda iyi ve kötü tipler aracılığıyla örnek davranışlar ifade edilir. Her zaman iyinin kazanıp kötünün kaybettiği masallar aracılığı ile çocuk hayattaki bazı erdemleri kazanır.

Oğuz'a (2017) göre çocuk yaşadıklarını kendi zihin dünyasına göre anlatmak ister. Çocuk konuşarak anlatma ihtiyacı hissettiği gibi yazarak anlatma ihtiyacı da hisseder. Bu bağlamda Türkçe eğitiminde yazma becerisi geliştirilmeye çalışılırken çocukların sevdiği masal türü bir aracı olarak kullanılabilir.

Yaşamın erken dönemlerinden itibaren karşılaşılan masallar kimliklerimize, toplumsal algılarımıza yön verir ve benliğimizin oluşumunda etkili olurlar. Bu bağlamda masallar çocukların toplumsal cinsiyet rollerini öğrenmelerinde son derece etkilidir. Masallarda yer alan ve eşitlik ilkesine aykırı olan toplumsal cinsiyet rollerinin ve ataerkil bir yapının da olduğu muhakkaktır. Sezer (2015) çalışmasında geleneksel masallarda kadınlara atfedilen güzellik yargısı, kadınların itaatkâr olma durumu ve işgücünden mahrum edilmesi ve kadınların bağımsızlık korkusu gibi ideolojileri incelemiştir. Masallarda zayıf, güzel, saf, sessiz ve aykırı olmaması gerektiğine inanılan kadınlar her zaman erkekler tarafından kurtarılmayı bekler ve bu kadınlar ancak yakışıklı prenslerinin kahramanlıkları ile mutlu sona

ulaşabilir. Çocuklara eşitlikçi, akılcı bir yapı sunmayan bu geleneksel masalların dönüştürülmesi sağlanarak çocukların eğitiminde kullanılan masalarda egemen söylemler ve eşitsizlik içeren yargılar incelenip kaldırılabilir. Bu bağlamda alan yazında yeni bir kavram ortaya çıkmaktadır: Anti-masal. Masalların değişimini, dönüşümünü ve yeniden yazılmasını kapsayan anti-masal karşı masal adı ile de kullanılmaktadır. Anti-masal ile çocuklar hem yaratıcı yazma becerisi ile hem de çağa, eşitliğe uygun masallar ile karşılaşır ve bu masalları oluşturabilirler.

Değişen ve gelişen dünyada geleneksel masal anlayışına bazı eleştiriler getirilmiştir. Bu eleştirilerin dayandığı temel nokta ise masalların ataerkil bağlamda yazılmış olmaları ve çocuğun dünyasına erkek egemen toplum yaşamını sunmasıdır. Köse'ye (2015) göre daima iyinin kazanıp kötünün kaybettiği, erkeklerin kahramanlıklarını sergilediği, prensi tarafından kurtarılmayı bekleyen kadınların etrafında dönen bu konular toplumun ahlakını yansıtan ve kendi adalet anlayışı ile ahlakın adresini gösterir niteliktedir. Dolayısıyla masallar, hatalı bir yaşamın şekillenmesine hizmet etmektedir.

Feminist düşünce yapısının toplumda kabul görmeye başlaması ile edebiyatta toplumsal cinsiyet eşitsizliğine karşı yeni eleştiriler gelmiştir ve geleneksel masallar da bu eleştirilerden payını almıştır. Taş (2016) feminizmi, hiçbir ayırım yapmadan kadınların yalnızca kadın oldukları için yaşadıkları haksızlıkları, sorunları ele alan bir bilim dalı şeklinde tanımlar. Arat'a (2010) göre feminizm tarihte ilk olarak 1837 senesinde Fransa'da kullanılmıştır. Feminizmi bir terim olarak ilk kez kullanan kişi ise 1872'de Fransız yazar Alexandre Dumas olmuştur. Feminizm, TDK tarafından "Toplumda kadının haklarını çoğaltma, erkeğinkiler düzeyine çıkarma, eşitlik sağlama amacını güden düşünce akımı, kadın hareketi" olarak tanımlanmıştır.

Moran'a (2014) göre feminizmin bir edebiyat kuramı olarak ortaya çıkışı 1960'lı yıllarda Amerika ve Avrupa'da sosyal-siyasal mücadeleler neticesinde feminizmin yazın alanına girmesiyle olmuştur. Feminist eleştirinin edebiyat alanında ortaya çıkması ile kadın yazarlar kendi hak ve özgürlüklerine eğilerek kitaplarında bu konuları işlemişlerdir. Feminist edebiyat ile kadının dışlanması, erkek egemen dil reddedilmiştir.

Feminizm ile edebiyata getirilen eleştiriler edebî türler üzerinde tartışmalar yaratmıştır ve bu bağlamda masala da birçok eleştiri getirilmiştir. Ataerkil bir düzen ve düşünce sistemi içinde yazılan geleneksel masallar çocukları toplumsal cinsiyet eşitliğinden uzaklaştırmaktadır. Evine ve ailesine bağlı, kendisinden çok ailesini önemseyen, daima iyi niyetle düşünen ve prensi tarafından kurtarılmayı bekleyen kadınlar masalların ele aldığı kadın tiplerindedir. Masallarda iyi-kötü zıtlığı hep işlenir. Kadın kahramanlarda da bu zıtlık işlenmektedir. Agvan ve Asutay'a (2018) göre iyi kalpli kadın bedensel olarak güzeldir; kötü kalpli kadın ise çirkindir. Geleneksel masalarda temel düşünce, güzellik-çirkinlik üzerine kuruludur. Bir kadın ne kadar güzelse o kadar iyidir ve bir kadın ne kadar güzelse toplum tarafından o kadar kabul edilir. Kadının toplumda var olması bir kalıba sokulmuş olan güzellik algısı ile doğru orantılıdır.

Geleneksel masalarda kadının hayatı evden, aileden ibarettir. Evde temizlik yapan, mutfaktan çıkmayan, eşini daima hazır bir biçimde bekleyen kadın, ideal kadındır. Kadının kendisine ait bir dünyası ve özel alanı yoktur. Geleneksel masalardaki aile yapısı bireyselliği saygısızlık olarak görür ve kadının dünyasını eril bireyin isteğine göre şekillendirir.

Masallarda kadın çoğunlukla bir erkek tarafından kurtarılmayı bekler, kendisi herhangi bir mücadele içerisinde girmez çünkü bu mücadeleye girmek için yetersiz görülmektedir. Sezer'e (2010) göre evlilik masallarda her sorunun çözümü olarak karşımıza çıkmaktadır. Evlilikle beraber olumsuzluklar olumlu bir duruma dönüşür ve evlilik ile sınıf atlanır.

Agvan ve Asutay (2018), masallarda evlilik kararı alınırken kadının fikrine gerek olmadığını söyler. Yalnızca erkeğin evliliği istemesi yeterlidir çünkü karar alıcı taraf erkektir. Kadınlar da evliliği bir çözüm, kurtuluş olarak gördüklerinden bu ataerkil düzene karşı çıkmaz.

Kadının ölümü hak ettiği düşüncesi de masallarda yer alabilmektedir. Bu bağlamda "Pamuk Prenses" masalı örnek olarak gösterilebilir. Pamuk prensesin üvey annesi sırf üvey kızı kendisinden daha güzel olduğu için prensesin ölmesi gerektiğini düşünür. Öldürme eylemini gerçekleştirmede ilk aracı ise erkek bir avcıdır. Avcının bunu başaramaması üzerine üvey anne öldürme işini üstlenir (Sekmen, 2017). Bu bağlamda kadın cinayetlerinin yüz yıllar öncesinde bile var olduğunu ve edebiyatın, masalın da bunu yadırgamadan işlemesi oldukça dikkat çekmektedir. Üstelik örneği verilen masalı çocuklar okumakla kalmamıştır; büyük bir pazarlama ile medya dünyasına sunulan masalın çizgi filmini izlemeye maruz bırakılmıştır.

Masalların elbette yararları da vardır. Sözlü kültür çevresinde oluşturulmuş masalların önemi özellikle çocuk edebiyatı alanındaki çalışmalarla vurgulanmıştır. Masalların içerdiği sözvarlıkları, düş dünyaları çocuğun gelişimine, dil becerisine ve hayal gücüne katkı sağlamaktadır; fakat bu edebî türün olumsuzluklarını da görüp sorunlara çözüm yolları getirmek gerekmektedir. Geleneksel masalların en büyük sorunu ise bahsi geçen toplumsal cinsiyet eşitliği kavramıdır. Masallardaki toplumsal cinsiyet eşitliğine eğilen araştırmacılar sayesinde masalların farklı biçimleri çıkmaya ve üretilmeye başlamıştır. Masala getirilen eleştirilerle birlikte masalı yeniden yazma veya masalı değiştirme gibi yöntemler oluşturulmuştur. Bunlarla birlikte alan yazında yeni bir kavram olan "anti-masal" ortaya çıkmıştır. Masalların değişimini, dönüşümünü ve yeniden yazılmasını kapsayan anti-masal karşı masal adı ile de kullanılmaktadır. Anti-masal ile çocuklar hem yaratıcı yazma becerisiyle hem de çağa, toplumsal cinsiyet eşitliğine uygun masallarla karşılaşır ve hatta bu masalları oluşturabilirler. Böylelikle çocuklar yeni bir türü yaratıcı yazma yöntemini kullanarak oluşturmuş olacaklardır.

Yaratıcı bir yazı üretmek için hayal gücünü sınırsız kullanmak ve eleştirel düşünmek gereklidir. Bu bağlamda çocukların hem eğlenmesini hem de düşünmesini sağlamak önemlidir. Bu da yeni ve çağa uygun yöntem-tekniklerle mümkündür. Anti- masal işte bu noktada devreye girmektedir. Anti-masal kullanımının çocuğun eleştirel düşünmesini, yaratıcı yazmasını ve var olanı değiştirme imkânını sunması açısından yararlı olacağı düşünülmektedir. Anti-masal ile çocuk kabul görmüş tabuları yıkarak masaldaki geleneğin dışına çıkar ve masalı modern dünya ile birleştirir. Bu da yaratıcı yazmanın en güzel örneklerini doğurur.

Araştırma ile ilgili alan yazında yaratıcı yazma becerilerine yönelik çalışmalar mevcuttur. Maltepe (2006), Türkçe derslerindeki yazma çalışmalarını ve yazılı anlatım çalışmalarını yaratıcı yazma yaklaşımına göre değerlendirmeyi amaçladığı çalışmada, Türkçe derslerindeki uygulamaların öğrencileri yaratıcı yazmaya yönlendirebilecek süreçlere

sahip olmadığı, öğrencilerin yazılarında yaratıcı düşüncelerin yer almadığı ve değişime kapalı düşüncelere sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Beydemir'in (2010) araştırmasında yaratıcı yazma yaklaşımı ile uygulama yapan öğrencilerin yaratıcı yazmaya yönelik tutumlarının olumlu olduğu, yazma erişilerinin arttığı ve yazılarında yaratıcı unsurlara daha çok rastlandığı belirlenmiştir. Akdal (2011) çalışmasında, metinler arası okuma yapmanın yaratıcı yazma becerilerinin gelişmesinde etkili olduğunu tespit etmiştir. Pawliczak (2015) araştırmasında, yaratıcı yazma görevlerinin olumlu etki alanlarının temelde dilbilgisi, sözcük bilgisi ve hayal gücünü etkilediği tespit etmiştir.

Anti-masal (karşı masal) kavramına yönelik çalışmalar daha azdır. Anti-masal kavramının adının doğrudan geçtiği tek çalışma Agvan ve Asutay'a (2018) ait olan "Bir Anti-Masal Örneği Olarak Cam Ayakkabıları Reddeden Vejetaryen Külkedisi" makalesidir. Agvan ve Asutay (2018) araştırmalarında kadının özgürlüğünü öne çıkaran Anti-Külkedisi masallarından Nunila Lopez'in "Vejetaryen Külkedisi" anti-masalını feminist masal eleştirisi bakış açısıyla değerlendirmiştir. Araştırmada erkek egemen zihniyetin oluşturduğu klasik Külkedisi'nin karşısında; kalıpları reddeden ve sisteme karşı çıkarak bağımsızlığı için mücadele eden bir Anti-Külkedisi bulunur. Anti-Külkedisi Agvan ve Asutay'ın (2018) söylemi ile "uykudan uyandırıcı bir alarmdır." Bu bağlamda "Cam Ayakkabıları Reddeden Vejetaryen Külkedisi" anti-masalı toplumsal cinsiyet rollerini eleştirip ideal örnekleri ortaya koyduğundan başarılı bir anti-masal olarak değerlendirilmiştir.

Anti-masal kavramının doğrudan araştırma konusu olduğu çalışmalar her ne kadar yetersiz de olsa bu kavramı içine alan ismi yeniden yazma örneği olarak masallar, masalların değişimi, masalların dönüşümü, masal ve toplumsal cinsiyet eşitliği gibi adlandırılan araştırmalar da anti-masalı kapsamaktadır. Konu ile ilgili bazı çalışmalar şu aşağıda verilmiştir:

Malafantis ve Ntoulia (2011), çalışmasında popüler masalların kalıcılığının bunları yeniden yazma, dönüştürme ve her çağa, topluma uyum sağlama kapasitelerinden kaynaklandığını belirtmektedirler. Araştırmacılar makalede popüler masalların yeniden yazılmasının birçok fırsat sunduğunu ve bunun yeni anlatıları, yeni biçimleri ortaya çıkarttıklarını tespit etmişlerdir.

Oğuz (2017), çalışmasında masallar aracılığıyla yaratıcı yazma etkinlikleri gerçekleştirmiştir. Türkçe derslerindeki masallardan yola çıkarak öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin incelendiği çalışmada yaratıcı yazma etkinliklerinin masalları birleştirme ile gelişim kaydettikleri tespit edilmiştir.

Sekmen (2017), araştırmasında masalları toplumsal cinsiyet yönü ile ele almıştır. Toplumsal cinsiyet rolleri, filmin ve masalların karşılaştırılmasıyla incelenmiş ve çalışma sonunda filmin masallarda yer alan toplumsal cinsiyet kurallarına bağlı olduğu ve kadının pasifleştirildiği, güçlü olan kadınların kötü kahramanlar olarak nitelendirildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Arda'nın (2018), çalışmasında Angela Carter'ın "Kanlı Oda" adlı öyküsü, Lacan'ın benlik gelişimi, Laura Mulvey'in kadınların ataerkil sistem içinde sinemada nasıl temsil edildikleri üzerine geliştirdiği "Eril Nazar" ve Clarissa P. Estés'in Kurtlarla Koşan Kadınlar-



Vahşi Kadın Arketipine Dair Mit ve Öyküler adlı kitabında Jung temelli bir yaklaşımla kullandığı “Kadının Erginlenmesi” kavramları değerlendirilmiştir.

Demir (2021), masalların çocuklara hitap eden basit anlatılardan ibaret olmadığını, bu edebî türün çocukların toplumsal cinsiyet rollerini eşit olmayan bir şekilde işleyerek ataerkillik, evlilik, bekâret, güzellik ve rekabet gibi konularda bireylere kültürel bir yol çizdiğini belirtmiştir.

Yaratıcı yazma becerisi yaratıcı düşünme becerisi ve bu yaratıcılığı yazıya dökkebilmeyi de gerektiren üst düzey bir beceridir. Bu bakımdan da 21. yüzyılda bireylerin sahip olmaları gereken en önemli becerilerden biri olarak görülmektedir. Bu araştırma ile 7. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmada yaratıcı yazma etkinlikleri ile anti-masalların oluşturulduğu eylem araştırması kullanılmıştır.

Öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmek için öğrencilerin ilgi ve merak ile katılacakları, ortaya bir sentez koymalarını sağlayacak farklı yazma etkinliklerine yer verilmelidir. Bu bağlamda zengin hayal dünyası ile yazılmış masallar, yaratıcı yazma etkinliklerinde kullanılan edebî türlerdendir. Fakat geleneksel masallar çocukların özgür, yenilikçi ve eşitlikçi bir fikir ortaya koymalarını engellemektedir. Geleneksel masallar kalıp yargılarla oluşturulmuştur ve bazı dayatmaları içermektedir. Bu araştırma masalların bu eksikliğini gidermeye çalışmıştır. Araştırma öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmeye yönelik olduğundan önemlidir.

Anti-masal aracılığıyla yazma etkinliklerinin öğrencilerin dikkatini çektiği ve yaratıcı yazma becerilerini artırdığı düşünülmektedir. Ayrıca alan yazının incelenmesi sonucunda “Anti-masal ve Yaratıcı Yazma” ilişkisine değinen araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Yürütülen eylem araştırması ile çalışmanın alan yazındaki bu boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Amaçları ve Araştırma Soruları**

Bu çalışmada yaratıcı yazma etkinlikleri ile anti-masalların oluşturulduğu eylem araştırması aracılığı ile 7. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Uygulama öncesi öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri nasıldır?
2. Uygulama sürecinde gerçekleştirilen yaratıcı yazma etkinlikleri ile anti-masal oluşturma çalışmalarının öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini nasıl etkilemiştir?
3. Uygulama sürecine ilişkin öğrencilerin görüşleri nasıldır?

### **Yöntem**

#### **Araştırmanın Modeli**

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan ‘eylem araştırması’ kullanılmıştır. Eylem araştırmasında araştırmacılar, kendilerinin de kişisel olarak dâhil oldukları, belirli bir durumun koşullarını değiştirmelerini sağlayacak bilgiyi elde etmeye yoğunlaşır. Eylem araştırmasında deneklerin çalışmaya aktif katılım sağlamaları önemlidir (Büyüköztürk vd., 2019). Kuzu’ya (2009) göre eylem araştırmasının eğitim alanındaki en

önemli amacı, eğitim alanındaki gerçekleri anlamak ve değiştirerek geliştirmeye çalışmaktır. Uygulama ortamında uygulayıcıyı rahatsız eden bir durum, geliştirilmesi gereken ya da yeni bir yaklaşımı deneme; eylem araştırmalarının olası konu kaynakları arasında yer alır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). McNiff (2002) eylem araştırmasının temelini bir problem belirleme, bu probleme çözüm önerisi hazırlama, bu öneriyi deneme ve değerlendirmeden oluştuğunu ifade eder. Bu çalışmada 7. sınıf öğrencilerine yönelik yaratıcı yazma becerilerini geliştirici anti-masal oluşturmaya dayalı bir eylem araştırması yürütülmüştür. Araştırmada, yaratıcı yazma etkinlikleri uygulama ortamında denendiği için araştırma yöntemi olarak eylem araştırması yöntemi seçilmiştir.

Eylem araştırmalarında daha çok nitel araştırma yaklaşımı kullanılırken nitel ve nicel veri toplama yöntemlerinden yararlanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Nicel veri toplamak amacıyla, öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine, uygulanan etkinliklerin etkisini test etmek için öğrencilere etkinlikler öncesinde ve sonrasında “Yaratıcı Yazma Becerilerini Değerlendirme Formu” uygulanmıştır. Nitel veri toplamak için ise araştırmacı notları ve öğrencilerin sürece ilişkin görüşlerini alabilmek için görüşme formları kullanılmıştır.

### **Yayın Etiği**

Bu çalışma Araştırma ve Yayın Etiğine uygun olarak yürütülmüştür. Araştırmanın etik kurul izni Necmettin Erbakan Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulundan 10.09.2021 tarih ve 2021/476 sayılı kararı ile alınmıştır.

### **Katılımcılar**

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur. Büyüköztürk vd., (2017) amaçlı örnekleme yönteminin çalışma amacına uygun durumların seçilerek detaylı araştırma yapılmasına olanak verdiğine dikkat çekmiştir. Patton (2018) da kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminin hızlı ve araştırmacıların en kolay biçimde erişebilecekleri kişileri çalışmaya dahil edilmeyi sağladığını ifade eder.

Araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde Kahramanmaraş ili Yeşilyöre Ortaokulu’nda 7/A şubesindeki beş öğrenci ile yürütülmüştür. Öncelikle öğrencilerden bir masal yazmaları istenmiş ve bu masallar “Yaratıcı Yazma Becerilerini Değerlendirme Formu” kullanılarak değerlendirilmiştir. Formdan en düşük puanı alan beş öğrenci çalışmaya dâhil edilmiştir. Öğrenci sayısı, eylem araştırmasının doğasına uygun olarak ve etkinlikler göz önünde bulundurularak belirlenmiştir. Büyüköztürk vd., (2017), eylem araştırmasının bu durumla doğrudan ilgili kişiler tarafından gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtir. Öğrenciler araştırmacılarından birinin kendi öğrencileridir. Eylem araştırmalarında amaç bir soruna çözüm önerisi sunmak olduğu için yaratıcı yazma becerisi en düşük olan öğrenciler çalışmaya seçilmiş ve yaratıcı yazma becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır.

Sürecin başında öğrencilere ve velilerine araştırma süreci anlatılmış ve öğrenciler gönüllülük esası ile çalışmaya dâhil olmuşlardır. Öğrencilerin üçü kız, ikisi erkektir. Çalışmada öğrenciler “Ö1-Ö5” biçiminde kodlanmıştır.

### Eylem Planı

Zuber-Skerritt (2001), eylem araştırmasında uygulama ihtiyacına göre farklı süreçlerin izlenebileceğini belirtir. Buna göre önce problem tespit edilmiş, daha sonra eylem planı hazırlanmış, eylem uygulamaya konulmuş, daha sonra veriler analiz edilerek değerlendirilmiştir.

Araştırmada öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi için eylem planı oluşturulmuştur. Bu planın hazırlanmasında ve tüm uygulama süreçlerinde yazma becerileri üzerine çalışmaları bulunan iki akademisyenden görüş alınmıştır. Akademisyenlerin görüşleri doğrultusunda yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılacak aşağıdaki eylem planı hazırlanmıştır:

*Uygulama Öncesi:* Problemin belirlenmesi, alan yazın incelemesi, araştırma yönteminin belirlenmesi, yaratıcı yazma ders planlarının hazırlanması, veri toplama araçlarının belirlenmesi, uygulama planının hazırlanması, gerekli izinlerin alınması.

*Uygulama Sırası:* Uygulamaların yürütülmesi, verilerin çözümlenmesi.

*Uygulama Sonrası:* Verilerin değerlendirilmesi, öğrenci görüşlerinin alınması, verilerin düzenlenmesi ve araştırmanın raporlanması.

### Uygulama Süreci

Çalışma 2020-2021 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde 12 Ekim- 4 Ocak tarihleri arasında yürütülmüştür. Uygulama önce 26 saatlik ders planı olarak planlanmıştır. Ancak eylem araştırmasının doğasına uygun olarak yaratıcı yazma etkinlikleri değerlendirilmiş, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda ilave etkinliklerle ders planları oluşturulmuş ve böylece toplamda 32 saatlik bir uygulama yürütülmüştür. Aşağıda uygulama süreci verilmiştir:

#### Çizelge 1. Uygulama Süreci

Hafta	Ders saati	Uygulama	
1.	1.	2	Serbest masal yazma ve uygulamaya katılacak öğrencilerin belirlenmesi
2.	2.	2	Yaratıcı yazma etkinliği: Cluster metodu
3.	3.	2	Yaratıcı yazma etkinliği: Cümle birleştirme
	4.	2	Yaratıcı yazma etkinliği: Müzik ve fotoğraf eşliğinde yazma
		2	Yaratıcı yazma etkinliği: Otobiyografik şiir yazalım
4.	5.	2	Yaratıcı yazma etkinliği: Keloğlan'a yeni maceralar
5.	6.	2	Yaratıcı yazma etkinliği: Çikolata fabrikasına oda hazırlama
		2	Yaratıcı yazma etkinliği: Grup içinde yaratıcı yazma
6.	7.	2	Yaratıcı yazma etkinliği: Bir ada yaratıyorum
		2	Yaratıcı yazma etkinliği: Ayakkabılar ve şapkalar
7.	8.	2	Yaratıcı yazma etkinliği: Farklı devam etseydi ne olurdu
8.	9.	2	Yaratıcı yazma etkinliği: Pencereden gördüklerim

---

---

9.	10.	2	Yaratıcı yazma etkinliği: Kayıp insan
		2	Yaratıcı yazma etkinliği: Düşünce kümeleri
10.	11.	2	Yaratıcı yazma etkinliği: Özel mülkiyet tekniği
11.	12.	2	Anti-Masal yazma

---

## Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Veriler araştırmacılar tarafından alan uzmanlarının görüşleri alınarak hazırlanan “Yaratıcı Yazma Becerilerini Değerlendirme Formu” aracılığı ile toplanmıştır. Yaratıcı Yazma Becerilerini Değerlendirme Formu; “Masalı kendine ait kurguyla ilgi çekici şekilde yeniden yazma, Masala yeni bir başlık koyma, Masala sıra dışı fikirler ekleme, Masala yeni kahramanlar ekleme, Masalda var olan kahramanların özellikleri değiştirme, Masaldaki kahramanların toplumsal görev ve rollerini değiştirme, Masala yeni mekânlar ekleme, Masalda var olan mekânların ve olayların özelliklerini değiştirme, Masalda özgün anlatım biçimlerini kullanma, Masala yeni ve etkileyici bir son yazma, Masala yaşadığımız çağdan unsurlar ekleme, Masalda hayal gücünü sık kullanma” gibi maddelerden oluşmaktadır. Formdan alınabilecek en yüksek puan 100’dür.

Nitel veri toplamada öğrencilerin sürece ilişkin görüşlerini alabilmek amacıyla görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formundaki sorular uzman görüşleri alınarak oluşturulmuştur. Yapılan etkinliklerden sonra öğrencilerden etkinlik ile ilgili düşüncelerini belirtmeleri istenmiştir. Araştırmacı her etkinlikte öğrencilerin değerlendirmelerini not etmiştir. Görüşmeler sırasında öğrencilerin araştırma eylem planındaki aşamalarla ilgili yorumları alınmıştır. Ayrıca öğrencilerin eylem planı gereği gerçekleştirdikleri her etkinlik bir dosyada tutulmuştur.

Araştırma eylem planında yer alan ders planları sonrasında, öğrencilere onların fikirlerini açığa çıkarmak amacıyla sorular sorulmuştur. Öğrencilere sorulan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulardan bazıları şunlardır:

- Bir masal yazmak isteseyiz konusunun ne olmasını istersiniz?
- Masallar, okura her zaman doğruyu gösterir mi?
- Sizce masallar değiştirilebilir mi?
- Masallar ilginizi çeker mi? Neden ilginizi çekiyor?
- Okuduğumuz ve dinlediğimiz masalları geleneksel masallardan ayıran özellikleri sizce nelerdir?
- Anti-masallar sizce eğlenceli midir? Neden?
- Masalları yeniden yazacak olsanız ilk neyi değiştirirdiniz? Neden?
- Yazdığımız metinlerde sizce yaratıcı unsurlar var mıdır? Varsa bunlar nelerdir?

- Hayal gücümüzü geliştirmek için neler yapabiliriz?
- Bu çalışmada yeni bir şeyler öğrendin mi? Neler öğrendin?

### Verilerin Toplanması

Araştırmada dört uygulama aşaması ile yaratıcı yazma becerisi geliştirilmeye çalışılarak anti-masallar oluşturulmuştur. Araştırma eylem planında gerçekleştirilen aşamalar hafta hafta planlara uygun biçimde tamamlanmıştır. Uygulamalarda öğrenciler ilk olarak yönlendirme olmaksızın bir masal yazmışlardır, sonrasında araştırmacı rehberliğinde yaratıcı yazma etkinlikleri yapmışlardır. Üçüncü aşamada çocuklarla etkileşimli bir şekilde Odeabank ve Can Yayınları işbirliği ile hazırlanan “Kırmızı Başlıklı Kız, Kurbağa Prens, Pamuk Kalpli Prens ve Yedi Cüceler, Rapunzel, Sindirella’nın Bilmecesi” masalları okunmuştur. Bu masallar alan uzmanlarının görüşlerinden yönelimle öğrencilerin yaş gruplarına ve çocuk edebiyatı ürünlerinde olması gereken iç ve dış yapı unsurlarını gerektiği gibi karşıladıkları için seçilmiştir. Ayrıca bu masallar öğrencilere anti-masal oluşturmalarında yol gösterdiği için tercih edilmiştir. Dördüncü aşamada ise öğrencilere anti-masal kavramı açıklanmış ve kendi istekleri doğrultusunda seçtikleri bir masalı anti-masal kavramına uygun olarak yeniden yazmaları sağlanmıştır.

Veriler, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde Kahramanmaraş’taki bir ortaokulda araştırmacı ve aynı zamanda öğrencilerin Türkçe öğretmeni rehberliğinde yapılmış olan uygulamalar ile toplanmıştır. Araştırmanın birinci aşamasında öğrencilerden serbest yazma tekniğinden hareketle bir masal yazmaları istenmiştir ve bu aşama bir haftada tamamlanmıştır. İkinci aşamayı öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmek için ve yazma becerilerini belirli bir seviyeye taşımak için yaratıcı yazma etkinlikleri oluşturmuştur. Üçüncü aşamada anti-masallar analiz edilmiştir. Fakat anti-masallar analiz edilmeden önce öğrencilere diğer masallardan örnekler verilmiştir ve analizlerden sonra iki masal türü arasındaki farkların bulunması sağlanmıştır. Bu aşamada anti-masallar çocuklara örnek olması için yaratıcı okuma yöntemi ile okunmuştur. Anti-masallar okunduktan sonra Odeabank’ın hazırlamış olduğu anti-masalların çizgi filmleri seyredilmiştir. Tüm bu aşamalardan sonra eylem araştırması kapsamında öğrencilerin yaratıcı bir yazı ortaya koyabilmelerini sağlamak için dördüncü ve son aşama olan “Anti-masal Yazıyorum” uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu aşamanın ilk haftasında öğrenciler yazmayı istedikleri masalı kendileri belirlemiştir ve belirlenen masallardaki beğendikleri ve beğenmedikleri unsurları listelemişlerdir. Daha sonra öğrenciler anti-masallarını yazmışlardır. Böylelikle veriler on iki haftada eylem planı çerçevesinde toplanmıştır.

### Verilerin Çözümlemesi

Bu aşamada eylem planında ilk haftada öğrencilerin yazdıkları masal ile ön uygulama yapılmıştır. Böylece öğrencilerin hazır bulunuşluğu belirlenmiş ve uzman görüşü alınarak eylem planı adım adım uygulanmıştır. Ön uygulamada yazılan masallar “Yaratıcı Yazma Becerilerini Değerlendirme Formu” ile değerlendirilmiştir. Araştırma süresince Türkçe öğretmeni olan araştırmacı öğrencilerle ilgili notlar tutmuş, değerlendirme formlarını doldurmuş ve öğrencilerle görüşmeler yapmıştır. Bu şekilde öğrencilerin uygulama sonunda

anti-masalı oluşturma süreçleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin ilk hafta yazmış oldukları masalı yeniden yazmaları istenmiş ve yazmış oldukları anti-masallar “Yaratıcı Yazma Becerilerini Değerlendirme Formu” na göre değerlendirilmiştir. Böylelikle ilk uygulama ve son uygulama arasındaki fark tespit edilerek öğrencilerin yaratıcı yazmada gelişim gösterip göstermedikleri tespit edilmiştir.

### **Geçerlik ve Güvenirlilik**

Yıldırım ve Şimşek (2021), nitel araştırmalarda iç geçerlikte inandırıcılık, dış geçerlikte aktarılabirlik, iç güvenlikte tutarlık, dış güvenlikte teyit edilebilirliğin önemli olduğunu dile getirir. İnandırıcılık için derinlik odaklı veri toplama, uzun süreli etkileşim kurma, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi gerekir. Aktarılabirlikte amaçlı örnekleme ve ayrıntılı betimleme; tutarlıkta tutarlık incelemesi ve teyit edilebilirlikte ise teyit incelemesi önem taşır.

Bu çalışmada inandırıcılığın sağlanmasında veriler araştırmacılardan biri tarafından uzun süreli bir etkileşimle, çeşitleme, katılımcı teyidi ve uzman incelemeleri ile toplanmıştır. Aktarılabirliğin sağlanmasında öğrenci görüşleri doğrudan alıntılarla verilmiş, öğrencilerin yazılarından örnekler sunulmuştur. Tutarlılık için veriler hem araştırmacılar tarafından hem de uzmanlar tarafından incelenerek karşılaştırmalar yapılmıştır. Teyit edilebilirlik için ise ulaşılan bütün veri analizleri ve yapılan bütün etkinlikler uzman görüşleri alınarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular “Masal Yazma”, “Anti-Masal Okuma-Dinleme” ve “Anti-Masal Yazma” olmak üzere üç temel başlık altında sunulmuştur.

Masal Yazma

Hazırlık:

Öğretmen ilk olarak öğrencilere masal türünü hatırlatmak amacıyla tahtaya “Masal” yazar ve öğrencilere “Masal deyince aklınıza neler gelmektedir?” sorusunu yöneltir. Öğrencilerin yanıtları doğrultusunda masal türlerine ilişkin konuşulur. Ardından öğrencilere sevdikleri masallar ve masal kahramanları sorulur. Öğrencilerin sevdikleri masallar ve masal kahramanları şu şekildedir:

Ö1: Pinokyo/Pinokyo

Ö2: Şirinler/Gargamel’in Kedisi

Ö3: Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler/ Yedi Cüceler Ö4: Rapunzel/ Rapunzel

Ö5: Çizmeli Kedi/ Çizmeli Kedi

Sevilen masal ve masallar kahramanlarının da öğrenilmesinden sonra araştırmacı öğrencilere “Masal türünü ilgi çekici buluyor musunuz? Neden?” sorusunu sorarak öğrencilerin masal türüne dair görüşlerini almıştır. Öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevaplar şu şekildedir:

Ö1: Masallar ilgimi çeker. Çünkü hayal gücümüzün gelişmesine yardımcı olur.

Ö2: Evet, ilgi çekici buluyorum ama başlarındaki tekerlemeleri daha çekici buluyorum.

Ö3: Her kızın olduğu gibi benim de küçüklük hayalim prenses olmaktı. Bu yüzden çok ilgimi çekiyordu ve yedi cüceler de ayrı bir çekiciydi.

Ö4: İlgi çekici buluyorum çünkü hem heyecan verici hem de komik.

Ö5: Evet. Çünkü küçüklüğümü süsleyen onlardı. Babam küçükken gece çok anlatırdı. Ben de onlarla rüyaya daldım.

Öğrencilere “Masallar okura her zaman doğru yolu gösterir mi?” sorusu sorularak öğrenci görüşleri alınmış olunur. Öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevaplar şu şekildedir:

Ö1: Hayır, her zaman doğruyu göstermez çünkü bazı masalarda hayvanları öldürüyorlar. Bu yüzden masallar her zaman doğruyu göstermez.

Ö2: Evet, gösterir. Çünkü masalların sonunda her zaman ders verme amacı vardır.

Ö3: Hayır. Çünkü çok fazla hayal ürünü var. Bu da gerçek hayatta olmadığı için bazen kötü sonuçlara yol açabilir.

Ö4: Evet çünkü masallar hep iyi ve bir nasihatle biter.

Ö5: Gösterir. Sonu hep güzel biten ders çıkarmamız gereken şeyler var.

#### Etkinlik:

Masal türüne giriş yapıldıktan ve öğrenciler konuya hazır hale getirildikten sonra yazma aşamasına geçilir. Öğretmen bu aşamada çocuklardan “Kırmızı Başlıklı Kız”, “Kurbağa Prenses”, “Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler”, “Rapunzel” ve “Sindirella” masallarından yalnızca bir tanesini seçmelerini ve bu masalı kendilerinin yeniden yazmalarını istemiştir.

Öğretmen, öğrencilere onları yönlendirmemek adına yardım edemeyeceğini belirtir. Öğrencilere masalı yazarken özgür hissetmeleri ve istedikleri şekilde yazabilecekleri söylenir. Öğrencilerin yazdıkları masal aşağıda verilmiştir:

Ö1:

**Kırmızı Başlıklı Kız**

Bir kızı bir yolumuz evvel zaman içinde, kalbur saman içinde güzel bir kız kırmızı bir gün, eke annesi ile kurabiye yaparken annesi; kırmızı annesinin biraz hastaymış. Ona da bu kurabiyelerden götür- met ister misin dedi.

-Evet anneciğim götürürüm dedi.

Sana kız kurabiyeleri sepete koydu ve eden gitti. Evden çıkarken annesi arkasından seslendi ve;

-Kızım Sabit taşınan yolumun ayrılma dedi. Kız da tamam ayrılma dedi. Bu kızın annesini kırmızı bir başlık almış. Kız bu başlığı takıldığında matla hissedermiş ve başlığı o yüzden Sana O başlığı hiç çıkarmamış ve dedi kırmızı başlıklı kız ötek kalmış. Kırmızı başlıklı kız Annemden giderken merak etti. Bu yola taşınan yola dıyorlar ama ben hiç taşınan görmedim dedi. Yolumun karşısında duran kelebekler onu çok etkiledi. O kelebeklerin yavaş gitti kelebekler Sen de kırmızı diye Sordular;

-Ben kırmızı başlıklı kız diye cevap verdi.

Kelebekler Sordu. Nereye gidiyorsun böyle elindeki sepetin içinde ne varmış gibi kobula geliyor dediler. Kırmızı başlıklı kız annesinin yavaş giderim biraz hastaymış, biz de kurabiye yapmıştık ben de onları götürüyorum dedi. Kelebekler biz de Seninle gelebilir miyiz dediler ve yola koyuldular. O sırada anneanne evde televizyon izli- yordu. Kırmızı başlıklı kız ve kelebekler yolda giderken karşılaştı.

Bir kurt geldi kırmızı başlıklı kız korktu ama yine de cesur dav- randı. Kelebekler kurdun başında dönmeye başladılar ve kurdun başı döndü. Kurt yere yığılmış. Kırmızı başlıklı kız ve kelebekler anne- anne'nin evine döndü. Kurt yenden kalkarak onları takip etti. Kırmızı başlıklı kız ve kelebekler anneanne'nin evine geldiler. Anneanne oğ kapıyı ben geldim dedi. Anne annesi kapı açtı gel yavrum dedi. Kırmızı başlıklı kız ve kelebekler içeri girdi. Anne- anne evde oturuyordu. Kırmızı başlıklı kız anneannesine kurabiye lerini verdi. Anne annesi kurabiyeleri yerken kurt içeri girer. Anne anne başucundaki sopayı alarak oyağa kalktı ve kurdun başını kurt kulağının altına gitti ve kopardı. Ormana doğru gitti. Kırmızı baş- lıklı kız, anneanne ve kelebekler göldü. Kırmızı başlıklı kız olsam- ıstı eve döndü ve akşam annesine bu olayları anlattı.

### Çizim 1. Ö1 kodlu katılımcıya ilişkin geleneksel masal örneği

Öğrencinin “Kırmızı Başlıklı Kız” masalını yazdığı tespit edilmiştir. Öğrenci masala geleneksel masaldan farklı olarak yalnızca “kelebekler” kahramanını eklemiştir. Kelebekler etrafında gelişen olaylar ile birlikte öğrenci olay örgüsünde de ufak değişiklikler yapmıştır. Ayrıca masalda Kırmızı Başlıklı Kız’ın babaannesine kurda yenik düşmeyip onu kovalamıştır. Geleneksel masaldaki avcı kahramanının yerini babaanne almış olup masaldaki kahramanların kurttan kurtulmasını babaanne sağlamıştır. Her ne kadar olay örgüsünde, kahramanlarda değişikliğe gidilse de etkileyici bir son yazılamamıştır. Dolayısıyla masal yaratıcılık açısından zayıf kalmıştır. Masal forma göre değerlendirildiğinde 12 puan alan öğrencinin masalı yaratıcı yazma açısından zayıf düzeyde bir metindir.



Ö5:



### Çizim 2. Ö5 kodlu katılımcıya ilişkin ait geleneksel masal örneği

Öğrencinin "Rapunzel" masalını yazdığı tespit edilmiştir. Öğrenci masalda hiçbir değişikliğe gitmemiştir. Olay örgüsü, kurgu, kahramanlar, mekân, zaman gibi açılardan geleneksel masalla aynı unsurları taşımaktadır. Yaratıcı unsurları barındırmayan masal, forma göre değerlendirildiğinde yalnızca 1 puan almıştır. Öğrencinin masalı yaratıcı yazma açısından zayıftır.

Aşağıdaki yaratıcı yazma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir:

Birinci uygulama: cluster metodu

İkinci uygulama: cümle birleştirme

Üçüncü uygulama: müzik ve fotoğraf eşliğinde yazma

Dördüncü uygulama: otobiyografik şiir yazılım

Beşinci uygulama: Keloğlan'a yeni maceralar

Altıncı uygulama: çikolata fabrikasına oda hazırlama

Yedinci uygulama: grup içinde yaratıcı yazma

Sekizinci uygulama: bir ada yaratıyorum

Dokuzuncu uygulama: ayakkabılar ve şapkalar

Onuncu uygulama: farklı devam etseydi ne olurdu On birinci uygulama: pencereden gördüklerim

On ikinci uygulama: kayıp insan

On üçüncü uygulama: düşünce kümeleri

On dördüncü uygulama: özel mülkiyet tekniği

Aşağıda örnek bir uygulama verilmiştir.

Özel mülkiyet tekniği yaratıcı yazma uygulaması örneği: Hazırlık: Yaratıcı drama yönteminin kullanılarak öğrencilere yaratıcı bir metin yazdırmayı amaçlayan bu etkinlikte bir grup nesne kullanılarak nesne ile bağ kurulur ve nesnenin bakış açısıyla yazı yazılır. Yaratıcı drama ve özel mülkiyet tekniği ile ilgili bilgi verilir. Hazırlık ve ısınma çalışmaları ile öğrenciler mekâna ve çalışmaya hazırlanır.

Etkinlik: Öğrencilere atölye sürecinde ele alınacak kahramanlar ve mekân ön bilgisi verilir. Öyküde geçen mekân öğrenciler tarafından canlandırılır. Mekânda bulunan nesnelere kişileştirilir (Özel mülkiyet tekniği). Öykü karakterlerinin küçük gruplar halinde katılımcılar tarafından canlandırılır. İpucu nesnelere aracılığı ile öyküye düğüm noktası eklenir (Özel mülkiyet tekniği). Yapılan canlandırmalardan yola çıkarak öykünün sonuca bağlanır ve canlandırılır. Öğrencilerden yapmış oldukları etkinliklerden, canlandırmalardan yola çıkarak düşüncelerini ve duygularını ifade edebilecekleri bir öykü yazmaları istenir fakat öyküyü mekândaki bir nesnenin yerine kendilerini koyarak yazmaları gerekmektedir.

Ö1:

... Ben bu masalda kulübenin sahibi olan Oduncu Hasan'ın Şapkasıyım. Oduncu Hasan ve Karısı Sükran bu kulübede Gök mulleriy dular. Karısı Sükran Hanım kislari Seminerinin başına geçip Sıcak Gayri yulmlarken Oduncu Hasan TV Seyre diyordu. Sonra kolluğa uza- di. Ben onun hep kafasındaydım, beni hiç çıkarmazdı. Şapkasını terle- diğinde çıkarır ve hemen geri takardı. Oduncu Hasan ve Karısı hep birlik ve beraberlik içinde idiler. Arada sırada küçük kavgalar olur- du tabii ki, Sonuçta bu bir evlilik değil mi? Ben onu çok iyi tanırım. O vakitini çoğunlukla ormanda gezerek geçirir bazen ben dallara takılır düşerim ama olsun sonuçta bu onun suçu değil ben kirlimadım ona. Ben Hasan amcamın 10 yıllık Şapkasıyım. Beni aldığımda 45 yaşındaydı şu an 55 yaşında 60 yaşında vefat etti. Beni o ölüncce hemen yaktilar Gök oğladım ama herşey o an bitti.

**Çizim 3.** Ö1 kodlu katılımcıya ilişkin yaratıcı yazma çalışması örneği

Ö5:

... Zarfın arkasında "Zig zag fabrikası" yazıyordu. Ama bu fabrika 1950'de kapandı diye düşündüm iarmden. Çocuklar çok telaşlıydı. Ben tam yatağın kösesine dokunduğum anda yatak aşağıya, derin mi derin bir çukura çekilin. Çocukların or- tük ölü kopuyordu. Tam "üst üste ne yaşamadık ki" diye düş- sünürken aşağıdan ses geldi, "Gabuk buraya acele edin abuk abuk" diye bağıyordu. Ben ağlayan çocuklarını sakinleştirmeye çalışırken aşağıdan gelen ses kafasını çıkaranak "Gabuk olursanız zombiye mi dönüşeceksiniz yoksa?" dedi. Çocukla- rıyla beraber ağlaya ağlaya aşağıya indik. Karanlık olacağını düşündüğüm yer o kadar aydınlıktı ki! Etrafı gözümle tanıyordum. Kacaman bir kapı vardı. Yaşlı gibi duran adam kapıyı açtı. Herkes oradaydı. Hatta ailem ve akrabalarımda vardı kosa kosa anneme ve babama sarıldım olan biteni sorduğum- da şöyle anlattılar: "Bin hafta önce 1950'de kapanan Zig zag fabrikası algin bir şey yaparak insanları zombiye dönüştürdü. 'Salgın' anınca herkese kart göndererek güver- li bir yere çekilmenizi söylediler" dedi. Sarımın bin buraya gelmeye çalışırken bu olaylar olmuştur. Artık neler olca- ğını burada göreceğiz.

#### **Çizim 4.** Ö5 kodlu katılımcıya ilişkin ait yaratıcı yazma çalışması örneği

Değerlendirme: Dileyen öğrencilerin yazmış oldukları yazıların sınıfta paylaşılması ile etkinlik sonlandırılır. Öğrencilerin etkinlik ile ilgili görüşleri alınır:

Ö1: *Bugüne kadar yaptığımız etkinliklerin en güzeliydi. Olayları canlandırmak hayal kurmamı kolaylaştırdı.*

Ö2: *Çok eğlenceli bir etkinlikti. Kısa tiyatromuz sayesinde kendimi olayın içinde hissettim ve o gizemli dünyada hissettim.*

Ö3: *Yazarken çok zevk aldım. Kendimi bir nesnenin yerine koymak çok farklı ve güzeldi.*

Ö4: *Yazarken en eğlendiğim etkinlik oldu. Yazım çok içime sinmedi ama yazarken eğlendim bu benim için önemli.*

Ö5: *Çok güzel, farklı ve gizemli bir etkinlikti. Olayları canlandırdığımız için daha güzeldi ve daha etkiliydi. Çok eğlendim ve canlandırmalar işimi kolaylaştırdı.*

#### **Anti-Masal Okuma-Dinleme**

Yaratıcı yazma etkinlikleri aşamasının bitmesi ile birlikte öğrenciler anti-masal ile tanıştırmıştır.

Hazırlık:

Öğrencilere anti-masal örnekleri gösterilmeden önce anti-masal kavramını sezdiren bazı sorular sorularak öğrenci düşündürülmüştür. Sorulan sorular ve öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar şu şekildedir:

Sizce masallar değiştirilebilir mi?

Ö1: *Evet, değiştirilebilir. Daha önce yaptığımız bir etkinlikte Keloğlan'a yeni maceralar eklemiştik.*

Ö2: *Değiştirilebilir ama ilk hâlden daha güzel olur mu olmaz mı bilmiyorum.*

Ö3: *Değiştirilir. Kendi isteğimize göre de yazabiliriz galiba.*

Ö4: *Kararsızım.*

Ö5: *Pek değiştirebileceğini düşünmüyorum.*

Aklınıza gelen herhangi bir masalda değişiklik yapma hakkınız olsa değiştireceğiniz ilk şey ne olur?

Ö1: *Keloğlan geldi aklıma. Onu zengin yaparım.*

Ö2: “Kibritçi Kız” masalını değiştiririm. Ama tam olarak neyi değiştiririm bilemiyorum. Daha az duygusal yapardım ama. Çünkü çok üzücü.

Ö3: “Kül Kedisi” masalını değiştirdim. Kül Kedisi’nin babasını daha iyi bir yapardım. Kızına sahip çıkan bir baba olarak yazardım.

Ö4: “Kurbağa Prens” masalında kurbağa kısmını değiştirip daha sevimli bir hayvan ekledim.

Ö5: “Hansel ve Gretel” masalını değiştirdim. Üvey anneyi çok pişman ederdim ve çocuklardan özür diletirdim.

#### Etkinlik:

Soruların ardından öğrencilere anti-masal kavramı açıklanıp bu kavram ile ilgili bilgi verilmiştir. Ardından Odeabank ve Can Yayınları işbirliği ile hazırlanan “Kırmızı Başlıklı Kız, Kurbağa Prens, Pamuk Kalpli Prens ve Yedi Cüceler, Rapunzel, Sindirella’nın Bilmecesi” masalları dinlenmiştir. Dinlenen her masaldan sonra öğrencilerin masal ile ilgili görüşleri alınmıştır ve bazı sorular yöneltilmiştir.

#### Değerlendirme:

“Kırmızı Başlıklı Kız” masalında beğendiğiniz ve beğenmediğiniz unsurlar nelerdir?

Ö1: Kurdun nazik olmasını, birlik ve beraberliğin olması, kızın daha akıllı davranması ve kurdun kıza kötü davranmamasını beğendim.

Ö2: Masalı genel olarak beğendim fakat kurdun bu kadar saf olması güzel değildi.

Ö3: Kırmızı başlıklı kıza kurdu sepetin yanında görünce hemen bağırması hoş değildi.

Ö4: Beğenmediğim kızın kurdu kandırması.

Ö5: Beğendiğim şeyler cinsiyet ayrımının olmaması, geleneksel masallar daha ilkel ama bu masal medeni. Sevmediğim şeyi yok.

Geleneksel “Kırmızı Başlıklı Kız” masalı ile dinlemiş olduğunuz “Kırmızı Başlıklı Kız” masalı arasındaki farklar nelerdir?

Ö1: Anti-masalda perde kapalıydı ama kızlar pencereden bakıyordu. Geleneksel masalda tavşan yolu, anti-masalda orman yolu vardı. Kırmızı başlıklı kızın annesi yerine babası kurabiye yapıyordu.

Ö2: Anti-masal daha güzeldi ama kurt içerisi karanlık olsun diye perdeleri kapatırken kırmızı başlıklı kıza yardım eden kızlar pencereden bakıyordu.

Ö3: Geleneksel ve anti-masal arasında birçok fark var. Mesela gelenekselde *kız çok pasifken anti-masalda kız cesur ve bu hayatta da cesur olmak çok önemlidir.*

Ö4: *Birçok fark vardı. Geleneksel daha güzeldi.*

Ö5: *Ben anti-masalı beğendim. Anti-masal daha yenilikçi, dayanışmacı ve zeki bir kırmızı başlıklı kız vardı.*

“Kurbağa Prens” masalında beğendiğiniz ve beğenmediğiniz unsurlar nelerdir? Ö1: *Kızın prensi dinlemesini ve hatasını anlamasını beğendim.*

Ö2: *Pek beğenmedim çünkü saçma geldi.*

Ö3: *Cadının prensi empati kurması için kurbağaya dönüştürmesi güzeldi.*

Ö4: *Kurbağanın prens olmasını beğendim.*

Ö5: *Bize doğruyu göstermesini beğendim.*

Geleneksel Kurbağa Prens masalı ile dinlemiş olduğunuz Kurbağa Prens masalı arasındaki farklar nelerdir?

Ö1: *Ben anti-masalı beğendim çünkü prenses daha nazik davranıyor. Geleneksel masalda evleniyorlar fakat anti-masalda arkadaş kalıyorlar. Anti-masalda top kuyuya düşüyor ama diğerinde göle düşüyor. Geleneksel masalda Geleneksel masalda prenses kurbağayı dinlemiyor ama anti-masalda dinliyor. Geleneksel masalda kralın tek kızı var anti-masalda üç kızı var.*

Ö2: *İki masal arasında birçok farklılık var. Sonda prenses kurbağayı öpüp evleniyorlardı ama bu masalda arkadaş oluyorlar.*

Ö3: *Geleneksel masalda prens ve prenses birbirlerini tanımadan hemen evleniyorlardı.*

Ö4: *Kız birinde iyimser birinde kötümserdi. Birinde prensle evlendi diğerinde evlenmedi.*

Ö5: *Birinde kız yaptığı şeyin kötü olduğunu anlıyor. Diğerinde kız kararından vazgeçmeyerek kötü davranıyor. Sonunda herkes eşit oluyor ve anti-masaldan çıkarılacak ders daha iyi.*

“Pamuk Kalpli Prens ve Yedi Cüceler” masalında beğendiğiniz ve beğenmediğiniz unsurlar nelerdir?

Ö1: *Masalda her şeyi beğendim. Özellikle de her zaman kadınların kötüymüş gibi gösterilmemesini.*

Ö2: *Ayna prensin akıllı olduğunu söylerken prens karlı günde vezire inanıp akılsızca davranıyordu. Bunu beğenmedim.*

Ö3: *Anti-masalı beğendim fakat yedi cücelerin yanında pamuk prensesin kalması daha güzeldi.*

Ö4: *Prensın vezire kanmamasını beğendim.*

Ö5: *Kız erkek ayrımının olmamasını ve zeki bir prensi ile doğru yolun gösterilmesini beğendim.*

Geleneksel “Pamuk Prens ve Yedi Cüceler” masalı ile dinlemiş olduğunuz “Pamuk Kalpli Prens” masalı arasındaki farklar nelerdir?

Ö1: *Gelenekselde prenses anti-masalda prens vardı. Gelenekselde prenses cadıya inanıyordu ama prens vezire inanmıyordu. Gelenekselde prens ve prenses evleniyordu ama anti-masalda prens tek başınaydı.*

Ö2: *Geleneksel masalda kötülükleri yapan üvey anneyken anti-masalda vezirdi. Anti-masal daha özel ve ilgi çekiciydi.*

Ö3: *Geleneksel masalda kötülükler kadına yüklenirken anti-masalda erkeğe yüklenmesi sadece kadınların kötü olmadığından bahsetmesi çok güzeldi. Anti-masalda düşünmeden hareket etmemenin gerektiği anlatılıyordu.*

Ö4: *Geleneksel masalda kız her şeye kaniyordu. Anti-masalda prens akıllı davranıyor.*

Ö5: *Birinde kötü kalpli olan bir kadinken diğerinde bir erkek. Bir de cüceler daha iyi mesleklere sahipler. Birinde prenses diğerinde prens var.*

“Rapunzel” masalında beğendiğiniz ve beğenmediğiniz unsurlar nelerdir?

Ö1: *Masalda prensin annesinin oğlunu merak etmemesini beğenmedim.*

Ö2: *Anti-masal güzeldi fakat kralın halkının kötülüğünü istemesi iyi değildi.*

Ö3: *Kahramanların cesur olmaları çok güzeldi.*

Ö4: *Masalda Rapunzel’in adını maruldan almasını beğendim. Cadının kızı istemesini beğenmedim.*

Ö5: *Masalın sonunu ve cadıların her zaman kötü olmadığını göstermesini beğendim.*

Geleneksel “Rapunzel” masalı ile dinlemiş olduğunuz “Rapunzel” masalı arasındaki farklar nelerdir?

Ö1: *Geleneksel masalda kızın saçı sarı, anti-masalda beyaz. Geleneksel masalda prens acı çekiyordu. Anti-masalda mutluymuştu. Anti-masalda kız prense kızıyordu. Geleneksel masalda kız hemen prensle evlenmek istiyordu.*

Ö2: *Hamile kadınların ikisinin de canı marul çekiyor ve kızlarının saçı upuzun. Cadıların ikisi de Rapunzel’in annesine bir şart koşuyordu. Anti-masal daha güzeldi.*

Ö3: Geleneksel masalda annenin ve babanın marul için kızlarını vermesi olayı vardı.

Ö4: Birinde cadı kötüyken diğerinde cadı iyi.

Ö5: Birinde cadı diğerinde kral kötü. Rapunzel'in kız kardeşleri de var ve birbirlerini destekliyorlar.

“Sindirella'nın Bilmecesi” masalında beğendiğiniz ve beğenmediğiniz unsurlar nelerdir?

Ö1: Masaldaki bilmeceyi beğendim.

Ö2: Anti-masalda abilerinin olması güzel değildi. Ö3: Bilgilendirici ve daha olumlu olmasını beğendim. Ö4: Masalın sonunu bize bırakmasını beğendim.

Ö5: Sindirella'nın temizlikçi olmamasını beğendim.

Geleneksel “Kül Kedisi: Sindirella” masalı ile dinlemiş olduğunuz “Sindirella'nın Bilmecesi” masalı arasındaki farklar nelerdir?

Ö1: Geleneksel masalda Sindirella'nın iki ablası var. Anti-masalda bir ablası bir abisi var. Geleneksel masalda kız baloya gidiyor. Anti-masalda vezir olmak için saraya gidiyor.

Ö2: Geleneksel masalda prensin bir kızla evlenmek için balo varken anti-masalda prenses ve prensin ülke yönetimine yardım etmek için balo var. Geleneksel masalda prens ayakkabıyı bulmaya çalışırken anti-masalda prens ve prenses bulmacanın cevabını bulmaya çalışıyor.

Ö3: Geleneksel masalda prens evlenmek isterken burada vezir arıyorlar. Bence tek kişinin mutluluğu yerine toplumun mutluluğu daha önemli.

Ö4: Geleneksel masalda Sindirella aklını pek kullanmazken anti-masalda akıllı bir kız. Birinde prens kendine eş ararken diğerinde vezir arıyor.

Ö5: Anti-masalda zeki bir Sindirella var, temizlikçi değil ve ülkesi için vezir olmak istiyor.

### **Anti-Masal Yazma**

Bu eylem planı aşamasında araştırmacı öğrencileri yönlendirmeden anti-masal yazmalarını istemiştir. 40 dakikalık bir sürede soru-cevap, beyin fırtınası, yaratıcı yazma, tahmin ederek dinleme yöntemleri kullanılarak etkinlikler gerçekleştirilmiştir.

Hazırlık:

Öğrencilerle anti-masal kavramı çerçevesinde beyin fırtınası yapılır. Anti-masal ile ilgili ön bilgileri harekete geçirilir.

Ardından anti-masal ile ilgili öğrenci görüşleri alınır:

Anti-masallar sizce eğlenceli mi?

Ö1: Okuduklarımız eğlenceli ve farklıydı.



Ö2: Bazıları eğlenceli bazıları sıkıcıydı.

Ö3: Bence idare eder ama farklı olmaları güzel.

Ö4: Eğlenceli. Özellikle "Sinderalla'nın Bilmecesi" masalı daha eğlenceli.

Ö5: Bence eğlenceli masallar. Farklı olmaları, daha eşitlikçi olmaları da çok güzel.

Öğrencilere ilk etkinlikte seçtikleri masalı tekrar yazmaları gerektiği belirtilir ve etkinlik başlatılır.

Etkinlik:

Öğrenciler istedikleri şekilde, hiçbir kural ve yönlendirme olmadan masallarını oluşturur.

Değerlendirme: Öğrenciler masallarını yazdıktan sonra masallar "Yaratıcı Yazma Becerilerini Değerlendirme Formu" na göre değerlendirilmiştir.

Ö1:

**Kumru'nun Şehir Macerası**

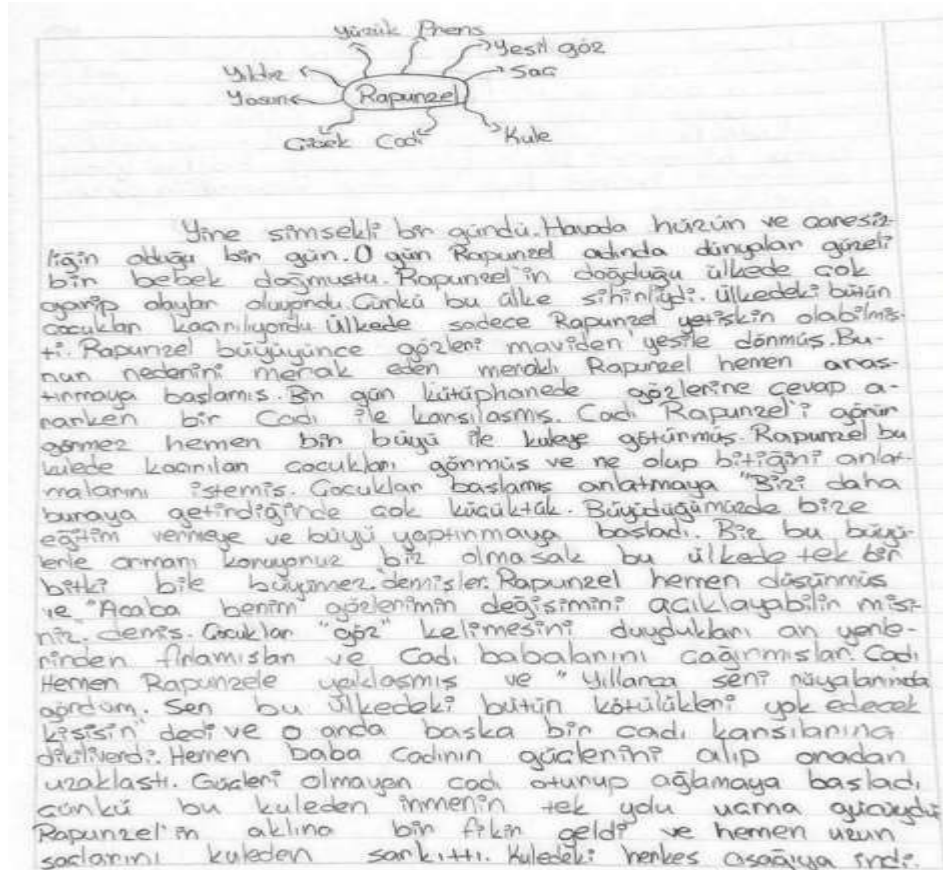
Akıllı kape, Binalar, yarı bir hanım, Kırmızı Başlıklı Kız, Kırmızı Terkiler, Başlık, Akıllı evler, Çizelhi, Gılgulu Saat, Tavşan

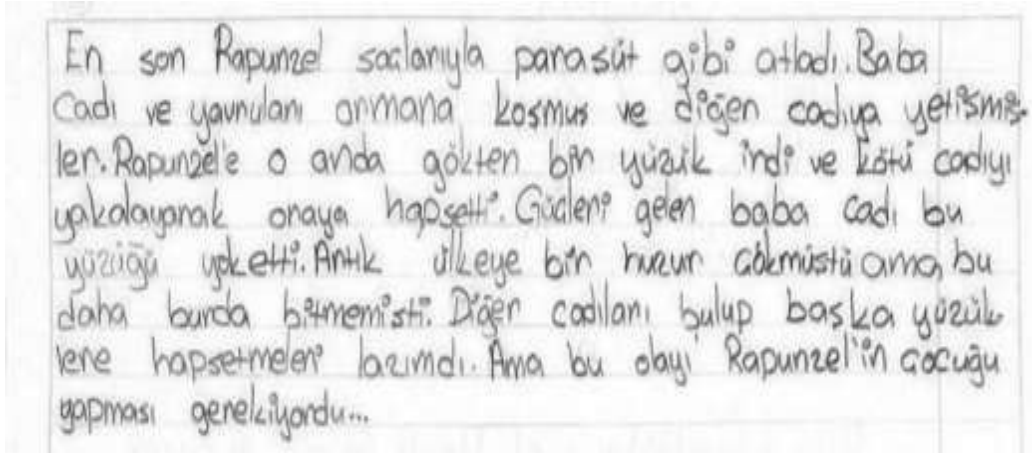
Bundan önce önce Kumru adında bir köyü ile birlikte şehir gelmişlerdi. Kumru köylüleri arkadaşlarından duymuştu binaların ne kadar büyük ve inandırıcı özellikleri olduğunu. Şehir'e geldiğinde o kadar da mükemmel olmaktan dolayı düşünmüştü. Bir gün pazara gittiklerinde ise bir tane gözlük görmüş ve annesine anne bunu alabilir mi demiş. Annesi tabii ki kızını alabilir demiş. Sadece soruşlar yapıp kaç TL acaba demiş annesi. Zeliha hanım. Satıcı 50 TL diye bir fiyat vermiş. Annesi benim yanındayken o kadar para bulamadı demiş. Kumru'nun aklına bir fikir gelmiş, başlıklarla gözlüğü falan düşünmüştü ve adama söylemiş. Adam kabul etmiş ve Kumru gözlüğü almış. Eve dönerken Osman mahallesinden geçiyorlarmış ki Kumru'nun annesi ahsap evler çok güzel demiş annesine. Annesi de anlatmaya başlamış yıllar önce şehir adında bir adam varmış. İnsanlar evleri o zamanda taş, cam ve seramik yapıyorlarmış. Bu adam düşünmüş ki ahsap evler evlerin daha sıcak olacağını ve ilk evi yapmış. Bunu görenler de evlerini öyle yapmışlar. Bundan sonra göçer ev ahsap ev yapılmış. dedi annesi. Kumru ve annesi eve gelmişler o sırada kapının önünde bedesten tavşan tut. Eufi Kumru'nun evcil tavşanıydı Kumru kulu kırık gibi seversin. Herkes gün babası ve Kumru evi temizlediler. Annesi kurabiye yapmıştı. Bu arada telefon geldi. Babası söyledi. Heron geldi. arayan anneannesiydi. Çok hasta olduğunu söyledi. Bunu duyan Kumru annesine kurabiyelerden anneanne de götürürüm mi dedi. Annesi zeliha hanım tamam kızım hemen sepete koyup getiriyorum dedi. Kız akıllı kapesini almış ve sepete koyup götürmeyecek başka birisinin evine gidecekti. Annesi sepeti getirdi. Kız gözlüğünü ve kırmızı terliklerini giydi ve yola koyuldu. Bir süre sonra Kumru farklı bir yolda olduğunu anlamış hemer Akilli kapesinden babasını aradı ama ulaşamıyordu. Kumru korkmuştu ve her tarafını kapele sarımsı. Kumru kapelelerden kaçıp her yanda Kumru binalar vardı. Kırmızı binalar onu büyülemişti. Ama korkuyordu kapele daga için. Heron kapelelerinden polis'i aradı. 10. ila 15 dakika içinde polisler geldi. Kumru babasını aramalarını istedi. Polisler babasını aradılar ve annesi ile babası Kumru'nun yanına geldiler. Kumru ve ailesi eve döndüler. Kumru akşam anneannesini aradı ve olanları anneannesine anlattı. Sadece masalın devamında neler oldu..)

### Çizim 5. Ö1 kodlu katılımcıya ilişkin anti-masal örneği

Çalışma kümesinin en iyi anti-masal örneği olan “Kumru’nun Şehir Macerası” masalı “Kırmızı Başlıklı Kız” masalının anti-masalıdır. Masalda olay örgüsü öğrencinin hayal gücü ile ve yeni bir kurgu ile yazılmıştır. Masala yeni bir başlık konmuş ve sıra dışı fikirler eklenmiştir. Kahramanın şehre taşınması, başlığı ile gözlüğü takas etmesi, akıllı küpe sayesinde güvende olması sıra dışı fikirlere sahiptir. Masala yeni bir kahraman olan evcil tavşan eklenmiştir ve kurt çıkarılmıştır. Aynı zamanda anneye de Zeliha ismi verilmiştir. Masalda Kırmızı Başlıklı Kız’ın kişisel özellikleri değiştirilmiştir. Geleneksel masaldan farklı olarak bu masalda kahraman daha akılcı çözümler üreten bir özelliğe sahiptir. Kahraman burada etrafını saran köpeklerden doğal olarak korkmuştur fakat bununla baş etme yollarını da aramıştır. Masalda babanın kızı ile birlikte temizlik yaptığı görülmektedir. Öğrenci burada toplumsal görev ve rollerde eşitlikçi bir tavır almıştır ve ev işlerinde alışlageldiği gibi anneyi değil babayı ön plana çıkarmıştır. Masala yeni mekânlar eklenmiştir. Kahraman ailesi ile şehre göç etmiştir ve kızın annesi ile yürüdüğü orman yolu geleneksel masaldakinden farklıdır. Öğrenci masalda kısmen farklı kelimeler ve kendine has özgün bir üslup kullanmıştır. Masala yeni ve sıradan olmayan bir son yazan öğrenci masalın sonunu ucu açık bırakarak okuyucunun tamamlamasını sağlamıştır. “Yaratıcı Yazma Becerilerini Değerlendirme Formu”ndan 75 puan alan öğrenci iyi düzeyde bir anti-masal oluşturmuştur. Öğrencinin ilk masalından aldığı puan 12 iken ikinci masaldan aldığı puan 75 olmuştur ve gelişme göstermiştir.

Ö5:





### Çizim 6. Ö5 kodlu katılımcıya ilişkin anti-masal örneği

Rapunzel masalını yeniden yazan öğrenci masal türü içinde kalarak geleneksel masaldan çok fazla uzaklaşmadan bir anti-masal oluşturmuştur. Öğrenci yeni bir kurguyu ilgi çekici şekilde yazmıştır. Geleneksel masaldan farklı olarak bu masalda Rapunzel garip olayların olduğu bir ülkeye doğmuştur. Geleneksel masaldaki marul olayı bu masalda yer almamaktadır. Anti-masaldaki asıl gizemli olay ülkede doğan çocukların sürekli kaçırılırken Rapunzel'in kaçırılmaması ve gözlerinin renk değiştirmesidir. Bu unsurlar masala eklenen sıra dışı fikirler olarak kabul edilebilir. Öğrenci masala çağımızdan ve yaşantısından unsurlar eklemiştir. Cadı baba ve çocuklar olmak üzere iki yeni kahraman eklemiştir. Burada cadılardan biri alışılanın aksine iyi niyetlidir. Ayrıca Rapunzel' mücadelecisi ve aktif bir kahraman olarak karşımıza çıkmaktadır. Geleneksel masalda kurtuluş için prensini bekleyen Rapunzel burada kendi kurtuluşunu ve ülkenin kurtuluşunu kendi çabasıyla sağlamaktadır. Bu da masalda toplumsal görev ve rollerde değişiklik yapılmış demektir. Anti-masalın en güçlü yönlerinden birisi de öğrencinin farklı kelimeler kullanması, kendine has ve özgün bir üslup kullanmasıdır. Tekerleme veya kalıplaşmış ifadeler yerine daha süslü, edebi bir anlatım yer almaktadır. Ayrıca masal yeni ve etkileyici bir sonla sonlanmaktadır. Çünkü masalın sonunda çocukların ve Rapunzel'in mücadelesi kesin bir zaferle sonuçlanmamıştır. Zaferin gidişatını Rapunzel'in doğacak olan çocuğunun belirleyeceğini yazıp masalı bitiren öğrenci böylelikle etkili bir son yazmıştır. Öğrenci bunları yaparken sık sık hayal gücünü kullanmıştır. "Yaratıcı Yazma Becerilerini Değerlendirme Formu"ndan 54 puan alan öğrenci orta düzeyde bir anti-masal yazmıştır. Öğrencinin ilk masalından aldığı puan 1 iken ikinci masaldan aldığı puan 54 olmuştur. Bu da öğrencinin yaratıcı yazma becerisinin gelişme gösterdiğini belirtmektedir. Öğrenci yeni bir kurguyla, kahramanlarla ve özgün bir üslup ile orta düzeyde anti-masal yazmıştır.

Aşağıdaki çizelgede öğrencilerin Yaratıcı Yazma Becerilerini Değerlendirme Formu'ndan aldıkları ilk ve son puanlar yer almaktadır.

### Çizelge 2: Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Becerileri Değerlendirme Formundan Aldıkları Puanlar

Öğrenciler	İlk puan	Son puan
------------	----------	----------

1	12	75
2	1	56
3	1	53
4	1	46
5	1	54

Çizelge incelendiğinde öğrencilerin ilk puanları ve son puanları arasında önemli farklar olduğu ve öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin geliştiği görülmektedir.

### Tartışma ve Sonuç

Araştırmada eylem araştırması yöntemi ile 7. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin anti-masal yazmaları sağlanmaya çalışılmıştır. “Yaratıcı Yazma Becerilerini Değerlendirme Formu” aracılığı ile çalışmaya katılan öğrencilerin ilk aşamada ve son aşamada yazdıkları masallar değerlendirilmiştir. Öğrencilerin değerlendirilen masalları karşılaştırılmıştır ve gelişme gösterdikleri tespit edilmiştir.

Bireylerin farklı bakış açılarıyla dünyayı anlamlandırması, eleştirel düşünebilmesi, sorgulayıcı olması, empati kurabilmesi ve sorunlara kendine has çözümler üretebilmesi çağımızın önemli gerekliliklerindedir. Eğitimin amaçlarından birisi bu gerekliliklere hizmet etmektir. İnsanların sorgulayan ve yeni fikirler, çözümler üreten bireyler olmasını amaçlayan eğitim, yeni öğretim programlarıyla birlikte yaratıcı düşünmeyi ön plana çıkarmıştır. Dolayısıyla Türkçe eğitiminde de yaratıcılık önemli hâle gelmiştir. Yazma becerisinin geliştirilmesi için verilen eğitimlerde yaratıcı yazma yöntemi kullanılmaktadır. Yaratıcı yazma sadece yoktan var etmek olarak düşünülmemelidir. Yaratıcı yazma aslında var olanı değiştirerek kişinin özgün bir şekilde duygularını, düşüncelerini, hayallerini yazmasıdır. Ayrıca yaratıcı yazma ile öğrenci yazmaktan zevk alır. Bu araştırmada da eylem araştırması çerçevesinde yapılan uygulamaların öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirdikleri, yazılarında yaratıcı unsurları kullandıkları tespit edilmiştir. Benzer biçimde Kırmızı (2015) ve Pawliczak (2015) de araştırmasında öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmelerinin yaratıcı yazma uygulamalarından geçtiğini tespit etmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin etkinlikler ile ilgili görüşleri de olumlu değerlendirmelere sahiptir. Beydemir (2010) de çalışmasında yaratıcı yazma etkinliklerini uygulayan öğrencilerin yazmaya karşı olumlu bir tutum geliştirdiklerini ve yazılarında yaratıcı öğelere yer verdiklerini tespit etmiştir.

Yaratıcı yazmayı geliştirmek için farklı edebî türler kullanılmaktadır. Bu edebî türlerden birisi de masaldır. Masal iyiyi, doğruyu; olağanüstü olaylar, kişiler ve mekânlar aracılığıyla aktaran evrensel konulara sahip edebî bir türdür. Daima iyilerin kazandığı mutlu sonla biten masallar okuyana öğüt verir. Çok eski zamanlardan beri gelenek çevresinde yazılmış olan masalarda genellikle erkek egemen bir dünya hâkimdir. Masalarda zayıf, güzel, saf, sessiz ve aykırı olmaması gerektiğine inanılan pasif kadınlar her zaman erkekler tarafından kurtarılmayı bekler ve bu kadınlar ancak yakışıklı prenslerinin kahramanlıkları ile mutlu sona ulaşabilir. Sekmen (2017), çalışmasında masalları toplumsal cinsiyet yönü ile ele almıştır. Çalışma sonunda incelenen filmin masalarda yer alan toplumsal cinsiyet kurallarına

bağlı olduğu ve kadının etkisiz hâle getirildiği, güçlü olan kadınların kötü kahramanlar olarak nitelendirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Demir (2021), masalların çocuklara hitap eden basit anlatılardan ibaret olmadığını, bu edebî türün çocukların toplumsal cinsiyet rollerini eşit olmayan bir şekilde işleyerek ataerkillik, evlilik, bekâret, güzellik ve rekabet gibi konularda bireylere kültürel bir yol çizdiğini belirtmiştir. “Kırmızı Başlıklı Kız” masalında kurda hemen inanan saf bir kız, “Kurbağa Prens” masalında hemen evlenmeye karar veren ve güzellik algısının şekilcilikten ibaret olduğu pasif bir kız, “Rapunzel” masalında saçlarını hiç tanımadığı bir erkeğe feda eden ve çaresizce kurtarılmayı bekleyen aciz bir kız, “Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler” masalında ancak prensin öpücüğü ile kurtulan bir kız, “Sindirella’nın Bilmecesi” masalında ise daima ezilen, hakkını arayamayan ve kurtuluşunu evlilikte bulan bir kız imajı çizilmiştir.

Çocuklara eşitlikçi, akılcı bir yapı sunmayan bu geleneksel masalların dönüştürülmesi sağlanarak çocukların eğitiminde kullanılan masallarda egemen söylemler ve eşitsizlik içeren yargılar incelenip kaldırılabilir. Günümüz dünyasında ise kadın-erkek eşitliği kavramlarının ilerlemesinden edebiyat da payını almış ve masallara bu hususta bir eleştiri getirilmiştir. Geleneksel masallar çocuğa eşitlikten uzak ataerkil bir dünya sunmaktadır. Yapılan bu eleştiriler neticesinde ise bir çözüm olarak anti-masal terimi alan yazında yerini almıştır. Anti-masal; masalların değişimini, dönüşümünü ve yeniden yazılmasını kapsar. Masalın yeniden yazılmasını, değiştirilmesini ve yazarının hayal gücünü devreye sokmasını sağladığı için anti-masallar yaratıcı yazma becerisini geliştirmektedir. Agvan ve Asutay’ın (2018) araştırmasında alışlagelmiş Külkedisi’nin karşısında; dayatmaları ve kuralları kabul etmeyen mücadeleci bir Anti-Külkedisi bulunur. Bu bağlamda “Cam Ayakkabıları Reddeden Vejetaryen Külkedisi” anti-masalı toplumsal cinsiyet rollerini eleştirip ideal örnekleri ortaya koyduğundan başarılı bir anti-masal olarak değerlendirilmiştir. Bu çalışmada yer alan anti-masallar da toplumsal cinsiyet rollerine bir eleştiri getirmiştir ve ideal örnekleri ortaya koymuştur. Öğrencilerin de yaratıcı yazma yöntemleri ile bu ideal örnekleri yaratmaları sağlanmıştır ve öğrenciler kendi anti- masallarını oluşturmuştur. Bu çalışmada anti-masalın yaratıcı yazma becerisinin gelişiminde kullanımına örnekler sunulmuştur. Araştırmada OdeaBank Eşit Masallar Serisi’nden “Kırmızı Başlıklı Kız”, “Kurbağa Prens”, “Pamuk Kalpli Prens ve Yedi Cüceler”, “Rapunzel” ve “Sindirella’nın Bilmecesi” anti-masallarının yaratıcı yazma becerisinde kullanımı örneklendirilmiştir. Araştırmada eylem araştırmasının doğasına uygun olarak süreç temelli yazma yaklaşımı benimsenerek yaratıcı yazma etkinlikleri yapılmıştır ve böylelikle öğrencilerin hazırbulunuşluğu artırılmıştır. Malafantis ve Ntoulia (2011), anti-masalların çağımızın en yaratıcı türlerinden biri olduğunu belirterek yaratıcı yazma çalışmalarında kullanımının önemine değinmiştir. Bu bağlamda bu çalışmada anti-masallar ile yaratıcı yazma becerisinin gelişimi eylem araştırması ile örneklendirilmiştir. Anti-masal ile çocuklar yaratıcı yazma becerisiyle çağa, toplumsal cinsiyet rollerine uygun masallar ile karşılaşsınlar ve hatta bu masalları oluşturabilirler. Bu çalışmada da amaç öğrencilerin yaratıcı yazma yöntemi olarak anti-masalı kullanarak yeni bir masal oluşturmasıdır. Araştırmada öğrencilerin anti-masalları “Yaratıcı Yazma Becerilerini Değerlendirme Formu” ile değerlendirilmiştir ve bu anti-masalların yaratıcı unsurlar içerdiği görülmüştür. Tüm öğrencilerin son yazıları incelendiğinde yapılan etkinliklerle öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirdikleri, anti-masalların öğrencilerin ilgisini çektiği ve

öğrencilerin doğru anti-masal örneklerini ortaya koydukları tespit edilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde de öğrencilerin yaratıcı yazma etkinliklerinden keyif aldıkları belirlenmiştir. Bu bağlamda Türkçe eğitiminde yaratıcı yazma kapsamında anti-masallardan yararlanılmasının önemli olduğu ifade edilebilir. Anti-masallar eşitlik, özgürlük ve adalet gibi önemli kavramları içerdiği için bu türün yaratıcı yazma becerileri ile bütünleştirildiğinde öğrencilerin çok yönlü düşünme becerilerine de katkı sağlayacağı belirtilebilir.

### Kaynakça

- Agvan, Ö. ve Asutay, H. (2018). Bir anti-masal örneği olarak cam ayakkabıları reddeden vejetaryen kükkedisi. *Humanitas*, 6(11), 225-237. DOI: 10.20304/humanitas.382350
- Ak, E. (2011). *Yaratıcı yazma tekniklerinin ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akdal, D. (2011). *Metinler arası okuma yaklaşımının ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2011). *Yazılı ve sözlü anlatım: okuma-dinleme-konuşma-yazma*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Arat, N. (2010). *Feminizmin ABC'si*. İstanbul: Say Yayınları.
- Arda, F. (2018). "Mavi Sakal"dan "Kanlı Oda"ya: Angela Carter'dan bir feminist yeniden yazma örneği. *Kültür ve Siyasette Feminist Yaklaşımlar*, 36, 26-44.
- Arslan, G. (2020). *Rapunzel*. İstanbul: Can Yayınları.
- Aşılıoğlu, B. (1993). *Okullarda Türkçe öğretimi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ataman M. (2006). Yaratıcı drama sürecinde yaratıcı yazma. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1, 75- 78.
- Beydemir, A. (2010). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara, yaratıcı yazma ve yazma erişimine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Boratav, P.N. (2000). *100 soruda Türk halk edebiyatı*. İstanbul: Gerçek Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, R. (2021). Masallar ve toplumsal cinsiyet, *Kültür Araştırmaları Dergisi*, 8, 327-333. Elçin, Ş. (2005). *Halk edebiyatına giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Foster, J. (2005). *Yaratıcılık fabrikası*. İstanbul: Optimist Yayınları.
- Gardner, H. (2009). Çoklu zekâ kuramı-yaratıcılık-gelecek için beş akıl. (çev.) *Birinci Uluslararası Yaşayan Kuramcılar Konferansı*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Göçen, G. (2021). *Yazdıkça yazıyorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Gülsoy, M. (2020). *Sindirella'nın bilmecesi*. İstanbul: Can Yayınları.
- Hükümenoğlu, H. (2020). *Pamuk kalpli prens ve yedi cüceler*. İstanbul: Can Yayınları.
- Kantarcıoğlu, S. (1991). *Eğitimde masalın yeri*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Karatay, H. (2007). Dil edinimi ve değer öğretimi sürecinde masalın önemi ve işlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5(3), 463-475.

- Kasap, D. (2019). *Yaratıcı okuma-yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma erişimine etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kırmızı, F. S. (2015). Yaratıcı drama ve yaratıcı yazma uygulamalarının yaratıcı yazma başarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 83-115.
- Köse, H. (2015). *Skolastik fantazy*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Kuzu, A. (2009). Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişimde eylem araştırması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 425-433.
- Malafantis, K., Ntoulia, A. (2011). Rewriting fairy tales: new challenge in creativity in the classroom. *Extravio. Revista Electronica de Literatura Comparada*, 6, 1-8.
- Maltepe, S. (2006). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım uygulamaları için bir seçenek: Yaratıcı yazma yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 132, 58-59.
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Moran, B. (2014). *Edebîyat kuramları ve eleştiri*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- McNiff, J. (2002). *Action research for professional development: concise advice for new action researchers* (third edition). Jean McNiff. <https://www.jeanmcniff.com/ar-booklet.asp>
- Oğuz, S. G. (2017). *Masalları birleştirme yoluyla ortaokul öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Oral, G. (2003). *Yine yazı yazıyoruz- okulda/işyerinde/evde kullanılacak yaratıcı yazı etkinlikleri ve kurumsal temelleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özdemir, E. ve Binyazar, A. (2006). *Yazma öğretimi/Yazma sanatı*. İstanbul: Papirüs Yayınları.
- Öztürk, E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Pawliczak, J. (2015). Creative writing as a best way to improve writing skills of students. *Sino- US English Teaching*, 12 (5), 347-352.
- Robinson, K. (2001). *Out of our minds learning to be creative*. UK, by Capstone.
- Sekmen, M. (2017). Masallar ve 'Anlat İstanbul' filminin toplumsal cinsiyet eleştirisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(3), 827-845.
- Sezer, M. Ö. (2010). *Masallar ve toplumsal cinsiyet*. İstanbul: Evrensel Basım Yayın.
- Sezer, M. Ö. (2015). Simurg'un kanatlarını takmak mı? Sarayın merdivenlerine camdan ayakkabılar bırakmak mı? H. Köse (Edt.), *Skolastik fantazy* (ss. 53-67). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Taş, G. (2016). Feminizm üzerine genel bir değerlendirme: kavramsal analizi, tarihsel süreçleri ve dönüşümleri. *Akademik Hassasiyetler*, 163-175.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, R. (1993). *Yaratıcılık ve yenilik*. İstanbul: Sistem Yayınları.
- Yılmaz, A. (2012). Çocuk eğitiminde masalın yeri (Binbir Gece Masalları Örneği). *SDÜ Fen Edebîyat Fakültesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 25, 299-306.
- Zuber-Skerritt, O. (2001). Action learning and action research: Paradigm, praxis and programs. *Effective Change Management through Action Research and Action Learning: Concepts, Perspectives, Processes and Applications*, 1-20. [https://www.ufs.ac.za/docs/librariesprovider43/service-learning-documents/articles-documents/art\\_zuber\\_skerritt\\_2001-333-eng.pdf?sfvrsn=aa1bf021\\_0](https://www.ufs.ac.za/docs/librariesprovider43/service-learning-documents/articles-documents/art_zuber_skerritt_2001-333-eng.pdf?sfvrsn=aa1bf021_0)

## EXTENDED ABSTRACT

### **An Action Research on Improving 7th Grade Students' Creative Writing Skills: Creating an Anti-Tale**

Writing, which is one of the expression skills, is the expression of an individual's feelings and thoughts in writing by adhering to certain rules. In writing skills, the individual takes an active role in the process. The individual writes within the framework of a plan by filtering what he/she has learned through his/her own mind and putting them in order. The writings of individuals who have developed these aspects will be creative writings. Creative writing means that an individual freely writes his/her ideas and feelings on any subject and creates original writings. Creative writing activities allow the student freedom and enable the student to convey his/her feelings and thoughts without limiting the student's mental world. In Turkish education, different literary genres are utilized while gaining writing skills. One of these genres is fairy tales. Of course, fairy tales also have benefits. The importance of fairy tales created around oral culture has been emphasized especially by studies in the field of children's literature. The vocabulary and dream worlds contained in fairy tales contribute to the child's development, language skills and imagination, but it is also necessary to see the negativities of this literary genre and bring solutions to the problems. The biggest problem of traditional fairy tales is the aforementioned concept of gender equality. Thanks to researchers focusing on gender equality in fairy tales, different forms of fairy tales have started to emerge and be produced. With the criticisms brought to the fairy tale, methods such as rewriting or changing the fairy tale have been created. Along with these, a new concept in the literature, "anti-tale" has emerged. Anti-fable, which includes the change, transformation and rewriting of fairy tales, is also used with the name of counter fairy tale. With the anti-fairy tale, children encounter fairy tales that are suitable for both creative writing skills and age and gender equality, and they can even create these fairy tales. In this way, children will have created a new genre by using the creative writing method. 'Action research', one of the qualitative research methods, was used in the study. The study group of the research was formed by the convenience sampling method, one of the purposeful sampling methods. First, the students were asked to write a fairy tale and these fairy tales were evaluated using the "Creative Writing Skills Evaluation Form". Five students who received the lowest score from the form were included in the study.

In the research, anti-fairy tales were created by trying to develop creative writing skills. The stages in the research action plan were completed week by week in accordance with the plans. In the applications, the students first wrote a fairy tale without any guidance, then they performed creative writing activities under the guidance of the researcher. In the third stage, the fairy tales "Little Red Riding Hood, Frog Prince, Snow White Prince and the Seven Dwarfs, Rapunzel, Cinderella's Riddle" prepared in cooperation with Odeabank and Can Publications were read interactively with the children. These fairy tales were selected in line with the opinions of field experts because they meet the age groups of the students and the internal and external structure elements that should be in children's literature products. In addition, these fairy tales were preferred because they guided the students in creating anti-fairy tales. In the fourth stage, the concept of anti-fairy tale was explained to the students and they were asked to rewrite a fairy tale of their choice in accordance with the concept of anti-fairy tale.

In this study, the aim was exactly for the students to create a new fairy tale by using the anti-tale as a creative writing method. In the study, five students' anti-fairy tales were evaluated and it was seen that four of these fairy tales measured by the "Creative Writing Skills Assessment Form" were at a moderate level and one of them was at a good level of creative writing and anti-fairy tales. When



the results of the findings of all students were analyzed, it was determined that they improved their creative writing skills and put forward correct examples of anti-fairy tales.

## Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Edinme Eğilimleri

Nuran Çaylıoğlu İşnel\* Kübra Karadağ\*\* Ahmet Benzer\*\*

### ARTICLE INFO

Received:21.09.2024  
Revised form: 03.10.2024  
Accepted:09.10.2024  
Doi:10.31464/jlere.1553932

#### Keywords:

kitap eğilimi  
kitap edinimi  
kitap edinme etkinlikleri  
Türkçe ders kitabı

### ABSTRACT

Bu araştırmada kitap okuma alışkanlığının somut göstergelerinden biri olan öğrencilerin kitap edinme eğilimleri incelenmiştir. Araştırmada öğrencilerin kitap edinme eğilimlerini yönlendiren değişkenler belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma kapsamında ders kitabındaki metinler ile kitap önerisi, sınav yapılması, yazar söyleşisi, müze gezisi ve disiplinlerarası çalışma gibi değişkenlerin öğrencilerin kitap edinme eğilimleri üzerindeki rolü araştırılmıştır. Araştırma nitel araştırma yönteminin desenlerinden olan durum çalışması deseni kullanılarak hazırlanmıştır. Araştırmanın çalışma kümesini, İstanbul'daki bir ortaokulun 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma 29 hafta sürmüştür. Çalışmanın başlangıcında yapılandırılmamış görüşme formu ile öğrencilerin kitap edinmelerindeki etkenler sorgulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan araştırma verileri içerik analizine tabi tutularak kodlanmış ve ulaşılan bulgular yorumlanmıştır. Her bir etkinliğin güçlü ve zayıf yönleri ile fırsat ve tehditleri ortaya çıkartılarak SWOT analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda ders kitaplarındaki metinlerin öğrencileri kaynak kitaba yönlendirmediği sonucuna ulaşılmıştır. II. dönem yapılan etkinlikler sonucunda öğrencilerin bir kitabı en çok sınav yapılacağı uyarısı ile edindiği, öğrencilerin %88'inin yazar söyleşisi ve disiplinlerarası çalışma etkinlikleri sonrası kitap edindikleri görülmüştür.

### Bilgilendirme

#### Yayın Etiği Bilgilendirme

Araştırma ve Yayın Etiğine uygun olarak Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından 30/09/2022 tarihli 371127 sayılı kararıyla izin alınmıştır.

#### Yazarların katkı Oranı

Yazarların katkı oranları eşittir.

#### Çıkar Çatışması

Bu çalışmada bir çıkar çatışması yoktur.

#### Gönderim

Çaylıoğlu İşnel, N., Karadağ, K., & Benzer, A. (2024). Ortaokul öğrencilerinin kitap edinme eğilimleri. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 10 (2)*, 480-498.

\* Türkçe öğretmeni, 0000-0002-2068-7917, <https://orcid.org/0000-0002-2068-7917>, Londra Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliği, [nurancaylioglu@gmail.com](mailto:nurancaylioglu@gmail.com)

\*\* Türkçe öğretmeni, 0000-0002-6170-2052, <https://orcid.org/0000-0002-6170-2052>, [kubrakaradag500@gmail.com](mailto:kubrakaradag500@gmail.com)

\*\* Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, [ahmetbenzer@gmail.com](mailto:ahmetbenzer@gmail.com), ORCID: 0000-0003-3579-3699, <https://orcid.org/0000-0003-3579-3699>

## Giriş

Kitap edinme eğilimi, kitap okuma alışkanlığına sahip öğrencilerin ilk ve öncelikli davranışıdır. Kitap edinme sürecinde öğrenciler nelerden etkilenir sorusunun cevabı, bazen reklam bazen tanıtım bazen de arkadaş tavsiyesi olabilir. Öğretim sürecinde öğretmenin kitap edinme sürecine etkisi ve bu etkinin öğrenciler üzerine yansımaları bu çalışmanın oluşmasına katkı sağlamıştır.

Kitap edinme eğilimlerinde önemli değişkenlerden birisi ders kitaplarıdır. Türkçe ders kitapları, küçük metin kesitlerinden oluşur. Türkçe Dersi Öğretim Programına (MEB, 2019) göre öğrencilerin Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserleri aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanır.

Günümüzde teknolojinin gelişimine paralel olarak eğitim-öğretim süreçlerinde dönüşümler yaşanmaktadır. Ancak ders kitapları hiçbir zaman önemini kaybetmemiştir. Öğrenme ve öğretmeyi desteklemekte büyük rol oynamaktadır. Öğrencilerin öğrenme yaşantılarına yön veren ders kitapları belirlenen kazanımların gerçekleştirilmesinde sürece önemli bir katkı sağlar. Ana dili öğretimi sürecinde de ders kitapları, Türkçe dersinin amaçları ile öğrenme alanları ve sınıflara göre kazanımların gerçekleştirilmesinde büyük bir görev üstlenmektedir. Öğrencilerin okuma alışkanlıklarını ve tercihlerini anlamak, onların okumasını teşvik etmek için gerekli önlemleri almalarına yardımcı olacaktır. Bununla birlikte öğrenciler ilgilerini çeken kitapları okumaktansa ders için okuma yapmaktadırlar (Chettri ve Rout 2013, s. 15). Ders kitapları öğrencileri kitaba yönlendiren etkenlerin başında gelmektedir (MEB, 2013, s. 77). Ders kitapları programda belirlenen hedeflere ulaşılmasına aracılık eden öğrencilere dönem, tür, dil özelliği ve edebî şahsiyetle buluşturan, öğrencide okuma alışkanlığını ve zevkini geliştiren vazgeçilemeyecek araçlardır (Güngör, 2009, s. 39). Ders kitapları bunu içerdiği metinlerde yapmaktadır, bu durumda ders kitaplarında yer alan metinlerin öğrencilerde okuma alışkanlığı kazandıracak nitelikte hazırlanması gerekmektedir. (Batur, Gülveren ve Bek, 2010, s. 35). Ders kitapları diğer kitapların okunması için aracılık yaptığı ölçüde yararını artırır (Coşkun ve Taş, 2008, s. 61). Bununla birlikte ders kitapları PISA sonuçlarıyla da doğrudan bağlantılı, temel okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi bakımından da önemlidir (Benzer, 2019, s. 100) ve öğrenciler tarafından en çok karşılaşılan okuma malzemesidir (Tella ve Akande, 2007, s. 127).

Türkçe öğretimi, bireyin okuma kültürünü oluşturması ve geliştirmesinde önemli bir yeri olan metinler aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Bu anlamda seçilen metinlerin yer aldığı ders kitaplarının niteliği de önem kazanmaktadır (İşeri, 2007, s. 61). Çünkü ders kitapları öğrencilerde okumaya dönük ilgi uyandırmalıdır (Binbaşıoğlu, 1994, s. 33) bu durumda öğrencilerdeki okuma isteğini pekiştirecektir (İşcan ve Karadağ, 2021, s. 197). Öğrencilerin okuma eğilimleri pek çok faktörden etkilenmektedir: televizyon, okul, öğretmen, aile, öğrencinin içinde bulunduğu toplum gibi (Ulu, 2019, s. 170). Chettri ve Rout (2013) yaptıkları araştırmalarında İngiltere'deki 11-18 yaş arası öğrencilerin yarısının rahatlamak için okuduklarını söylerken kitap okumak için en büyük nedenin akran etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Aynı araştırmada gelişmekte olan 12 ülkeden çocukların çoğunluğunun sınavları geçmek için kitap okudukları belirtilmiştir. Inderjit (2014) çalışmasında okuma alışkanlığının sadece sınıf ve evin değil, toplumun da etkisinin olduğunu

belirtmiştir. McColvin (1929, s. 200), çocukların okuma alışkanlığını geliştirmeye yardımcı olan dört faktör olduğunu belirtmiştir: okumaktan zevk alan ebeveynlerin, arkadaşların veya akrabaların etkisi; evde kitapların veya toplulukta çekici bir kütüphanenin bulunması; öğretmenlerin etkisi ve okul çalışmasının kütüphaneyle yakından ilgili olduğu gerçeği. Aydın ve Ayrancı (2018, s. 129) çalışmalarında okuma tercihlerinin önemine değinmiş, okuma tercihlerinin öğrencilerin gelecek yaşantılarına yön verdiğini belirtmektedir. Araştırmacılara göre okuma becerini geliştirirken okumayı çekici kılmak ve okuma kalitesini artırmak için okuma tercihlerine öncelik verilmelidir.

Öğrencilerin okuma eğilimlerinin neler olduğu konusunda alakalı ülke çapında yapılmış araştırmalar henüz yeterli düzeyde değildir. Okuma eğilimlerini içeren çalışmalar metin türlerine ya da okuma sıklıklarına odaklanmaktadır (Vinterek, Winberg, Tegmark, Alatalo ve Liberg, 2022). Ortaokul öğrencilerinin ne sıklıkla okuma yaptıkları, okuma süreleri ise yerel çalışmalarda ortaya konmuştur. Araştırmalarda 4. sınıf öğrencilerin ortalama okuma süreleri 8 dakika, 5. sınıf öğrencilerinin 15 dakika olarak belirtilmiştir. Yine aynı araştırmada öğrencilerin kurgusal olan ve kurgusal olmayan metinleri okuma tercihleri konusunda öğrencilerin çok azı kurgusal olmayan metinleri tercih etmektedir (Taylor, Frye ve Maruyama, 1990, s. 352). Farklı bir araştırmada öğrencilerin okuma eğilimlerinde bilinmeyen sözcüklerin az olması, çünkü yeni sözcük öğrenmekten endişe duydukları belirtilmiştir (Aydın ve Ayrancı, 2018, s. 138). Öğrencilerin okuma eğilimlerinin tespit edilmesinin okuma amacının gerçekleşmesi için önemli olduğu araştırmacılar tarafından belirtilmiştir (Can, Türkyılmaz ve Karadeniz, 2010, s. 17). Öğrencilerin okuma eğilimlerinin tespit edilmesi ise öğrencilerin okuma alışkanlıklarını ve tutumlarını etkileyen bilgileri edinmelerine fırsat sağlar (Mahbubur Rahman, Faisal Haque ve Lutful Arafat, 2020, s. 9410; Gao, 2021, s. 234).

Sınıf ortamında çocuğun maruz kaldığı önemli bir ders materyali olan ders kitabı, öğretmenin kitap tanıtımı, yazar sohbetleri gibi pek çok değişken ile öğrencilerin kitap edinmelerine nasıl etkimiz olabilir sorusu araştırılmış; sorgulanmıştır. Etkinin öğrenci üzerine yansımaları üzerine ise öğrenci görüşleri hem yazılı hem de sözlü görüşme ile alınmıştır.

Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerini kitap edinmeye güdüleyen etkenler nelerdir?
2. Türkçe ders kitabındaki metinlerin kitap edindirmedeki rolü nedir?
3. Öğrencilerin kitap edinmelerinde etkili olan değişkenler nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Araştırmada, nitel araştırma yönteminin desenlerinden birisi olan durum çalışması deseni uygulanmıştır. Durum çalışması araştırmacının gerçek bir durum, güncel sınırlı bir sistem hakkında çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla derinlemesine ve farklı bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı bir durum betimlemesi ortaya koyduğu bir yaklaşım olarak ifade edilmektedir (Creswell, 2013, s. 99). Durum çalışması farklı

şekillerde tanımlanmış olsa da “bir durumun derinlemesine çalışılıp betimlenmesi” tanımların ortak noktasıdır. Durum çalışması olaylar ve davranışlar hakkında zengin ve önemli bakış açıları sağlamasından (Brown, 2008) dolayı önemli bir bilgi edinme yöntemidir. Bu araştırmada bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Bütüncül tek durum deseni, araştırmacılar tek bir konuya odaklanır. Bu araştırmada öğretmen ve okul değişkeninin ortaokul öğrencilerinin kitap edinme etkinlikleriyle ilişkisini ortaya koymak amaçlanmıştır.

### **Yayın Etiği**

Araştırma ve Yayın Etiğine uygun olarak Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından 30/09/2022 tarihli 371127 sayılı kararıyla izin alınmıştır.

### **Çalışma Kümesi**

Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İstanbul’da bir ortaokulda okuyan 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı örnekleme yöntem türlerinden biri olan kolay ulaşılabılır örnekleme türüne göre oluşturulan çalışma grubunda 12 erkek, 13 kız olmak üzere 25 öğrenci bulunmaktadır. Araştırma boyunca katılım gösteren öğrencilere rastgele katılımcı kodu verilmiştir. Araştırmacı, çalışmanın yapıldığı okulda görev yapmaktadır ve ekonomiklik/ulaşılabılırlik ilkesi gereğince çalışma bu okulda gerçekleştirilmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırma verileri, yapılandırılmamış görüşme formu, yarı yapılandırılmış görüşme formları ve derinlemesine bireysel görüşmeler ile toplanmıştır. İlk görüşme formu araştırmanın birinci sorusuna yönelik olarak çalışmanın başında öğrencilere uygulanan yapılandırılmamış görüşme formudur. Bu form ile öğrencileri kitap edinmeye güdüleyen eğilimler sorgulanmıştır. Araştırmanın ikinci sorusuna yönelik olarak oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formu toplam 19 haftalık zaman dilimine dair sorulardan oluşturulmuştur. Form üç tema olarak yapılandırılmış, öğrencilere 9 soru yöneltilmiştir. Birinci temada öğrencinin kitapta bulunan metinlerin yazarlarını tanıyıp tanımadığı, geçen dönem bu yazarların kitaplarını okuyup okumadığı araştırılmıştır. İkinci temada ders kitaplarında bulunan metinler hakkında öğrenci görüşleri ve üçüncü temada ise öğrencilerin Türkçe ders kitabında bulunmasını istedikleri metinler hakkında önerileri sorgulanmıştır. I. dönem uygulanan derinleştirilmiş görüşmeler toplamda 125 dakika sürmüştür.

II. dönem uygulanan görüşme formu ise araştırmanın ikinci evresini oluşturan ders kitabına ek etkinliklerin yer aldığı aktiviteleri içeren uygulama sonrasında uygulanmıştır. Bu form ilk formula benzerlik göstermekle birlikte ders kitabına yönelik kısımlarının çıkarılması ve etkinliklere yönelik soruların eklenmesiyle değişim göstermiştir. Her değişkenden sonra öğrencilere öğrenci günlüğü adı verilen yarı yapılandırılmış görüşme formları uygulanmış, etik ve veri gizliliği konularında bilgilendirmeler yapılmıştır. SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats) analizi araştırmanın ikinci evresini oluşturan ek etkinliklerden sonra uygulanan öğrenci günlüklerinden yola çıkarak oluşturulmuştur.

Günlüklerde analizde incelenecek boyutlar göz önüne alınarak sorular hazırlanmıştır. II. dönem uygulanan derinleştirilmiş görüşmeler toplamda 100 dakika sürmüştür.

### Veri Toplama Süreci

Araştırma 2021-2022 öğretim yılının tamamında gerçekleştirilmiştir. I. dönem başında öğrencilerin kitap edinmelerindeki etkenler yapılandırılmamış görüşme formu ile belirlenmiştir. Türkçe dersi yıllık planı doğrultusunda 19 hafta içinde 17 metin işlenmiş. I. dönem sonunda öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır.

II. dönem 10 hafta boyunca uygulamalar yapılmıştır. 1 hafta tasarım 1 hafta etkinlik olacak şekilde 5 etkinlik içeren bir okuma etkinliği planı oluşturulmuştur. Süreç sonunda öğrencilerin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu üzerinden alınmıştır.

### Uygulama Süreci

Araştırma doğrultusunda uygulama süreci I. dönem uygulamaları yıllık plan doğrultusunda hazırlanmış, II. dönem, araştırmacılar tarafından hazırlanan okuma etkinlikleri uygulanmıştır.

#### I. Dönem İşlenen Metinler

Araştırma kapsamında 2021-2022 eğitim-öğretim yılı I. döneminde yıllık plan doğrultusunda 19 hafta boyunca Ata Yayıncılık 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki 17 metin işlenmiş, yıllık plana göre işlenen metinlerin yer aldığı kitap öğrencilerle paylaşılmıştır. 8. hafta işlenen *Ben Mustafa Kemal'im* şiir metni ile 10. hafta işlenen *Bir Dünya Bırakın* şarkı türündeki metinler bir kitap içinde yer almadıkları için kaynak kitabı bulunmamaktadır. Hafta hafta işlenen metinlere ilişkin bilgiler şöyledir:

#### Çizelge 1. I. Dönem İşlenen Metinler

Hafta	Metin	Yazar	Kaynak Kitap
1. hafta	Vermek Çoğalmaktır	Göksu Birol	Öğreten Öyküler
2. hafta	Canım Aliye, Ruhum Filiz	Sabahattin Ali	Canım Aliye, Ruhum Filiz
3. hafta	Kuşular	Ziya Gökalp	Altın Işık
4. hafta	Sahibini Unutmayan Köpek	Hasan Lâtif Sarıyüce	Sahibini Unutmayan Köpek
5. hafta	Finlandiya'dan	Şükûfe Nihal Başar	Finlandiya
6. hafta	Aksakallı Bilge Dede	Eren Kaçmaz	Eğlendiren-Öğreten Masallar
7. hafta	Gazi'yi Görmeye Gelen Ana	Kadir Depsen	Atatürk'ün Anıları
8. hafta	Ben Mustafa Kemal'im	Süleyman Özbek	Şiir türünde müstakil olarak yazılan bu metnin kaynak kitabı bulunmamaktadır.
9. hafta	Aslanla Fare	La Fontaine	Masallar
10. hafta	Bir Dünya Bırakın	Adnan Çakmakçıoğlu	Şarkı türünde müstakil olarak yazılan bu metnin kaynak kitabı bulunmamaktadır.
11. hafta	Bayram Günleri	Halit Fahri Ozansoy	Eski İstanbul Ramazanları
12. hafta	İlaç	Ünver Oral	Çocuklara Karagöz Hikâyeleri
13. hafta	Uygarlıklar Diyarı Harran	Şükran Kaleci	Bütün Dünya 2000

14. hafta	Bayrak	Arif Nihat Asya	Bayrak Şairi Arif Nihat Asya'dan Seçmeler
15. hafta	Kiraz Yaylaları	Yakup Kadri Karaosmanoğlu	Anamın Kitabı
16. hafta	Rüzgâr	Cahit Külebi	Bütün Şiirleri
17. hafta	Son Kuşlar	Sait Faik Abasıyanık	Son Kuşlar

2021-2022 eğitim-öğretim yılı I. dönemin sonunda öğrencilere Türkçe ders kitabındaki metinlerin kaynak kitaba yönlendirmesine yönelik olarak öğrencilerle yapılandırılmış görüşme formu üzerinden görüşmeler yapılmıştır.

## II. Dönem İşlenen Etkinlikler

2021-2022 eğitim-öğretim yılının II. dönemi 18 haftadan oluşmaktadır. 18 haftadan 10-11 Mart kar tatili, 11-15 Nisan ara tatil, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, 2-4 Mayıs Kurban Bayramı, 19 Mayıs Gençlik ve Spor Bayramı ve yıl sonu sınavları nedeniyle verilen idari tatiller ve ara-yıl sonu sınavları nedeniyle 10 hafta kitap edinme etkinliği yapılmıştır. Araştırmacı tarafından 1 hafta tasarım 1 hafta etkinlik olacak şekilde 5 etkinlik içeren bir plan hazırlanmıştır. Beş etkinliğin uygulama süreci şöyledir:

### Çizelge 2. II. Dönem İşlenen Metinler

Etkinlik	Metin	Yazar	Kitap	Kitap Edinme Etkinlikleri
1. Kitap Tanıtımı	Başparmak Çocuklar	Ünver Oral	Başparmak Çocuklar	<u>Kitap Tanıtımı:</u> Araştırmacı öğretmen tarafından ders kitabında metni bulunan yazarın farklı bir kitabı tanıtılmıştır.
2. Sınav	Dağın Ayla Buluştuğu Yer	Grace Lin	Dağın Ayla Buluştuğu Yer	<u>Sınav:</u> Bu kitap sene başı zümresinde 6. sınıflara önerilecek okuma kitapları arasında bulunduğu için seçilmiştir. Performans notlarının biri önerilen <i>Dağın Ayla Buluştuğu Yer</i> adlı kitap üzerinden verilmesi ile ilgili zümre kararı alınmıştır.
3. Yazar Söyleşisi	Liderin Oyuncuları	Ayşe Yamaç	Liderin Oyuncuları Hayalet Peşinde Yaz Gülü Kar Küresi Anka'nın Kanatları Kaçış İnsanüstü Robotların Dünyasında Gözlerim Olur musun?	<u>Yazar Söyleşisi:</u> Yazar söyleşisi için ders kitabında metni bulunan bir yazar olması kararlaştırılmış ancak metin yazarlarına ulaşamamıştır. Bu yüzden ders kitabındaki temalarla ortak konuları işleyen ve sıklıkla öğrencilerle buluşma etkinliklerine katılan Ayşe Yamaç davet edilmiştir. Buluşmadan önce Liderin Oyuncuları adlı kitaptan alınan bir metinden ders tasarımı

				yapılmış ve metin sınıfta işlenmiştir.
4. Müze Gezisi	Son Kuşlar (Sait Faik Abasıyanık)	Ahmet Hamdi Tanpınar	<a href="#">Huzur</a> <a href="#">Saatleri Ayarlama</a> <a href="#">Enstitüsü</a> <a href="#">Sahnenin</a> <a href="#">Dışındakiler</a> <a href="#">Mahur Beste</a> <a href="#">Aydaki Kadın</a> <a href="#">Suat'ın Mektubu</a> Şiirler <a href="#">Yaz Yağmuru</a>	<u>Müze Gezisi</u> : Yazarın yaşamını konu edinen bir müze gezisinin düzenlenmesi düşünülmüştür. Ders kitabındaki metni bulunan Sait Faik Abasıyanık müzesi gezi yapılması için seçilmiştir ancak planlanan tarihlerde müzede bakım çalışmaları olduğu için ziyaretçi kabul edilmemiştir. Ulaşılabilirliği göz önünde bulunularak Ahmet Hamdi Tanpınar Edebiyat Müze Kütüphanesine uygun tarihlerde randevu alınmıştır. Bu müzede Nazım Hikmet, Yahya Kemal Beyatlı, Necip Fazıl, Nedim, Orhan Pamuk gibi edebiyatçılara ayrılmış bölümler de bulunduğundan bu yazarlar da öğrencilere anlatılmıştır.
5. Disiplinlerarası Çalışma	Milli Mücadele ve Atatürk	Mavisel Yener	Öğretmenim Atatürk	<u>Disiplinlerarası Çalışma</u> : Türkçe ve sosyal bilgiler dersinin Atatürkçülük kazanımlarını kapsayan Atatürk'ün anılarını içeren Öğretmenim Atatürk adlı kitap her iki öğretmen tarafından öğrencilere önerilmiştir.

### 1. Kitap tanıtımı

Çalışmanın 20. haftasında (2021-2022 eğitim-öğretim yılının II. dönemi) kitap tanıtımı yapılmıştır. Türkçe ders kitabında metni bulunan ve metni işlenen yazar Ünver Oral'ın Başparmak Çocukları adlı kitabı sınıfta öğrencilere tanıtılmıştır.

### 2. Sınav

22. haftada Türkçe ders öğretmeni dönem sonunda öğrencilere kitap sınavı yapılacağı duyurulmuştur. Kitap Grace Lin'in *Dağın Ay'la Buluştuğu Yer* olarak belirlenmiştir. Bu kitap sene başı zümresinde 6. sınıflara önerilecek okuma kitapları arasında bulunduğu için seçilmiştir.

### 3. Yazar söyleşisi

24. haftada sınıfta yazar buluşması etkinliği tasarlanmıştır. Yazarın ders kitabında metni bulunan yazarlardan biri olması tasarlanmıştır. Ancak ders kitabında metni olan bir yazara ulaşılamamıştır. Bu yüzden Türkçe ders kitabındaki temalarla ortak konuları işleyen Ayşe Yamaç'a ulaşılmış ve yazar buluşma etkinliği gerçekleştirilmiştir. Etkinlikten önce *Liderin Oyuncuları* adlı kitaptan alınan bir metinden ders tasarımı yapılmış ve sınıfta metin işlenmiştir.



#### 4. Müze gezisi

26. haftada yazarın yaşamını konu edinen bir müze gezisi düzenlenmiştir. Türkçe ders kitabında metni bulunan (Son Kuşlar) Sait Faik Abasıyanık Müzesine gezi yapılması istenmiş fakat müzede yapılan tadilat nedeniyle bu gezi Ahmet Hamdi Tanpınar Edebiyat Müzesi'ne gerçekleştirilmiştir.

#### 5. Disiplinlerarası çalışma

28. haftada disiplinlerarası çalışma yapılmıştır. Bunun için Türkçe öğretmeni ve sosyal bilgiler öğretmeni Mavisel Yener'in *Öğretmenim Atatürk* adlı kitabı sınıfa kitabı önermiştir. Belirtilen kitap, her iki disiplinin kazanımlarını da içerdiği için seçilmiştir.

### Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın nitel bir araştırma olması, veri toplama aracının açık uçlu sorulardan oluşması nedeniyle elde edilen verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi yapılarak açık kodlama yöntemine başvurulmuştur. İçerik analizi, basılı ya da görsel materyallerin sistematik bir şekilde taranarak belli kategoriler bakımından tematik olarak analiz edilmesidir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 227). Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen verilerin adlandırma, kategori geliştirme, geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması, frekansların hesaplanması ve yorumlama aşamalarına dikkat edilmiştir. Yapılan içerik analizinin adlandırma ve kategori geliştirme aşamasında elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve kodlanmıştır. Geçerlik ve güvenilirliğin sağlanmasında değerlendirilen veriler farklı bir alan uzmanı tarafından tekrar kodlanmış ve karşılaştırılan kodlamalarda benzerlik ve farklılıklar tespit edilerek kararsız kalınan maddelere tekrar bakılmış ve temel noktaları temsil eden temalar (kategoriler) ortaya çıkarılmıştır. Belirlenen temalar altındaki kodlar birbirleriyle ilişkili biçimde açıklanarak yorumlanmış ve araştırmanın amacı doğrultusunda sonuçlar ortaya konulmuştur.

### Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmacı tarafından oluşturulan birinci yarı yapılandırılmış görüşme formu üç Türkçe öğretmeni ve bir alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Görüşler doğrultusunda kapsam geçerliğini artırmak için iki soru eklenmiş, iki soruda yapı geçerliği düşük görülmüş ve sorularda değişiklik yapılmıştır. Görüşme formu eğitim bilimleri uzmanı tarafından incelenmiş ve üç soruda değişiklik yapılarak forma son şekli verilmiştir. Daha sonra çalışmada yer almayan üç öğrenci ile yapılan ön uygulama sonucunda, soruların bir kısmında düzeltmeler yapılmış ve forma son biçimi verilmiştir.

II. dönem uygulanan kitap edinme etkinlikleri için 10 etkinlik oluşturulmuştur:

1. Metnin yer aldığı kaynak kitabın tanıtılması
2. Yazarın yaşamını konu edinen bir gezi çalışması
3. Yazar tarafından oluşturulmuş müzeye gezi düzenlenmesi

4. Yazarla söyleşi
5. Öğretmenin herhangi bir kitabı önermesi
6. Aynı kitabın farklı bir branş öğretmeni tarafından da önerilmesi (disiplinlerarası çalışma)
7. Yazarın kitabını konu edinen bir film/teyatro izlenmesi, ardından bir kitabının okunması
8. Yazarın biyografisini konu edinen bir belgesel izlenmesi, ardından bir kitabının okunması
9. Okul kütüphanesinden bir kitabın önerilmesi
10. Kitap üzerinden sınav yapılması

Hazırlanan etkinlikler uzman görüşüne sunulmuştur. 2. etkinliğin 8 ve 9. etkinlikleri kapsadığı belirtilmiştir. 3. etkinlik pandemi koşulları nedeniyle müzeye kalabalık gruplar kabul edilmemesinden dolayı gerçekleştirilememiştir. 9. etkinliğin ise öğrencilerin kitap edinmesine katkı sağlamayacağı düşünülmüştür. Uzman görüşü sonrasında okuma etkinlikleri, dönem içindeki idari tatiller ve yıllık plan doğrultusunda 5 kitap edinme etkinliğinin uygulanmasına karar verilmiştir.

Araştırmanın üçüncü sorusuna yönelik hazırlanan yarı yapılandırılmış form hazırlandıktan sonra üç Türkçe öğretmeni ve bir alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Araştırmaya katkısı göz önünde bulundurularak hangi değişkenlerin uygulanması gerektiğine karar verilmiştir. Eğitim bilimleri uzmanı tarafından incelenen forma öneri üzerine bir soru eklenmiştir. Öğrencilerin soruları doğru anlayıp anlamadığını ortaya çıkarmak ve formun geçerliğini sağlamak için öğrencilerle bireysel görüşme yapılmıştır. Bu şekilde formun geçerliği sağlanmıştır.

Her değişkenden sonra uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formları iki Türkçe öğretmeni ve bir alan uzmanının görüşleri alınarak yapılandırılmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde birinci alt probleme dair bulgular yer almaktadır. Öğrencilerin kitap edinmedeki eğilimleri şu şekildedir:

#### Öğrencileri kitap edinmeye motive eden unsurlar

Öğrencilerin kitap edinmelerine güdüleyen etkenlere yönelik bulgular Çizelge 3'te gösterilmiştir.

#### Çizelge 3. Öğrencilerin Kitap Edinmelerinde Motive Eden Unsurlar

Kitap Edinmede Motive Eden Unsurlar	f	%
Konusunun ilgi çekmesi	22	16,6
Yazarıyla tanışması	20	15,1
Yazarın imzalaması	18	13,5
Ödül verilecek olması	13	9,8
Fiyatının ucuz olması	10	7,5

Öğretmen tavsiyesi	9	6,6
Görsellerinin fazla olması	9	6,6
Müzik eşliğinde okunması	8	6,0
Arkadaşlarla birlikte okumak	8	6,0
Aileyle birlikte okunması	7	5,3
Sayfa sayısının az olması	4	3,5
Reklam yapılması	4	3,5
<b>Toplam</b>	<b>132</b>	<b>100</b>

Çizelge 3'e göre öğrenciler kitap edinmelerinden en çok (%16) konusunun ilgilerini çekmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu durumu yazarla tanışmak, yazarının imzalaması gibi motive eden diğer unsurlar takip etmektedir. Öğrenciler kitap edinmede en az sayfa sayısının az olması (%3,5) ve reklamının yapılması (%3,5) unsurlarını belirlemişlerdir.

### **Ders Kitabındaki Metinlerin Öğrencileri Kaynak Kitaba Yönlendirmesi**

Bu bölümde araştırmanın ikinci sorusuna dair bulgular yer almaktadır. Öğrenciler 19 hafta boyunca ders kitabındaki metinlerle karşılaşmışlardır. Sürece öğretmen tarafından herhangi bir müdahale yapılmamıştır.

19 hafta boyunca öğrencilerin ders kitabında bulunan yazarların farklı kitaplarını edinip edinmedikleri ile ilgili durum Çizelge 4'te gösterilmiştir.

### **Çizelge 4. Ders Kitabındaki Metin Yazarlarının Farklı Kitaplarının Edinilmesi**

<b>Metinlerin yazarlarının farklı kitaplarını edinmesi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Evet Metin okunduktan sonra yazarın kitabının edinilmesi	1	4
Hayır	24	96
<b>Toplam</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

Çizelge 4'e göre öğrencilerin yalnızca %4'ü ders kitabındaki yazarların kitaplarına ulaştıklarını ifade etmişlerdir.

### **Kitap Edinme Sürecinde Ders Kitaplarındaki Metinlere Yönelik Öğrenci Görüşleri**

Ders kitabındaki metinlerin öğrencilerin kitap edinme isteğini uyandırmasına yönelik talepleri Çizelge 5'te gösterilmiştir.

### **Çizelge 5. Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin Kitap Edinme İsteği Uyandırması**

<b>Kitap Edinme İsteği Uyandırma Durumları</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Evet İlgi çekici olması	4	10,5
Evet Eğlenceli olması	1	2,5
Evet Yaşanmış hikâyeleri konu alması	1	2,5
Hayır İlgi çekici olmaması	20	51,2
Hayır Okuma zevkine uymaması	3	7,8
Hayır Sıkıcı olması	4	10,2

Güncel konuları ele almaması	3	7,8
Zaman yetersizliği	1	2,5
Kitap fiyatlarının pahalı olması	1	2,5
Çocuksu konuları ele alması	1	2,5
<b>Toplam</b>	<b>39</b>	<b>100</b>

Çizelge 5'e göre öğrencilerden hayır cevabı verenlerin açıklamalarında tüm cevapların %51,2'si Türkçe ders kitabında bulunan metinlerin ilgi çekici olmadığı için okuma isteği uyandırmadığı olarak görülmüştür. Soruya evet olarak cevap veren öğrencilerin açıklamalarında ise tüm cevapların %10,5'inde ders kitabındaki metinlerin ilgi çekici olduğu belirtilmiştir.

### ***Kitap Edinme Sürecinde Ders Kitaplarındaki Metinlere Yönelik Öğrenci Eleştirileri***

Öğrencilerin ders kitabındaki metinleri tercih etmeme sebepleri Çizelge 6'da gösterilmiştir.

#### **Çizelge 6. Öğrencilerin Türkçe Ders Kitabındaki Metinleri Tercih Etmeme Sebepleri**

<b>Tercih Edilmeme Sebepleri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Metnin konusunun ilgi çekici olmaması	18	29,6
Bilinmeyen sözcükleri içermesi	15	24,6
Yabancı sözcükler barındırması	10	16,4
Metnin konusunun güncel olmaması	9	14,7
Metnin uzun olması	8	13,1
Bir kere okunduğunda anlaşılması	1	1,6
<b>Toplam</b>	<b>61</b>	<b>100</b>

Çizelge 6'ya göre öğrenciler ders kitabındaki metinleri en çok (%29,5) konusunun ilgi çekici olmaması, bilinmeyen sözcükleri içermesi (%24,5), yabancı sözcükler barındırması (%16,3) gibi nedenlerle okumada zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

### ***Kitap Edinme Etkinlikleri Sonrasında Öğrencilerin Kitaba Ulaşmaları***

Etkinlikler sonrası öğrencilerin kitap edinme eğilimlerinde değişiklik olup olmamasına yönelik yapılandırılmamış görüşme formu üzerinden görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

#### ***Birinci Etkinlik: Kitap Tanıtımı***

Birinci etkinlikte öğrencilerin tanıdığı bir yazarın kitabı öğretmen tarafından sınıfta tanıtılmıştır. Bu etkinlikte öğrencilerden kitabı almaları istenmemiş yalnızca kitap sınıfta tanıtılmıştır. Araştırmanın ikinci evresinde uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda elde edilen veriye göre yalnızca 1 (%4) öğrenci tanıtılan kitaba ulaşmıştır.

#### ***İkinci Etkinlik: Sınav***

İkinci etkinlikte öğretmen Grace Lin'in Dağın Ayla Buluştuğu Yer adlı kitabı edinmelerini ve kitap üzerine sınav yapacağını ifade etmiştir. Öğrencilerin sınav sorumluluğunun kitap edinmelerindeki etkisinin ortaya koyulması istenmiştir. Öğretmen tarafından sınav yapılacağı belirtilen kitap sınıfa duyurulmuştur.

Öğrencilere sınavda çıkacak uyarısı verildikten sonra yapılan yarı yapılandırılmış görüşmede sonucunda öğrencilerin %92'sinin kitabı aldığı tespit edilmiştir. Sınav yapılacağı uyarısı 23 (%92) öğrencinin kitabı edinmelerini sağlamıştır.

### **Üçüncü Etkinlik: Yazar Söyleşisi**

Üçüncü etkinlik Ayşe Yamaç adlı yazar okula davet edilmiş ve öğrencilerle buluşturulmuştur. Öneriler sunulduktan sonra yapılan yarı yapılandırılmış görüşmede sonucunda öğrencilerin %88'inin kitabı aldığı tespit edilmiştir. Yapılan etkinliğin güçlü yönü öğrencilerin yazarla tanışarak onunla yakından ilişki kurarak kitabı edinmek istemeleridir. Ö12'in görüşü de bu durumu doğrulamaktadır: "Hayatımda ilk defa bir yazarla buluştum ve bulduğum için çok mutluyum onla söyleşi yapmak kitaplarımı imzalatmak çok sevindirici bir duygu.". Diğer öğrenci görüşleri şöyledir: "Kitapları imzaladığı için okumak için daha çok heveslendim." (Ö2), "Cidden bizi anlayan insanların olduğunu öğrendim ve bu beni iyi hissettirdi." (Ö3), "Öncelikle biz kitap alamadık ama yazarın konuşması güzeldi." (Ö11).

### **Dördüncü Etkinlik: Müze Gezisi**

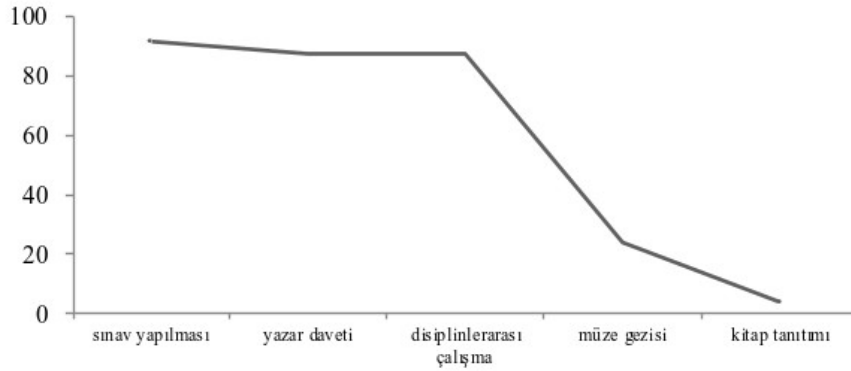
Dördüncü hafta yapılan yazarın hayatına yönelik müze gezisinin güçlü yönü öğrencilerin yazarla bağlantı kurmasıdır. Müze gezisi sonrası yapılan yarı yapılandırılmış görüşme sonucunda 6 (%24) öğrencinin Ahmet Hamdi Tanpınar'a dair araştırma yaptığı tespit edilmiştir. Bir öğrenci görüşü şu şekildedir: "Geziden sonra Ahmet Hamdi Tanpınar'ın zeki ve bilgili bir insan olduğunu öğrendim. Onun hakkında daha fazla bilgi toplamaya karar verdim." (Ö5).

### **Beşinci Etkinlik: Disiplinlerarası Çalışma**

Beşinci hafta yapılan disiplinlerarası çalışmada öğrenciler sosyal bilgiler öğretmenleri ile Türkçe öğretmenlerinin Mavisel Yener'in Öğretmenim Atatürk adlı kitabını önermiştir. Öneriler sunulduktan sonra yapılan yarı yapılandırılmış görüşme sonucunda 22 (%88) öğrencinin kitabı aldığı tespit edilmiştir. Yapılan etkinliğin güçlü yönü öğrencileri ikna etmesi ve merak uyandırmasıdır. Ö1 ve Ö4'ün görüşü de bu durumu doğrulamaktadır: "Güzel bir kitap olduğu ve bu kitabın bana bir şeyler kazandırabileceğini düşündüm ve bu kitabı okuma isteğimi arttırdı." (Ö1), "Bu kitabın bana bu kadar fazla tanıtılması bende o kitaba karşı bir ilgi uyandırdı." (Ö4).

Etkinlikler sonrasında öğrencilerin en çok sınav etkinliği (%92) ile belirtilen kitabı edindikleri tespit edilmiştir. Bu etkinliği %88 ile yazar daveti ve disiplinlerarası çalışma etkinlikleri takip etmiş, en düşük kitap edinme oranı %4 ile kitap tanıtımı etkinliğinde gerçekleşmiştir.

### **Grafik 1. Etkinliklerin Öğrencilerin Kitap Edinmeye Yönlendirme Oranları**



### Kitap Edinme Etkinliklerine Dair SWOT Analizi

Beş hafta boyunca uygulanan kitap edinme etkinliklerinden sonra öğrencilerin yazılı ve sözlü olarak görüşleri alınmıştır. Alınan görüşlerden her bir etkinliğin güçlü ve zayıf yönleri ile fırsat ve tehditleri ortaya çıkartılmıştır.

### Çizelge 7. Kitap Edinme Etkinliklerine Dair SWOT Analizi

Kitap edinme etkinlikleri	Güçlü yönleri	Zayıf yönleri
1. Kitap tanıtımı	İşlenen metin yazarının farklı bir kitabıyla karşılaştırılması	Kitabın yalnızca sınıfta ve 1 kez gösterilmesi Öğretmenin kitabı edinmelerini istememesi
2. Sınav	Seçilen kitabın öğrencilerin büyük bir kısmı tarafından edinilmesi	Kitap edinmede zorunluluk hissedilmesi Sınav notu için okuma yapılması
3. Yazar söyleşisi	Kitap edinme oranını artırması	Yazara ulaşmada zorluk yaşanması Yazar davetinin planlanması
4. Müze gezisi	Yazarın yaşamının öğrenilmesi Okul dışı öğrenme ortamının oluşması	Zamanın kısıtlı olması
5. Disiplinlerarası çalışma	İlgili bağlantıların ve anlamlı ilişkilerin kurulması Dikkat çekici olması	Öğretmenlerin ortak zaman belirlemesi
Kitap edinme etkinlikleri	Fırsatlar	Tehditler
1. Kitap Tanıtımı	Yeni bir kitap tanıtılması	Bütçe yetersizliği İlgi çekmemesi
2. Sınav	Kitabın okunmasını sağlaması	Kitap okumanın koşula bağlanması
3. Yazar söyleşisi	Yazarla tanışılması	Yazarla ilgili olumsuz tutum geliştirme Gezinin programlanması
4. Müze gezisi	Merak duygusunun ortaya çıkması	Hava durumu Ulaşım problemleri
5. Disiplinlerarası çalışma	Okuma isteği uyandırması	Farklı disiplinlerde aynı kazanımların bulunmaması

### Öğrencileri Kitap Edinmeye Yönelten Etkenler

Kitap edinme etkinlikleri sonrasında öğrenciler kitap almaya yöneltilen etkenler şu şekildedir:

**Çizelge 8. Öğrencileri Kitap Almaya Yönelten Etkenler**

Kitap Almaya Yönelten Etkenler	f	%
Sınavının yapılması	23	16,0
Öğretmen önerisi	19	13,3
Arkadaş önerisi	18	12,7
Dizisi/filmi	17	11,9
Reklam	14	9,9
Kapak görseelliği	13	9
Çok satanlar listesinde yer alması	12	8,4
Ucuz olması	9	6,3
Arkadaş etkisi	9	6,3
İlgi çekici olması	6	4,2
Manga kitapları	2	1,4
Görselinin çok olması	1	0,6
Toplam	143	100

Öğrencileri kitap almaya yönelten etkenlerle ilgili verilen cevaplarda %16,0 oranında sınavı yapılacaksa kitap alındığı görülmüştür. Bu durumu %13,3 ile öğretmen önerisi, %12,7 ile arkadaş önerisi durumları takip etmektedir.

**Tartışma ve Sonuç**

Öğrenciler uygulama öncesinde kitap edinmede en çok “konusunun ilgi çekmesi”nin etkili olduğunu belirtirken uygulama sonrasında öğrencileri kitap almaya yönelten etkenler araştırıldığında ilgi çekici olduğu için kitap edinme oranı %4,2 olarak görülmüştür. Kitap almaya yönelten etkenlerde sınav yapılacağı için kitap edinme oranı %16 olarak görülmüştür. Tella ve Akande (2007, s. 132) de bir ilköğretim okulunda yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin büyük bir kısmının sınav amaçlı okuma yaptıklarını belirtmişlerdir.

I. dönem, 19 hafta boyunca işlenen 17 metin sonrasında yalnızca öğrencilerin %4’ü ders kitabındaki yazarın farklı bir kitabına ulaşmıştır. Hâlbuki Dedeoğlu ve Kardeş (2014, s. 55) yaptıkları çalışmalarında çocukların öğrenmeyi sevdiklerini ve okudukları herhangi bir metnin onları farklı türlere ulaşmaya yönlendirmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Araştırmacılara göre yazarların diğer eserlerinin de incelenmesi öğrencilerin geniş bir yazar repertuarının oluşmasını, ders kitaplarının dışında kitaplarla karşılaşmalarını ve ilgilerini fark etmelerini sağlayacaktır.

Ders kitabındaki metinlerin öğrencilerdeki okuma isteği oluşturmasını yönelik soruda verilen cevapların yalnızca %10,5’i metinlerin ilgi çekici olmasını ifade etmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplarda %51,2 oranında ilgilerini çekmediği, okuma zevki uyandırmadığı ifade edilmiştir. Camp (2006, s. 8) çalışmasında okuma materyalinin öğrencilerini öğrenme konusunda heyecanlandırması, daha fazlasını istemeye yönlendirmesi gerektiğini belirtmiştir... Yazara göre bu durum, geleneksel ders kitaplarındaki okuma alıştırmalarının takip etmekten daha anlamlıdır.

Ders kitabındaki metinlerin öğrenciler tarafından okunmak için tercih edilmemeleri için en çok konuların ilgi çekici olmaması, bilinmeyen sözcük içermesi, yabancı sözcük içermesi gibi nedenleri dile getirmişlerdir. Camp (2006, s. 8) çalışmasında bunun için ders kitabındaki metinle karşılaşmadan önce öğrencilerin ihtiyaç duyacakları sözcük ve kavramlara ilişkin bir rehber olması gerektiğini ifade etmiştir. Yazara göre bu durum öğrencilerin metni daha iyi anlamalarına ve sözcük dağarcıklarının gelişimine yardımcı olur.

II. dönem 10 hafta boyunca 5 kitap edinme etkinliği gerçekleştirilmiştir. Bu etkinliklerden en çok sınav etkinliğinde öğrencilerin kitap edindikleri görülmüştür.

II. dönem 10 hafta boyunca işlenen beş kitap edinme etkinliği sonrası öğrencilerin görüşleri ele alınmış; her bir etkinliğin güçlü, zayıf yönleri ile avantaj ve dezavantajları ortaya çıkarılmıştır.

Birinci etkinlik olan kitap tanıtımında öğrenciler, tanıtılan kitabın alınmasının zorunlu olmadığı için önemli olmadığını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Alanyazında kitap tanıtımlarının öğrencilerin kitap okumalarında etkili olduğu belirtilmesine rağmen (Yalman, Özkan ve Başaran, 2015, s. 441) öğrencilerin %4'ü sınıfta tanıtılan kitaba ulaşmıştır. Yapılan SWOT analizinde öğrenciler öğretmenin yeni bir kitap tanıtmasını fırsat olarak değerlendirirken zayıf yön olarak ortaya çıkan öğretmenin kitabı edinmeleri için bir istekte bulunmaması durumu sonucunda öğrenciler kitabı edinmemişlerdir. İkinci etkinlik olan sınav etkinliğinde belirlenen kitabı öğrencilerin %92'si edinmiştir. Bu etkinliğin güçlü yönü öğretmenlerin zümre toplantısında okutulması ve sınav yapılması için belirledikleri kitabın önerilmesidir. Kitabın okunmasının sağlanması fırsat olarak görülmüştür. Zayıf yönü ise sınav etkeni dolayısıyla öğrencilerin kendilerinde zorunluluk hissetmesidir. Kitap okumanın bir koşula bağlanması tehdit durumu olarak belirtilmiştir. Sınav etkinliği öğrencilerin en fazla oranda kitap edindikleri etkinlik olmuştur. Alanyazında da okuma sürecinin takip edilmesi için okunan kitaba yönelik sınavlar yapılması okuma ilgisinin artırdığı belirtilmiştir (Karatay ve Dilekçi, 2020, s. 1285). Üçüncü etkinlik olan yazar söyleşinde öğrenciler yazarla tanıştıkları için kitabını edinmek istediklerini ifade etmiştir. Öğrencilerin %88'i yazar söyleşisi etkinliğinde yer alan Ayşe Yamaç'ın kitaplarını edinmişlerdir. Etkinlikler üzerine yapılan SWOT analizi de bu durumu desteklemektedir. Öğrenciler yazar söyleşisi etkinliğini yazarla tanışacak oldukları için olumlu bulduklarını bildirmişlerdir. Yazar daveti MEB'in hazırladığı yardımcı materyallerde okuduğunu anlamayı destekleyecek öneriler olarak belirtilmiştir (MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, 2019, s. 60). Etkinliğin olumsuz yönü ise daha çok planlama, yazarın ulaşımı konusunda yaşanmıştır. Dördüncü etkinlik müze gezisinde öğrenciler yazarın hayatına dair somut eşyalarla karşılaşmayı ve okul dışı bir gezi olmasını olumlu değerlendirmiştir. Etkinliğin olumsuz yönü aslında müze gezisinin ders kitabındaki ilgili yazar üzerine gerçekleşmemesinde yaşanmıştır.

Dördüncü etkinlik olarak uygulanan Ahmet Hamdi Tanpınar Edebiyat Müzesi gezisinden sonra öğrencilerin yazarın kitabını edinmedikleri görülmüştür. Ahmet Hamdi Tanpınar'ın eserleri ders kitabında bulunmamaktadır. Öğrencilerin kitabı edinmemesinin sebebi olarak yazarın eserlerinin ortaöğretim öğrencilerinin yaş grubuna yönelik olması düşünülmektedir



Beşinci etkinlik disiplinlerarası çalışmada öğrenciler her iki öğretmenin de aynı kitabı önermesini merak ve okuma isteği uyandırma açısından olumlu bulmuşlardır. Öğrencilerin %88'inin kitabı edindikleri görülmüştür. SWOT analizine göre de disiplinlerarası çalışmada, ilgili bağlantıların kurulması ve etkinliğin dikkat çekici olması güçlü yön olarak ortaya çıkarken etkinliğin planlamasında yaşanabilecek zorluklar zayıf yön olarak görülmüştür.

Kitap edinme etkinlikleri sonrası her bir etkinliğin güçlü, zayıf yönleri ile avantaj ve dezavantajları SWOT analizine göre ortaya çıkarılmıştır. SWOT analiziyle öğrencilerinin kitap okuma eğilimini artırmayı planlayan öğretmenlere; araştırmada uygulanan etkinliklerin güçlü ve zayıf yönlerini, fırsat ve tehditlerini göstermek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmada sınav yapılacağı uyarısı bir tehdit olarak belirlense de öğrencilerin en çok kitap edindikleri etkinlik olarak ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlere öğrencilerin kitap edinme eğilimlerini etkilemek için yazar söyleşisi düzenlemeleri veya farklı branştaki öğretmen ile iş birliği yaparak okuma kitabı belirlemeleri, belirlenen kitaba yönelik değerlendirme yapılması önerilmiştir.

### Kaynakça

- Aydın, G. & Ayrancı, B. B. (2018). Reading preferences of middle school students. *World Journal of Education*, 8(2), 127-139.
- Batur, Z., Gülveren, H. & Bek, H. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma: Uşak Eğitim Fakültesi örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 32-49.
- Benzer, A. (2019). Türkçe ders kitaplarının PISA okuma becerileri yeterli düzeyleri ile imtihanı. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(2), 96-109.
- Binbaşıoğlu, C. (1994). Ders kitapları üzerine. *Çağdaş Eğitim*, 19(195), 33.
- Brown, A. P. (2008). A review of the literature on case study research. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 1(1), 1-13.
- Camp, D. (2006). *Pairing fiction & nonfiction*. USA: Scholastic Teaching Resources.
- Chettri, K. & Rout, S. K. (2013). Reading habits-an overview. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 14, 13-17.
- Coşkun, E. & Taş, S. (2008). Ders kitaplarına metin seçimi açısından Türkçe öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 59-74.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*, (Çeviren: M. Bütün ve S. B. Demir.). Siyasal Yayın Dağıtım.
- Dedeoğlu, H. ve Kardaş, N (2014). Kurgusal ve bilgilendirici çocuk kitapları ile oluşturulan eşleştirilmiş metin setlerinin sınıf içi etkinliklerde kullanımı. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 24, 51-62.
- Gao, Y. (2021). Research on the reading tendency of young people in zhuohai in the new era. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 575, 233-239.
- Güngör, E. (2009). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Inderjit, S. (2014). Reading trends and improving reading skills among students in Malaysia. *International Journal of Research in Social Sciences*, 3, 70-81.

- İşcan, A., & Karadağ, K. (2021). İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabındaki resimlerin metinlerle uyumunun incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 196-215.
- İşeri, K. (2007). Altıncı sınıf Türkçe ders kitabının ilköğretim Türkçe programının amaçlarına uygunluğunun değerlendirilmesi. *Dil Dergisi*, 136, 58-74.
- Karatay, H., & Dilekçi, A. (2020). Okuma alışkanlığı hakkında Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1269-1290.
- Mahbubur Rahman, A. S. M., Faisal Haque, Md., & Lutful Arafat, Md. (2020). Changing tendency of reading habits and attitudes at undergraduate level: a survey on the students of Hajee Mohammad Danesh Science and Technology University, Bangladesh. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology*, 17(6), 9409-9425.
- McColvin, L. R. (1929). The reading habits. *Library Review*, 2(4), 197-202.
- MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2019). *Etkinlik kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2013). Çocuk gelişimi ve eğitimi çocuk edebiyatına giriş. [http://megep.meb.gov.tr/mte\\_program\\_modul/moduller\\_pdf/Çocuk%20Edebiyatına%20Giriş.pdf](http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Çocuk%20Edebiyatına%20Giriş.pdf)  
Erişim tarihi: 23.06.2022.
- MEB. (2017). *Akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi 8. sınıflar raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2019). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı (1-8. sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Taylor, B. M., Frye, B. J., & Maruyama, G. M. (1990). Time spent reading and reading growth. *American Educational Research Journal*, 27(2), 351-362.
- Tella, A., & Akande, S. (2007). Children reading habits and availability of books in botswana primary schools: implications for achieving quality education. *The Reading Matrix*, 7(2), 117-142.
- Ulu, H. (2019). Examining the relationships between the attitudes towards reading and reading habits, metacognitive awarenesses of reading strategies, and critical thinking tendencies of pre-service teachers. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(1), 169-182.
- Vinterek, M., Winberg, M., Tegmark, M., Alatalo T., & Liberg, C. (2022). The decrease of school related reading in swedish compulsory school—trends between 2007 and 2017. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(1), 119-133.
- Yalman, M., Özkan, E., & Başaran, B. (2015). Geleceğin öğretmenlerinin kitap okuma alışkanlıklarının incelenmesi: Dicle Üniversitesi örneği. *Ekev Akademi Dergisi*, 61, 441-456.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

## EXTENDED ABSTRACT

### Book Acquisition Tendencies of Middle School Students

In contemporary education, technological advancements have significantly impacted teaching and learning processes. However, textbooks remain essential tools for both students and teachers, playing a pivotal role in directing students towards books. Despite this, students often prioritize reading for academic purposes over reading for pleasure. Understanding the factors that motivate students to acquire books and the role of textbook content in this process is crucial for fostering reading habits.

In this context, the following questions were explored:

1. What are the factors that motivate middle school students to acquire books?
2. What is the role of the texts in Turkish textbooks in promoting book acquisition?

### 3. What variables influence students' book acquisition?

In this study, a case study design, which is one of the qualitative research methods, was applied. A holistic single-case design was used. The purpose of this study was to reveal the relationship between book acquisition activities and the book acquisition tendencies of middle school students. The study group consisted of 6th-grade students from a middle school in Istanbul during the 2021-2022 academic year. There were 25 students in the study group. The research data were collected through unstructured interview forms, semi-structured interview forms, and in-depth individual interviews. After each activity, semi-structured interview forms, referred to as student diaries, were administered to the students. A SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats) analysis was created based on the student diaries applied after the additional activities in the second phase of the study.

The study's implementation process was planned based on the first semester's annual plan, while the reading activities prepared by the researchers were implemented in the second semester. At the end of the first semester of the 2021-2022 academic year, structured interviews were conducted with students to determine how the texts in the Turkish textbook directed them towards source books. In the second semester, a 10-week book acquisition activity was conducted. A plan consisting of five activities was prepared. The implementation process of the five activities is as follows:

1. Book Introduction: The book "Başparmak Çocukları" by Ünver Oral was introduced to the students in class.
2. Exam: The book "Where the Mountain Meets the Moon" by Grace Lin was selected for an exam.
3. Author Meeting: A meeting was organized with the author Ayşe Yamaç.
4. Museum Visit: A visit was organized to the Ahmet Hamdi Tanpınar Literature Museum.
5. Interdisciplinary Study: The Turkish and social studies teachers recommended the book "My Teacher Atatürk" by Mavisel Yener to the class. The book was chosen because it included learning outcomes from both disciplines.

In the findings, students indicated that the most important factor in book acquisition was that the topic should interest them (16%). The least influential factors were the number of pages (3.5%) and advertising (3.5%). Only 4% of the students stated that they had accessed the books of the authors in the textbook. According to the students, they had difficulty reading the texts in the textbook mainly because the topics were not interesting (29.5%), the texts contained unfamiliar words (24.5%), and the texts included foreign words (16.3%).

The rates at which students acquired books after the Book Acquisition Activities are as follows:

- Book Introduction: 1 student (4%) acquired the introduced book.
- Exam: It was determined that 92% of the students acquired the book. The warning that there would be an exam prompted 23 students (92%) to acquire the book.
- Author Meeting: It was found that 88% of the students acquired the book.
- Museum Visit: After the museum visit, it was found that 6 students (24%) conducted research on Ahmet Hamdi Tanpınar.
- Interdisciplinary Study: After the semi-structured interviews, it was found that 22 students (88%) acquired the book.

Before the implementation, students indicated that the most influential factor in book acquisition was the "interest in the topic," but after the implementation, the rate of acquiring books due to interest in the topic was only 4.2%. The purpose of the SWOT analysis was to show teachers, who plan to increase students' reading tendencies, the strengths, weaknesses, opportunities, and threats of the activities applied in the study. Accordingly, while the warning of an exam was identified as a threat, it was also the most effective activity in promoting book acquisition among students. As a

result of the study, it was recommended that teachers organize author meetings or collaborate with teachers from different disciplines to select a reading book and conduct assessments related to the selected book to influence students' book acquisition tendencies.

## The Dictionary Use among Generation Z Students of English: A Survey Study\*

Merve Ayçiçek\*\*

Cansu Gür\*\*\*

### ARTICLE INFO

Received:25.12.2023  
Revised form: 02.06.2024  
Accepted:29.04.2024  
Doi: 10.31464/jlere.1409797

#### Keywords:

dictionary use  
dictionary research  
Generation Z  
students of English  
survey study

### ABSTRACT

Dictionaries are indispensable tools for language learning. Today, every area of life has been changing rapidly with technology. In such a rapidly changing world, it is inevitable to witness changes in the dictionary behaviors of today's generation. Thus, the present study aims to explore the dictionary preferences and usage habits of Generation Z students of English. In the study, the data was collected through an online survey, and the participants were university preparatory-class students of English. According to the results, Generation Z students of English prefer electronic dictionaries to printed dictionaries since they believe using them saves time. Additionally, they think that dictionaries are beneficial and necessary because they help them improve their language skills while learning English. Further research on dictionary use can explore several avenues to deepen the understanding of how dictionaries are utilized, their impact on language learning, and ways to enhance their effectiveness.

### Acknowledgments

We would like to thank Atatürk University Scientific Research Projects Coordination Office for providing financial support to our study. (Project no: SYL-2022-10281)

### Statement of Publication Ethics

The ethics committee approval has been obtained for the current study: Social and Human Sciences Ethics Committee, 14.02.2022, and E.88656144-000-2200049997.

### Authors' Contribution Rate

Both authors were equally involved in all the sections of the study.

### Conflict of Interest

The authors declare that they have no conflict of interest.

### Reference

Ayçiçek, M., & Gür, C. (2024). The dictionary use among generation z students of English: a survey study. *Journal of Language Education and Research, 10 (2), 499-513.*

\* This study was adapted from the first author's master's thesis titled "The dictionary use among generation Z students of English: A survey study" and published in 2023. Additionally, the preliminary findings of this study were presented orally in the 9th International KTUDELL Conference on Language, Literature, and Translation, Trabzon, Turkey, 25–26 September 2023.

\*\* MA, Atatürk University, Graduate School of Social Sciences, ORCID ID: 0000-0001-6629-1865, [mervekarabacak@gmail.com](mailto:mervekarabacak@gmail.com)

\*\*\* Assist. Prof., ORCID ID: 0000-0002-2213-8743, Atatürk University, Faculty of Letters, Department of American Culture and Literature, [cansu.gur@atauni.edu.tr](mailto:cansu.gur@atauni.edu.tr)

## Introduction

A dictionary can be defined as “a reference source in print or electronic form containing words usually alphabetically arranged along with information about their forms, pronunciation, functions, etymologies, meanings, and syntactic and idiomatic uses” (Merriam-Webster Dictionary). There are many types of dictionaries, such as monolingual, bilingual, electronic, etymological, and pocket dictionaries. Dictionaries generally provide information on the meaning, spelling, pronunciation, and word origin, and a qualified dictionary also contains additional information regarding grammar and usage, synonyms, word origin, and the differences between spoken and written language (Lew & Schryver, 2014). They are the most successful and essential tools for language learning (Li, 1998).

Dictionary use among students of English is a well-researched area that sheds light on how learners utilize these linguistic tools, their preferences, and the impact on language acquisition. Most early studies as well as current work focused on English language learners’ preferences concerning the language of a dictionary, that is, monolingual and bilingual dictionaries. For instance, Tomaszczyk (1979) marked the initial investigation into the dictionary requirements of English language learners. Among the 449 participants, there was expressed interest in word meanings, spelling, and grammatical information. Interestingly, they showed a greater preference for bilingual dictionaries over monolingual ones, despite perceiving bilingual dictionaries as having lower content quality and reliability. The study also revealed a decline in dictionary use as language proficiency increased, but even advanced learners occasionally resorted to using bilingual dictionaries. Laufer and Kimmel (1997) conducted a study revealing that students, especially those learning English as a foreign language, regularly turned to dictionaries as part of their learning process. This study emphasized the popularity of bilingual dictionaries among these learners, indicating a need for linguistic support when grappling with an unfamiliar language (Laufer & Kimmel, 1997). Likewise, Tono (2001) found that many learners preferred bilingual dictionaries when encountering unfamiliar words in their second language. This preference stems from the convenience of bilingual dictionaries, which provide translations that can be particularly useful for beginners (Tono, 2001). Barın & Gür (2015) investigated the needs and habits, i.e., the dictionary behaviors of Turkish students majoring in an English department in using English dictionaries. The findings and results showed that students preferred monolingual and bilingual dictionaries to other types of dictionaries and that they generally benefited from the information contained in the appendices. In addition, age, gender and level of study were not effective factors on the students’ culture of dictionary use. In a recent study on the sub-strategies employed by English major students from Saudi Arabia when utilizing dictionaries, Alhatmi (2019) found that learners favored the bilingual English-Arabic dictionary due to its features they liked such as ease of use.

While dictionaries remain a popular resource, the preference for dictionary types has evolved with technological advancements. There have been numerous studies to investigate English learners’ preferences regarding electronic dictionaries and printed dictionaries. Lew and Schryver (2014) explored the impact of the digital revolution on lexicography, focusing on the viewpoint of dictionary users, and noted that in the

information age, the role of dictionaries was evolving, and user behavior patterns were shifting. Another study by Jian et al. (2009) on Chinese EFL learners highlighted a shift towards electronic dictionaries. The results demonstrated that learners favored electronic dictionaries due to their user-friendly features, such as searchability and pronunciation guides, thus reflecting the digital age's influence on language learning resources. Additionally, Jin and Deifell (2013) investigated the potential of online dictionaries for language learners. These resources offer advantages such as real-time updates and multimedia elements that can significantly enhance the language learning experience. Hamouda (2013) also uncovered that students tended to use online dictionaries more frequently than other types. According to the medium of a dictionary, the recent research by Alhatmi (2019) found that English major students preferred electronic dictionaries due to being free, portable, and easy to use. The above studies suggest that the digital era has ushered in a new era of dictionaries, notably online dictionaries.

The previous research on dictionary use also focused on other points. For instance, Barın and Gür (2013) displayed that students used dictionaries most frequently for reading, translating and writing tasks, emphasizing the practical value of dictionaries in language learning. Likewise, according to Alhatmi (2019), English learners used their dictionaries mainly to understand new words while reading. These findings underline the role of dictionaries as integral components of language learners' routines and the potential benefits of fostering a habit of dictionary use. Furthermore, Barın and Gür's study (2015) revealed that students generally hold positive attitudes toward dictionaries, viewing them as helpful tools for language learning. As this favorable perception can contribute to more effective language acquisition, it highlights the importance of instilling a positive attitude towards dictionary use in learners.

### **The Present Study**

The most basic aspect of language learning is learning vocabulary. Language and vocabulary learning are inseparable. Dictionaries are indispensable tools for creating this building block. With technology, dictionaries have changed, and the new generation has started using dictionaries differently. Many language learners need to be made aware of how they use a dictionary (Wingate, 2004). There are studies (e.g. Dziemianko, 2012; Koyama & Takeuchi, 2003) comparing printed and electronic dictionaries for dictionary use; however, there needs to be more research on the dictionary use of Generation Z<sup>†</sup>, which is the link between the old generation and technology. Dictionary research not only focuses on how language is learned but also emphasizes whether the language is learned correctly and effectively (Tono, 2001).

---

<sup>†</sup> Generation Z is the demographic cohort that comes after the Millennials and before the Alpha Generation. Researchers and popular media consider the mid and late 1990s to be the beginning of birth years and the early 2010s to be the end of birth years (Nielsen Total Audience Report, 2017). This generation tends to be digital natives, fast decision makers, and highly connected (Consultancy.uk, 2015).

As there have been changes in every field with technological developments, there have also been changes in attitudes, behaviors, and habits towards dictionaries. For instance, mobile devices are widely used in learning due to their accessibility and portability; many young learners prefer to use them (Kacetly & Klímová, 2019). In several studies (e.g., Chen, 2010; Bingöl, 2006), the differences between electronic dictionaries and printed dictionaries have been mentioned. Furthermore, some studies combined these two and conducted studies in a comparative way (e.g., Koyama & Takeuchi, 2003; Hakim et al., 2018). Nevertheless, to the best of our knowledge, a detailed survey has yet to be found on the dictionary use by Generation Z Turkish students of English. In the present study, research will be conducted with university English preparatory class students studying in Turkey, and the perspectives of this age group on the dictionary will be examined.

Dictionaries are indispensable helping tools for learning a foreign language. However, with the new era, the perspective on dictionaries and usage of dictionaries have been changed by technology (Hakim et al., 2018). The present study is designed to investigate the dictionary culture of Generation Z students of English in Turkey at the university level. Thus, this study aims to examine the needs, habits, and preferences of this generation about dictionary use. It will shed light on the role of dictionaries in modern foreign language learning and the dictionary culture of Generation Z in a rapidly changing, technology-driven world. The research questions expected to be answered through the present study are the following:

- i. How are the behaviors and attitudes of Generation Z students of English towards printed dictionaries?
- ii. How are the behaviors and attitudes of Generation Z students of English towards electronic dictionaries?
- iii. How are the behaviors and attitudes of Generation Z students of English towards dictionary use in general?

### **Methodology**

The primary purpose of this study is to gain insights into the dictionary culture of Generation Z. The findings are expected to make an essential contribution to the field of dictionary research. Generation Z is a topic that has been on the agenda a lot lately, but it needs to be researched more (Akbaş et al., 2022). This study is carried out to capture the dynamics of today's age and examine the subjects' perspectives on dictionary use.

### **Data Collection Tool**

This study employed a survey study approach with a quantitative method to investigate the behaviors and attitudes of Generation Z towards dictionaries. A questionnaire survey was used to collect the data for the present research. It consisted of two parts: multiple-choice questions adapted from Hartmann (1999) and a 5-point Likert-scale questionnaire.

Participants were requested to indicate their responses by selecting the option that best reflected their viewpoints. For items 3, 8, 10, 14, 16, and 17, it was stated that



students may select more than one option. For the Likert scale, a 5-point scale (i.e., strongly disagree, disagree, neither disagree nor agree, agree, strongly agree) was given to students, and they were asked to choose the most appropriate point. The questionnaire consisted of 43 items, including age, gender, and department. The first 17 items included multiple-choice questions. The rest of the questions (23 items) were the Likert scale statements.

Each question was carefully selected to assess the viewpoints of students regarding dictionaries, as well as to evaluate and compare the perspectives of Generation Z on both print and electronic dictionaries. The first ten items were chosen to measure students' perspectives on printed dictionaries. Items 3, 5, and 6 were planned to determine whether students use different types of printed dictionaries. Items 9 and 10 were organized to evaluate the information about the appendix part of the dictionaries. Item 11 was designed to assess the knowledge of the phonetic alphabet. Items 12, 13, 14, 15, 16, and 17 were specifically formulated to assess the perspectives of students regarding electronic dictionaries. As for the 5-point Likert scale, 23 statements were designed to gain insights into the dictionary habits of Generation Z students of English in general.

### **Reliability and Validity of the Instrument**

The reliability analysis of the questions and statements in the research scale was made according to Cronbach's  $\alpha$  coefficient. As a result of the analysis, Cronbach's  $\alpha$  coefficient for the first part of the survey (17 items) was found as 0.73. For the second part of the survey (23 items), it was found as 0.95. The reliability coefficients were found to be high; thus, the scale used to measure the dictionary culture of Generation Z can be considered a reliable scale.

The validity of the questionnaire used in this study was evaluated through certain considerations to ensure that it accurately measured the intended constructs and provided meaningful results. First of all, a comprehensive literature review was conducted to ensure that the questionnaire items were grounded in established knowledge related to the research topic. Secondly, the questionnaire was reviewed by subject-matter experts in the field to assess the relevance and completeness of the questions. Furthermore, during the development of the questionnaire, efforts were made to ensure that the questions appeared relevant and clear to the study participants.

### **Participants**

In this study, 112 students participated in the questionnaire survey. The participants of the study consist of 74 female and 38 male students. When evaluated in terms of age, all participants were in the Generation Z age range. The vast majority of participants (107 individuals) were between the ages of 18-21. Only 5 participants were between the ages of 22-25. The study was conducted with the students of Generation Z who study at the departments whose language of instruction is English at Atatürk University in Erzurum / Turkey. As a result, the survey was applied to preparatory-class students studying in four different departments of Atatürk University in Turkey: American Culture and Literature,

English Language and Literature, English Language Teaching, Translation, and Interpreting.

As seen in Table 1, 66.1% of the Generation Z students participating in the research are female, and 33.9% are male. In terms of age, 95.5% of the participants were between the ages of 18 and 21, and 4.5% of them were between the ages of 22 and 25. In terms of the department, it was determined that 28.6% of the students studied American Culture and Literature, 20.5% English Language and Literature, 23.2% English Language Teaching, and 27.7% Translation and Interpreting.

**Table 1.** The Sociodemographic Characteristics of the Participants

Valid	Frequency	Percent
Gender		
Female	74	66,1
Male	38	33,9
Age		
18-21	107	95,5
22-25	5	4,5
Department		
American Culture and Literature	32	28,6
English Language and Literature	23	20,5
English Language Teaching	26	23,2
English Translation and Interpreting	31	27,7
Total	112	100,0

### Data Collection Procedure and Data Analysis

The data for this study were gathered from a sample of participants enrolled in preparatory classes. Specifically, all students were preparatory class students at the School of Foreign Languages when the questionnaire was administered. Before the data collection, written permission for the application of the research was received from the School of Foreign Languages. At the beginning of the survey, there was a background information section. In this section, it was stated that the participation in this survey is completely voluntary. In addition, Ethics Committee Approval was obtained from the Atatürk University Social and Human Sciences Ethics Committee.

Online methods (i.e., Google Survey) were employed for questionnaire distribution to maximize the response rate and minimize potential biases. The questionnaire was prepared in Turkish, which is the student's native language, and was made based on considerations of question comprehensibility and the potential for enhanced data accuracy when utilizing the participants' native language. The content of the survey was designed to be understandable and simple. The estimated time for its application was approximately 15 minutes.

The data obtained from the survey was recorded in the SPSS program. In the analysis of the data, descriptive statistics such as frequency distributions, percentages,

averages, standard deviation values of the answers given by the participants, reliability analyses of the instrument, and some demographic characteristics were tested through the SPSS 25.0 program.

## Results

In this section, the results are presented under three subsections parallel with the research questions. The first analysis is for the behaviors and attitudes of Generation Z students towards printed dictionaries; the second one is for their behaviors and attitudes towards electronic dictionaries, and the third is for their behaviors and attitudes towards dictionary use in general. The results are displayed in tables for a better understanding.

### The Behaviors and Attitudes of Generation Z Students towards Printed Dictionaries

Based on the first research question of the present study, the results obtained from data analysis show that most participants (60,7%) mentioned that they started using printed dictionaries in their primary school years, and they (62,5%) got their first printed dictionaries during that time. Additionally, 31,3 % of the students stated that they had two printed dictionaries and that they (92,9 %) preferred bilingual ones when purchasing printed dictionaries. 72,3% of the students stated that the dictionary they preferred to use was bilingual although they thought that monolingual dictionaries were as useful as bilingual ones. The participants also mentioned that they purchased their most recent printed dictionaries because their teachers recommended them and that while choosing dictionaries, they primarily paid attention to the suitability of their needs. More than half of the students stated that they read the appendices section in printed dictionaries. In addition, most students (69,6 %) mentioned that they knew how to read the International Phonetic Alphabet (IPA).

The answers given to the questions regarding the behaviors and attitudes of Generation Z students towards printed dictionaries are also demonstrated in Table 2.

**Table 2.** Findings about the Behaviors and Attitudes of the Generation Z Students towards the Printed Dictionaries

		Frequency	Percent
When did you start using a printed dictionary?	at primary school	68	60,7
	at secondary school	36	32,1
	at high school	5	4,5
	at university	3	2,7
When did you purchase your first printed dictionary?	at primary school	70	62,5
	at secondary school	37	33,0
	at high school	3	2,7
	at university	2	1,8
What kind of printed dictionaries have you had so far? (You can select more than one option)	monolingual dictionaries	42	37,5
	bilingual dictionaries	104	92,9
	thesaurus	14	12,5
	encyclopedic dictionaries	9	8,0
	special subject dictionaries	2	1,8
	dictionary of idioms	32	28,6
dictionary of concepts	3	2,7	
How many printed	none	10	8,9

dictionaries do you currently have?	one	29	25,9
	two	35	31,3
	three	20	17,9
	more than three	18	16,1
What type of printed dictionaries do you usually use?	monolingual dictionaries	24	21,4
	bilingual dictionaries	81	72,3
	thesaurus	2	1,8
	encyclopedic dictionary	1	0,9
	special subject dictionary	3	2,7
	other dictionaries	1	0,9
Which type of printed dictionary is more useful in your opinion?	monolingual dictionaries	52	46,4
	bilingual dictionaries	56	50,0
	thesaurus	2	1,8
	encyclopedic dictionary	2	1,8
Why did you buy the most recent printed dictionary you own?	because my teacher suggested it	57	50,9
	recommended by a friend or relative	3	2,7
	as a result of my own research	24	21,4
	as a result of an advertisement	1	0,9
	I couldn't remember	20	17,9
	other reasons	7	6,3
What are your priorities when choosing a printed dictionary? (You can select more than one option)	pay attention to the suitability of my needs	92	82,1
	the number of words	47	42,0
	the number of sample sentences given for the word	44	39,3
	being affordable	44	39,3
	the reputation of the publisher	27	24,1
	suitability to carry	21	18,8
Have you ever read front-matter guidance notes to know how to use your printed dictionary/ies?	yes	58	51,8
	no	54	48,2
Have you ever used the information in the appendices of your printed dictionary/ies?	yes	68	60,7
	no	44	39,3
Do you know how to read the International Phonetic Alphabet (IPA)?	yes	78	69,6
	no	34	30,4

Generally, the results suggest that students rely heavily on printed dictionaries, particularly bilingual and monolingual ones, and consider these resources valuable for language learning. Teachers play a significant role in influencing their choices. Additionally, there is a substantial interest in additional resources, such as thesaurus and encyclopedic dictionaries, indicating diverse language needs among students.

### **The Behaviors and Attitudes of Generation Z Students towards Electronic Dictionaries**

The results obtained from data analysis based on the second research question of the present study present that most of the participants indicated that they (99,1%) used electronic dictionaries and that they (75,9%) preferred bilingual ones while using electronic dictionaries. They also stated that they primarily used a bilingual dictionary (i.e., Tureng) on online platforms. 53,6% of the participants responded that the most important

reason to use an electronic dictionary was the quick access to information. In addition, 85,7% of them stated that they paid attention to whether the pronunciation of words was included when using an electronic dictionary. It was also among the most common responses that they mostly used electronic dictionaries while translating (84,8%), writing (83%), and reading (81,3%).

The answers given to the questions regarding the behaviors and attitudes of Generation Z students towards electronic dictionaries are also demonstrated in Table 3.

**Table 3.** Findings about the Behaviors and Attitudes of the Generation Z Students towards the Electronic Dictionaries

		Frequency	Percent
Do you use an electronic dictionary?	yes	111	99,1
	no	1	0,9
What kind of dictionary do you use as an electronic dictionary?	a monolingual dictionary	27	24,1
	a bilingual dictionary	85	75,9
Which electronic dictionary platform do you use the most? (You can select more than one option)	Google Translate	43	38,4
	Yandex Translate	17	15,2
	Oxford Dictionary	59	52,7
	Tureng	90	80,4
	Cambridge Dictionary	57	50,9
	Longman Dictionary	33	29,5
	Collins Dictionary	2	1,8
	dictionary.com	5	4,5
	another online platform	9	8,1
The most important reason why I use an electronic dictionary is ...	quick access to information	60	53,6
	being able to hear the pronunciation of a word to reach the right meaning	29	25,9
	being constantly updated	19	17,0
		4	3,6
When using an electronic dictionary, I pay attention to ... (You can select more than one option)	whether the pronunciation of the word is included	96	85,7
	example sentences	68	60,7
	being used without internet	34	30,4
	word count	32	28,6
	that the word can be pronounced in more than one accent	61	54,5
	its popularity	18	16,1
I use electronic dictionaries while ... (You can select more than one option)	reading textbooks or academic articles	91	81,3
	reading for fun	28	25,0
	writing (working on writing assignments)	93	83,0
	translating (working on translation assignments)	95	84,8
	playing word games	19	17,0

These findings suggest that electronic dictionaries are widely used among students, with quick access to information and pronunciation which are significant factors influencing their choice of dictionaries. The preferences for specific platforms and the range of activities for which electronic dictionaries are used also provide important

insights into how students incorporate these tools into their language learning and communication processes.

### The Behaviors and Attitudes of Generation Z Students towards Dictionary Use in General

The results obtained from data analysis based on the third research question of the study are presented in Table 4.

**Table 4.** Findings about the Behaviors and Attitudes of Generation Z Students in General

Scale questions	Strongly Disagree	Disagree	Neither Disagree Nor Agree	Agree	Strongly Agree	N	Frequency Averages	Standard Deviations
I look up the pronunciation of words when I have difficulty reading.	22(19,6)	3(2,7)	2(1,8)	29(25,9)	56(50)	112	3,84	1,545
While learning English, dictionaries improve my skills in that language.	21(18,8)	3(2,7)	8(7,1)	31(27,7)	49(43,8)	112	3,75	1,504
I prefer electronic dictionaries to avoid wasting time using a dictionary.	24(21,4)	4(3,6)	7(6,3)	21(18,8)	56(50,0)	112	3,72	1,606
Using an online dictionary is more useful than using a printed dictionary.	21(18,8)	7(6,3)	16(14,3)	25(22,3)	43(38,4)	112	3,55	1,512
I know how I can use a dictionary.	20(17,9)	7(6,3)	11(9,8)	42(37,5)	32(28,6)	112	3,53	1,427
I'm learning new words while using monolingual dictionaries.	23(20,5)	6(5,4)	14(12,5)	32(28,6)	37(33,0)	112	3,48	1,507
I try to decipher the unknown word's meaning by looking at the context.	22(19,6)	5(4,5)	10(8,9)	47(42,0)	28(25,0)	112	3,48	1,427
I believe that	23(20,5)	7(6,3)	12(10,7)	35(31,3)	35(31,3)	112	3,46	1,500

using a dictionary will improve speaking skills in a foreign language.								
I am satisfied with my ability to use the dictionary.	17(15,2)	12(10,7)	16(14,3)	39(34,8)	28(25,0)	112	3,44	1,374
I always use a dictionary while learning English.	16(14,3)	18(16,1)	19(17,0)	32(28,6)	27(24,1)	112	3,32	1,377
I usually use the dictionary when reading and writing.	20(17,9)	14(12,5)	17(15,2)	40(35,7)	21(18,8)	112	3,25	1,379
I think monolingual dictionaries are more useful in learning a new language.	24(21,4)	14(12,5)	17(15,2)	26(23,2)	31(27,7)	112	3,23	1,513
Using a bilingual dictionary is more practical.	23(20,5)	16(14,3)	18(16,1)	24(21,4)	31(27,7)	112	3,21	1,503
I remember the word better when using a bilingual dictionary.	18(16,1)	20(17,9)	21(18,8)	28(25,0)	25(22,3)	112	3,20	1,394
Looking through the printed dictionary feels like a waste of time.	20(17,9)	20(17,9)	23(20,5)	19(17,0)	30(25,8)	112	3,17	1,457
I can find each word that I'm looking for in the dictionary.	17(15,2)	24(21,4)	24(21,4)	26(23,2)	21(18,8)	112	3,09	1,346
I think a monolingual dictionary is more useful than a bilingual one.	23(20,5)	17(15,2)	26(23,2)	21(18,8)	25(22,3)	112	3,07	1,438
I have no difficulties using a dictionary	18(16,1)	28(25,0)	22(19,6)	26(23,2)	18(16,1)	112	2,98	1,335
Sometimes, there are words that I cannot find in the	21(18,8)	27(24,1)	13(11,6)	36(32,1)	15(13,4)	112	2,97	1,365

dictionaries.								
I find the pronunciation part difficult in printed dictionaries.	19(17,0)	34(30,4)	29(25,9)	20(17,9)	10(8,9)	112	2,71	1,204
When using a monolingual dictionary, I cannot extract the meaning of the word from the context.	21(18,8)	44(39,3)	32(28,6)	12(10,7)	3(2,7)	112	2,39	0,999
I find using a dictionary boring.	36(32,1)	38(33,9)	23(20,5)	10(8,9)	5(4,5)	112	2,20	1,122
I find it unnecessary to use a dictionary.	69(61,6)	33(29,5)	5(4,5)	1(0,9)	4(3,6)	112	1,55	0,909

Considering the propositions with the highest participation levels based on frequency average values of the first five propositions; the highest level of participation among Generation Z students is 3,84 on average for *I look at the pronunciation of words when I have difficulty reading*, 3,75 on average for *While learning English, dictionaries improve my skills in that language*, 3,72 on average for *I prefer electronic dictionaries to avoid wasting time using a dictionary*, on average for 3,55 *Using an online dictionary is more useful than using a printed dictionary*, 3,53 on average for *I know how I can use a dictionary*. (Table 3). It can be observed that participant Generation Z students evaluated the proposition with the highest five levels of participation as *agree*.

Considering the propositions with the lowest participation levels based on frequency average values of the first five propositions; the lowest level of participation among Generation Z students is 1,55 on average for *I find it unnecessary to use a dictionary*, 2,20 on average for *I find using a dictionary boring*, 2,39 on average for *When using a monolingual dictionary I cannot extract the meaning of the word from the context*, 2,71 on average for *I find the pronunciation part difficult in printed dictionaries*, 2,97 on average for *sometimes, there are words that I cannot find in the dictionaries*. It can be concluded that participant Generation Z students evaluated the proposition with the lowest five levels of participants as *disagree* with the first three statements and *neither disagree nor agree* with the remaining two statements.

When considering the propositions other than the ones mentioned above with the highest and lowest levels of participation in the study, it is observed that the participation level average of Generation Z students ranges from 3,48 to 2,98. Generally, they evaluated these propositions as *neither disagree nor agree*.

In conclusion, the majority of respondents indicated that they looked at the pronunciations of words while reading and believed that dictionaries assisted them in language learning. They preferred using electronic dictionaries to avoid time waste and found them more beneficial than printed dictionaries. Most of them felt confident in their



ability to use dictionaries effectively, rarely encountering situations where they could not find a word or deduce its meaning from monolingual dictionaries. Additionally, they did not find using dictionaries boring or unnecessary. Broadly, it appears that Generation Z students find dictionaries to be valuable resources for language learning but have varying levels of agreement when it comes to specific aspects of dictionary use and certain limitations they may encounter.

### Discussion

This study aims to quantitatively examine the dictionary habits and perspectives of Generation Z students studying English. A questionnaire survey was conducted on participants who are preparatory class students studying in the Department of English Language and Literature, English Language Teaching, American Culture and Literature, and English Translation and Interpreting, Faculty of Arts, Atatürk University, Erzurum in Turkey. 112 students participated in the questionnaire survey.

In terms of the first research question *How are the behaviors and attitudes of Generation Z students of English towards printed dictionaries?*, it was found out that the majority of participants acquired their first dictionaries during their elementary school years and started using them during the same period. Their preferences for printed dictionaries lean towards bilingual ones. A similar pattern of results was obtained in Tomaszczyk (1979), Laufer and Kimmel (1997), and Tono (2001). However, in the present study, most participants stated that bilingual dictionaries were the most useful type whereas a majority of learners in Tomaszczyk (1979) perceived bilingual dictionaries as having lower content quality and reliability despite showing a greater preference for them. A possible explanation for this difference is the advancement of technology. The widespread availability of digital resources, such as online translation tools and mobile applications, may have significantly influenced Generation Z students' preferences. They might perceive bilingual dictionaries as more convenient and readily accessible on digital platforms, making them more inclined to use and value them. Additionally, many students mentioned that they chose dictionaries based on their own needs. Despite the fact that most students had at least one printed dictionary, the number of students who read the appendices section was in the minority. This result is inconsistent with what was found in Barın and Gür (2015) concluding that students were mostly aware of the appendices section. This discrepancy could be attributed to the composition of the student samples. The present study focused exclusively on preparatory students while Barın and Gür (2015) included all levels of undergraduate students who were more advanced learners and were thus more likely to be aware of and utilize appendices.

In terms of the second research question, *What are the behaviors and attitudes of Generation Z students of English towards electronic dictionaries?*, the data obtained from this research showed that Generation Z students of English favored electronic dictionaries and while using electronic dictionaries, they chose bilingual dictionaries. From the standpoint of favoring electronic dictionaries, a similar conclusion was reached by several studies (e.g., Jian et al., 2009; Jin & Deifell, 2013; Hamouda, 2013; Alhatmi, 2019). According to the findings of Barın and Gür (2015), half of the students expressed that they

used electronic dictionaries while in the present study, all the students claimed that they used electronic dictionaries. The increase in the use of electronic dictionaries can be attributed to the convergence of technological advancements, changing student preferences, and generational differences, thus indicating the increasing reliance on digital tools in dictionary use. In addition, the results of the present study demonstrated that Generation Z students of English also preferred bilingual dictionaries while using electronic dictionaries in line with the studies on printed ones (e.g., Tomaszczyk, 1979; Laufer & Kimmel, 1997). Lastly, the feature of listening to the pronunciation of words has indeed been the most preferred feature of electronic dictionaries for Generation Z. This feature aligns with their needs and expectations in language learning.

In terms of the third research question *How are the behaviors and attitudes of Generation Z students of English towards dictionary use in general?*, Generation Z students of English prefer using electronic dictionaries over printed dictionaries since they believe that using electronic dictionaries has user-friendly features as it was found in Jian et al. (2009), Hamouda (2013), and Alhatmi (2019). Additionally, they think that dictionaries are beneficial and necessary because they help them improve their language skills while learning English in line with the study by Barın and Gür (2015). Last but not least, Generation Z students of English think that they know how to use dictionaries. Thus, they are satisfied with their reference skills.

### Conclusion and Suggestions

This study, by researching the dictionary use among Generation Z students of English, has provided instructors with a reference point on how to better engage students with dictionaries, considering the attitudes of Generation Z towards them. Also, while electronic dictionaries are favored by students for their speed, it is important to emphasize the need for context when learning new words. Encouraging them to focus on the richness in the content of dictionaries rather than just using it as a quick word-lookup tool can help them better understand how words are used in context, leading to more effective language learning. Additionally, providing Generation Z students with more information about the functionality of dictionaries and different types of dictionaries can make their dictionary use more effective. Organizing special training or workshops to enhance their dictionary skills can also contribute to their language learning processes.

This study has explored the dictionary use among preparatory English class students via a survey study. For further research, participants from all grade levels could be included instead of exclusively focusing on preparatory class students. Also, qualitative methods such as interviews could be integrated to enrich the confidence of the findings.

### References

- Akbaş, L., Alakija, O., Amedu, A., Della, L. J., Dempsey, L., Gilchrist, B., ... & Yang, K. C. (2022). *Social media, technology, and new generations: Digital millennial generation and Generation Z*. Rowman & Littlefield.
- Alhatmi, S. (2019). A survey study of the dictionary use sub-strategies of English majors in Saudi Arabia: Dictionary related aspects. *English Language Teaching*, 12(3), 139–160.

- Barın, M. & Gür, C. (2015). Dictionary Culture among Students of English: A Case Study. *Journal of Graduate School of Social Sciences*, 19(1), 145–162.
- Bingöl, Z. (2006). Sözlük ve sözlükçülük üzerine bir araştırma. *Akademik Bakış Dergisi*, 9(1), 196–206.
- Chen, Y. (2010). Dictionary use and EFL learning. A contrastive study of pocket electronic dictionaries and paper dictionaries. *International Journal of Lexicography*, 23(3), 225–306.
- Dictionary. (2023). In *Merriam-Webster.com*. Retrieved December 1, 2023, from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/dictionary>
- Dziemianko A. (2012). On the use(fulness) of paper and electronic dictionaries. In Granger S., Paquot M. (Eds.), *Electronic lexicography* (319–341). Oxford University Press.
- Jin, L., & Deifell, E. (2013). Foreign language learners' use and perception of online dictionaries: A survey study. *Journal of Online Learning and Teaching*, 9(4), 515–533.
- Hakim, M. A. R., Abidin, M. J. Z., & Bahari, A. (2018). Dictionary use to increase students' vocabulary mastery: Electronic dictionary or printed one. In *The 1st Bandung English Language Teaching International Conference (BELTIC)* (pp. 150-159).
- Hamouda, A. (2013). A study of dictionary use by Saudi EFL students at Qassim University. *Study in English Language Teaching*, 1(1), 227-257.
- Hartmann R. R. K. (1999). "Case study: The Exeter University survey of dictionary use". In Hartmann R. R. K. (Ed.). *Dictionaries in Language Learning Recommendations, National Reports and Thematic Reports from the TNP sub-project 9: Dictionaries*, 36–53.
- Jian, H. L., Sandnes, F. E., Law, K. M., Huang, Y. P., & Huang, Y. M. (2009). The role of electronic pocket dictionaries as an English learning tool among Chinese students. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25(6), 503–514.
- Kacetly, J. & Klímová, B. (2019). Use of smartphone applications in English language learning—A challenge for foreign language education. *Education Sciences*, 9(3), 179.
- Koyama, T., & Takeuchi, O. (2003). Printed dictionaries vs. electronic dictionaries: A pilot study on how Japanese EFL learners differ in using dictionaries. *Language Education & Technology*, 40, 61–79.
- Laufer, B., & Kimmel, M. (1997). Bilingualised dictionaries: How learners really use them. *System*, 25(3), 361–369.
- Lew, R. & De Schryver, G. M. (2014). Dictionary users in the digital revolution. *International Journal of Lexicography*, 27(4), 341–359.
- Li, L. (1998). *A study of dictionary use by Chinese university learners of English for specific purposes [Master's thesis]*. University of Exeter.
- Tomaszczyk, J. (1979). Dictionaries: Users and uses. *Glottodidactica*, 12, 103–119.
- Tono, Y. (2001). *Research on dictionary use in the context of foreign language learning: focus on reading comprehension*. Max Niemeyer Verlag.
- Wingate, U. (2004). Dictionary use – the need to teach strategies. *Language Learning Journal*, 29(1), 5–11.

## The Effects of Creative Story Writing on EFL Learners' Vocabulary Learning and Retention

Havva Nur Bozdoğan\*

Emrah Ekmekçi\*\*

### ARTICLE INFO

Received: 21.02.2024  
Revised form: 18.07.2024  
Accepted: 26.07.2024  
Doi: 10.31464/jlere.1441076

#### Keywords:

*creative story writing vocabulary learning retention involvement load*

### ABSTRACT

This study aimed to determine the effect of creative story writing on prep school students' vocabulary recall and find the students' perceptions related to story writing tasks in terms of vocabulary learning and memorization. The study lasted 8 weeks with 34 intermediate prep school students, utilizing a mixed methods design. The analysis of independent-sample t-tests (for pre- and post-tests) and paired-sample t-tests (for the pre, post-, and delayed tests) indicated that creative story writing effectively improved students' vocabulary learning and recall. The written reflections of students also showed that the students reported the benefits of creative story writing in that it provides learning vocabulary in context, with a higher involvement load, with the act of writing that helps retention and also relates to pragmatics that caters to where, when and how to use that vocabulary. We offer implications for ELT, ESL learners, teachers, and course book writers.

#### Acknowledgments

#### Statement of Publication Ethics

#### Authors' Contribution Rate

#### Conflict of Interest

#### Reference

The authors declare that there was no funding for this study.

Ondokuz Mayıs University Social Sciences Research Ethics Committee provided ethical permission for the study's conduct, with reference number 2024-74, which was approved on January 26, 2024.

Both authors were equally involved in the literature review, data collection, data analysis and reporting stages.

The authors declare that they have no conflict of interest.

Bozdoğan, H., & Ekmekçi, E. (2024). The effects of creative story writing on EFL learners' vocabulary learning and retention. *Journal of Language Education and Research, 10 (2)*, 514-535.

\* Instructor of English, ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-9151-1268>, Ondokuz Mayıs University, School of Foreign Languages, [havvanur@omu.edu.tr](mailto:havvanur@omu.edu.tr)

\*\* Assoc. Prof. Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5585-8512>, Ondokuz Mayıs University, Foreign Language Education Department, [emrah.ekmekci@omu.edu.tr](mailto:emrah.ekmekci@omu.edu.tr) (Corresponding Author)

## **Introduction**

From the Grammar Translation Method to the latest trends in English Language Teaching (ELT) much has been said and applied for the sake of teaching an additional language. However, the vitality and inevitability of vocabulary teaching have never changed. There are again many methods and approaches to teaching vocabulary that confirm its hard nature sourcing from the retention and recall of the words. Therefore, it might be difficult to assist pupils in building vocabulary that is enough for comprehension and expression in foreign language learning.

Researchers and teachers of second languages (L2) are interested in how input - examples of the language which a learner is exposed to- and output -language generated by a learner- play a role in L2 acquisition. According to some, L2 learners will succeed when they are exposed to a lot of comprehensible input and are not pressured to generate output (Barcroft, 2007). Others, however, believe that forcing students to generate output will increase their chances of success (Laufer, 1998). Typically, there are two types of vocabulary knowledge: productive knowledge and receptive knowledge (Nation & Meara, 2010). Memorizing vocabulary items via reading and listening is referred to as receptive vocabulary knowledge (Webb, 2008). However, the capacity of learners to absorb what they hear or read and to communicate their thoughts clearly in writing or speaking is known as productive vocabulary knowledge (Laufer, 1998).

In one of the approaches that examine the productive and receptive aspects of vocabulary learning, it is proposed that the load of the task may increase retention and recall, that is, the heavier the load, the better the words will be remembered. The involvement Load Hypothesis (Laufer & Hulstijn, 2001) proposes that there should be a greater demand for the type of vocabulary task to make students recall more items. The tasks mentioned can demand a vocabulary task that requires to use and to learn vocabulary items either in reading and listening activities or speaking and writing; however, among productive skills, especially writing more than sentence level is regarded as a task that increases the severity of the load.

Many studies have emphasized learning vocabulary via writing at the word level, sentence level, and paragraph level (Citrayasa et al., 2022; Jin & Webb, 2021; Tai et al., 2022; Yanagisawa & Webb, 2022; Zhou & Wang, 2024). Although these studies play a role in determining the role of writing in vocabulary learning and although they increase students' involvement load to a certain extent, the use of creative writing in the form of stories with multiple paragraphs to teach vocabulary seems to constitute a gap in the present literature. Thus, the purpose of the current study is to determine how composing creative stories affected students' retention of words that had previously been taught to them.

## **Literature Review**

### **Self-regulated vs Guided?**

Asking if instructor guidance or individualized learning makes vocabulary acquisition more remembered might be a good place to start when formulating the question

"How should one learn vocabulary? Self-regulated learning is an active process where students actively participate in becoming proficient in their own education. Rehearsal, elaboration, organization, time management, peer learning, effort regulation, monitoring, and other activities are examples of self-regulated learning strategies (Newman, 2023). Guided learning, on the other hand, is assigning a third party, namely the instructor, to oversee the pupils' educational journey (Nation, 2015). It might include offering advice on topics to research, supplying materials and resources, or providing feedback on objectives accomplished. These activities incorporate the application of cognitive, metacognitive, motivational, environmental, and behavioural elements drawn from social cognitive theory (Bandura, 1986).

In their review study, Vu and Peters (2021) seek to present an overview of vocabulary in English language instruction, assessment, and learning in Vietnam and suggest many methods, from intentional teaching to providing meaning-focused input. Nation's (2021) article *Is it worth teaching vocabulary?* examines the duties of teachers, which include, in priority order, (1) creating a well-rounded curriculum, (2) assigning and managing homework, (3) teaching students how to learn, (4) administering assessments, and (5) teaching vocabulary. There are a plethora of studies that propose that a view of vocabulary development based on cognitive linguistic theory from the perspective of self-regulation that can successfully improve English vocabulary teaching practice (Boroughani et al., 2023; Chang et al., 2021; Msaddek, 2024; Yang & Song, 2024; Zhou & Wu, 2024). Teng and Zhang's (2024) study examined how involvement in load-based tasks affect vocabulary learning in a foreign language and the extent to which learners' metacognition (i.e., metacognitive knowledge and regulation) predicts task effectiveness. Their findings indicated that the group of students who used a digital dictionary while learning independently to complete their reading and writing assignments performed the best in terms of learning both receptive and productive vocabulary. Teng (2023) also investigated the relationship between three individual difference variables and L2 vocabulary learning: proficiency, self-regulated capacity, and working memory, and found that word-focused exercises, especially sentence writing with target words, are beneficial for improving vocabulary learning. However, he also emphasized that learner-related variables, such as self-regulated capacity, working memory, and L2 proficiency, must be taken into account in order to maximize the effectiveness of word-focused exercises.

### **Incidental vs Intentional?**

The notions of incidental and intentional vocabulary learning are commonly discussed concepts in vocabulary teaching and learning in English as a Second Language (ESL) and English as a Foreign Language (EFL) circles. The first describes "learners who pick up new words from context without intending to" while the second describes "learners who attempt to learn words intentionally" (Barcroft, 2004, p.201). Kost et al. (1999) examined the effects of graphical and textual glosses, as well as their combination, on the incidental vocabulary expansion of foreign language learners. The results of their study provide evidence that learners who use a gloss combining text and pictures perform

better in recognizing target words in both short-term memory and retention compared to those using either graphical or textual glosses alone. Schmitt (2008, p. 341), on the contrary, stated that “intentional vocabulary learning almost always leads to greater and faster gains, with a better chance of retention and of reaching productive levels of mastery than incidental vocabulary learning”. Paralleling this, Webb (2005) suggests that in contrast to incidental learning tasks like reading, writing as an intentional activity may be a more efficient way to learn vocabulary. In contrast to coming across target words when reading, Laufer (2003) discovered that sentence completion, writing words in sentences, and writing words in compositions all contributed to larger vocabulary acquisition increases. The effects of incidental vs accidental approaches on vocabulary learning are also the subject of several recent studies (Ekman & Saleh, 2023; Lin, 2023; Ünal, 2023). For instance, in his research, Ata (2023) investigated how 40 freshmen language learners' incidental and intentional vocabulary acquisition affects their performance on vocabulary and comprehension assessments and found no significant difference between the deliberate and accidental groups.

### **Contextualized vs Decontextualized?**

According to Krashen's (1989) osmosis theory, reading extensively for enjoyment is a better way to learn words than doing deliberate vocabulary drills. Context, in other words, may help learners understand the meaning of a word and it may explain considerably more about a word's meaning than a translation or synonym could (Webb, 2007). McCarthy (1990) contends as well that a term is better retained and absorbed when it is taught in a meaningful context. Context, in fact, may improve the chances that new vocabulary will be learned more than decontextualized learning via translations, definitions, or synonyms (Webb, 2007). While decontextualized learning (e.g. word lists) may aid students in memorizing vocabulary for examinations, Oxford and Scarcella (1994) note that pupils rapidly forget terms learnt from lists in most circumstances. However, in some other research, learners who participated in the decontextualized exercises produced much greater increases in their understanding of meaning and form, according to comparisons between incidental vocabulary learning and learning word pairs (Laufer & Shmueli, 1997; Prince, 1996). Recently, Lindstromberg and Boers (2008) demonstrated that a mnemonic technique including alliteration produced a substantial lexical gain. The effects of contextualized vocabulary and decontextualized word lists on vocabulary development were also compared by Qian (1996) and his study indicated that students who were taught in decontextualized circumstances learnt more vocabulary than their peers who were in contextualized. Recent research has also examined the efficacy of contextualized versus decontextualized vocabulary learning (Aghajanzadeh Kiasi & Pourhosein Gilakjani, 2023; Matthews et al., 2023). Lo (2024), as an example, explored the potential benefits of watching dual-subtitled videos repeatedly for improving vocabulary learning in an experimental study that included three experimental sessions including “(a) immediate repeated viewing, (b) spaced repeated viewing, and (c) no repeated viewing” (p. 152) and discovered that learners may increase their vocabulary more when they watched dual-subtitled movies with repetition than when they didn't, and

there was evidence to support the idea that rapid repeats are preferable to spaced repetitions.

### **Writing a Word, a Sentence, a Paragraph, or a Composition?**

Prior research has examined the impact of writing target words in sentences (sentence writing) and words (word writing in L2) on various vocabulary learning outcomes. For instance, Barcroft (2006) examined the impact of word writing (copying target words) on L2 learning in two experiments on English-speaking learners of Spanish and found that learning a new word by writing may have negative outcomes such as diminishing learning.

Barcroft (2006), however, in the same study also stated that although both word writing and sentence writing include output, sentence writing entails additional duties such as expanding on the meaning of target words, writing more words in each phrase, and processing for syntax. Thus, it may have different outcomes compared to word writing. The results of other earlier research on the impact of sentence writing on vocabulary learning have been conflicting in that some researchers have found that putting target words in sentences (Llach, 2009; Webb, 2005) or essays (Zou, 2017) was more successful than alternative techniques. However, on the same issue, Folse (1999) in his study on 154 EFL students enrolling in four American institutions' intense programs found no significant difference between the retention scores of students who do sentence completion exercise and those who write original sentences.

Involvement Load Hypothesis proposes that the level of involvement affects how well words are learned and retained in a second language (Laufer & Hulstijn, 2001). It makes the assumption that three factors caused by a task determine how successful a task is performed: two cognitive factors -research and assessment- and a motivational one -need (Hazrat & Read, 2022). Search and assessment are the first two cognitive processes. Checking dictionaries for word definitions is called search, and words are elaborated by students during evaluation. The need, which is a motivating factor, is the learners' goal to comprehend language (Hazrat & Read, 2022). Each component's relative importance was determined by Laufer and Hulstijn (2001). In addition to these factors, Hulstijn (1998) states that longer original writing assignment tasks helped students recall more vocabulary, which made their following learning tasks simpler since they encountered fewer unknowns. In Zou's study (2017), she examines how three common methods of assessment—cloze exercises, sentence-writing, and composition-writing—promote word learning and the allocation of involvement load to the evaluation component of the involvement load hypothesis. The study's findings were noteworthy in that the two writing exercises with higher participation loads resulted in noticeably better word learning than that of the cloze exercises, and despite having a similar involvement load, composition writing was much more successful than sentence writing. Kim (2008) also supports the idea that writing a composition requires more complex cognitive processing than writing a phrase; however, she asserts that these two strategies result in the same participation burden since they both demand that students employ target phrases in their own self-created situations. Jafari et al., (2018) evaluated the impact of four different post-reading-



based task types with varying task-induced involvement loads on EFL learners' detection and retention of unknown L2 vocabulary (Laufer & Hulstijn, 2001). To do this, 88 intermediate EFL students were divided into four groups at random and given the following instructions: after reading two narrative texts, complete the following tasks: (1) write a simple sentence; (2) summarize the text; (3) write a creative sentence; and (4) write an imaginative story. In both the immediate and delayed post-tests, the group that came up with original sentences performed better than the other three groups. Second, third, and fourth places, respectively, went to the groups that wrote imagined stories, summaries, and sentences (creative sentence writing > imaginary story writing > summary writing > sentence writing). More recently, Rassaei and Folse (2024) examined 110 EFL learners on the effects of sentence-level L2 glosses and word-level glosses in both first and second languages (L1) and L2) on the learning of L2 vocabulary. The results showed that, for L2 vocabulary learning, sentence-level glosses are much more successful than word-level L1 or L2 glosses, but there was no discernible difference in learning benefits between word-level L1 and L2 glosses. The findings point to the significance of including sentence-level glosses in materials designed for L2 vocabulary instruction.

### **Retention and Recall?**

Attention and noticing are two interrelated, crucial elements in exercise design that have been debated in L2 acquisition research (Schmidt, 1990). Hulstijn (1998) investigated whether writing 10 target words is more efficient for recall than just coming across them in a reading passage in a study of Dutch EFL learners. He carried out his study in three different steps which he named *conditions*. In Condition 1, students do only reading and score 4.3 out of 10 for retention on average, and in Condition 2, they first read and as a second step do a gap-filling exercise (average score 5.9), and in the final stage (Condition 3), they write a letter with target words to the editor resulting with a score of 7.1. The outcomes of the study showed that in Condition 3, original letter writing, students had the strongest retention. Similar to this, based on the Involvement Load Hypothesis, Feng (2014) investigated the impact of three translation tasks on EFL learners' vocabulary development. In this study, 60 EFL students were given three distinct translation assignments to complete: translation simply, translation with fill-in exercises, and translation plus sentence composition. Thirty verbs were chosen from business papers to be taught to the students. The findings showed that, in contrast to translation-only tasks, sentence composition might greatly enhance passive and active word learning and retention. Keating (2008) looked at the impact of three different task types on retention of L2 vocabulary: sentence writing, reading comprehension alone, and reading comprehension with gap filling. The findings supported those of Laufer and Hulstijn (2001) and demonstrated that composing sentences required a greater involvement load leading to better recall of words. Teng and Zhang (2024) studied task-induced involvement load in vocabulary learning and pointed to the importance of using metacognitive strategies for vocabulary retention and recall. As is seen in the previous literature, there are many attempts to determine the students' vocabulary knowledge by examining their word, sentence, paragraph, and composition writing; however, to our best knowledge, there are

not many studies that focus solely on the effect on creative story writing on students' vocabulary knowledge. Therefore, the purpose of this study is to investigate the effect of story writing on the retention and recalling of vocabulary items that have been taught in the Reading and Writing Lessons for prep upper classes in the School of Foreign Languages at a state university and the study was designed to explore the following research questions:

- (1). Does creative story writing make an effect on EFL students' vocabulary recall?
- (2). How are the perceptions of the students related to story writing task in terms of vocabulary learning and retention?

## Methodology

### Research Design

In this quasi-experimental study, data were gathered using a mixed-method approach by researchers. The overarching goal and fundamental tenet of mixed methods research is that, when combined, quantitative and qualitative methods offer a superior understanding of complex events and study issues than either method alone (Creswell, 2014). Triangulating one set of findings with another can improve understanding and increase the validity of conclusions (Creswell, 2021).

The investigation is multi methodological, using vocabulary tests, stories written by the students, and reflections of them. For the quantitative part, the test and retest technique was used to determine how much of the target vocabulary had been learned. The students were asked 40 fill-in-the-blanks questions in the test and retest part and target vocabulary items were given above each group of words in a jumbled order. The questions included in the pre-test and post-test were selected from all of the 8 units of the online practice testing materials of *Q Skills for Success Reading and Writing 2* (McVeigh & Bixby, 2020).

In order not to confuse the students, the target words were not asked all at once under the same instruction. The test included 8 sections with the same instruction and each section included 5 fill-in-the-blanks questions. To prevent students from guessing, two distractors were included in each section. All the words that have been asked in the vocabulary test were taught and included in the story writing activity. The students were given the same test as the post-test following the 8-week implementation period. The fact that they will take a pre- or post-test as part of an academic study was not revealed to the students in advance. After the post-test, the students were provided a reflection paper regarding their opinions on using stories to increase vocabulary retention. Thematic analysis was conducted for the qualitative part which includes *reflection papers* of students, which will be described in the Data Tools and Data Analysis sections in detail.

### Context and Participants

The study was conducted at a state university in the School of Foreign Languages in Samsun, Türkiye. The School of Foreign Languages offers students a 26-hour curriculum that consists of a main course, reading, writing, and listening-speaking classes. After taking a placement exam at the beginning of the academic year, students are allocated to either the lower intermediate or elementary proficiency level. The School of Foreign Languages provides a one-year curriculum to improve students' English language proficiency to the level required by their English-medium departments. Despite the fact that English-medium teaching is required for the academic process, some of the programs need a specified level of English proficiency. The intervention was conducted in the Reading and Writing lesson of the curriculum. The course book utilized for the course is *Q Skills for Success Reading and Writing 2* (McVeigh & Bixby, 2020) and the themes and objectives of each unit are demonstrated in Table 1:

**Table 1.** Contents of the *Q Skills for Success 2*

Units	Themes	Objectives
1	Marketing	- Reading the articles. Gathering information and ideas to write a descriptive paragraph about a current trend and why it is popular. Vocabulary Skill: Word Families
2	Psychology	- Reading the articles. Gathering information and ideas to write a proposal about the colors you will use for a new business. Vocabulary Skill: Suffixes
3	Social Psychology	- Reading the articles. Gathering information and ideas to write a paragraph in response to a question on an online discussion board. Vocabulary Skill: Prefixes
4	Technology	- Reading the articles. Gathering information and ideas to write an opinion paragraph about how to improve performance with technology. Vocabulary Skill: Using the dictionary
5	Business	- Reading the articles. Gathering information and ideas to write a plan for a successful family business. Vocabulary Skill: Using the dictionary
6	Brain Science	- Reading the articles. Gathering information and ideas to write a paragraph describing the steps of a process. Vocabulary Skill: Using the dictionary
7	Environmental Science	- Reading the articles. Gathering information and ideas to write an opinion paragraph about nature in a city. Vocabulary Skill: Phrasal verbs
8	Public Health	- Reading the articles. Gathering information and ideas to write an explanatory paragraph about an illness. Vocabulary Skill: Collocations

Participants in the study were at first 50 prep school students. 25 of them constituted the experimental group and 25 constituted the control group. However, only 34 of them contributed to the whole study. The participants in the experimental group were 10 female and 8 male students and the control group included 12 female and 4 male students. None of the students, whose ages varied from 17 to 25, were English majors. The students were chosen according to convenience sampling. Pseudonyms were used for all participants. School of Foreign Languages uses the Oxford Placement Exam to determine the level of students and this placement exam is based on Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) principles. The students aforementioned have been

placed at the A2 level after the placement exam that was given at the beginning of the term.

### **Publication Ethics**

Ondokuz Mayıs University Social Sciences Research Ethics Committee provided ethical permission for the study's conduct, with reference number 2024-74, which was approved on January 26, 2024.

### **Data collection tools**

#### *Creative Short Stories*

Humans are creative, which distinguishes them from other species. Writing is one method of encouraging student creativity. Writing creatively is a self-discovery adventure that also encourages efficient learning, in this case, vocabulary learning. In this process, students were required to create an imaginative story incorporating the target vocabulary that had been taught earlier in class. They did not obtain any guidelines pertaining to writing stories. They composed their stories in the way they like. The only criterion was to use the vocabulary items that have been taught to them beforehand each week. The completion of the exercise also involved the accurate usage of all words.

#### *Written Reflections*

For the qualitative part, the students were required to write a reflection paper about their own process of learning vocabulary by writing a story at the end of the procedure. The reflections were used to measure the amount of vocabulary retention and individual effort students put into their vocabulary development endeavors. They also aimed to motivate them to research the best vocabulary method they discovered for themselves. In other words, because they had been exposed to a wide variety of tactics as part of the course materials, students were expected to be able to look for other vocabulary acquisition strategies if the one they had been using had failed. They were asked the following questions for reflections: (1) Did creative story writing affect your vocabulary learning and retention? If so, how? (2) Do you use any other methods to keep newly learned vocabulary in mind? The inquiries were made and the reflections were written in Turkish which is their native language in order to let students express their opinions more elaborately.

### **Research Process**

Before the implementation phase, the participants (both the experimental and the control group) took a pre-test to assess their level of familiarity with the target vocabulary words. The intervention started in February 5, 2024 and ended March 29, 2024. During the course of the following eight weeks, both of the groups studied the aforementioned eight course book units that included the target words. Each class was taught the key vocabulary

terms in accordance with their standard practices. In this practice, the students were first presented with the meaning of the word. Later, with different controlled practice exercises such as matching and fill in the blanks exercises, they reinforced what they have learned and following this they also encountered the words in an incidental way in the reading passages of the unit they were proceeding. During 8 weeks of teaching, the experimental group students were expected to write one story creatively each week after the target vocabulary was taught in class on Mondays. They were supposed to hand in their stories on Fridays. The vocabulary items were taught by the instructor together with their parts of speech on the board. In order to make the context that the word can be used, example sentences were written by the instructor and students were expected to give example sentences to check comprehension in the teaching process. Sometimes direct translations of the target words were made to make understanding clearer. The vocabulary items were taught in context during the lesson by using reading passages, fill in the blanks questions, matching exercises and giving direct definitions, as well. The words had been chosen according to the frequency level in the British National Corpus and they were in accordance with CEFR A2 level. The students were supposed to use all the vocabulary items of the assigned week to create their stories. At the conclusion of the 8-week implementation phase, the vocabulary post-tests were given to both experimental and control group students. Table 2 below indicates some details about the sample instructional program for experimental and control groups.

**Table 2.** Details of Instructional Program for Experimental and Control Groups

<b>Steps</b>	
<i>Usual Practice for both groups</i>	
Week 1 Monday Task 1: Marketing	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Target words of the week which are related to marketing (consumer, contribute, express, identify, review, spread, researcher) are written on the board and asked whether there are ones that they know the meaning of.</li> <li>- Students copy the words to their notebooks.</li> <li>- The meanings of the words are given orally in English and sometimes in the students' native language to make the meaning clearer.</li> <li>- The parts of speeches of the words are introduced.</li> <li>- The students are provided example sentences to point out the usage of the words and they are also encouraged to make example sentences themselves.</li> </ul>
Week 1 Friday	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fill in the blanks questions at the beginning of each unit that also includes the target words are done by the students.</li> </ul>
Week 2 Monday Task 2: Psychology	<p>The reading passage of the unit that provides incidental vocabulary learning for students and that also includes the target words are read by the students.</p> <p><i>Practice for the experimental group</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- The students are informed about the objective: 'to be able to learn and remember the words taught each lesson by means of creative stories written by them.</li> <li>- Aforementioned Usual practice is proceeded step by step.</li> <li>- At the end of the lesson students are described about the content of their homework: They are going to write stories by using the words taught at the beginning of the lesson. They will decide the structure and topic of the story themselves. The stories can constitute multiple paragraphs. No word should be left out. They can use the word with a different part of speech if necessary. They are informed about the deadline to hand in their homework.</li> <li>- The students hand in their homework.</li> <li>- The students are introduced the new set of target words (success, hopeful, improve, powerful, national, truth, individual) related to psychology. The same steps are followed. The students are given their homework for the week and reminded the deadline.</li> </ul>

### Data Analysis

Quantitative data were analyzed through SPSS software. Before a statistical comparison of the two groups, a normality test was conducted to ensure that data were normally distributed and parametric tests could be utilized. Shapiro-Wilk Test was performed to determine if the data were normally distributed. The results indicated that the data did not show evidence of non-normality ( $W = 0.94$ ,  $p=0.11$  for pre-test;  $W=0.96$ ,  $p=0.35$  for post-test). Based on these findings, and after visual examination of the histogram and the Q-Q plot, we decided to use parametric tests to analyze the data. To find out the existence of the statistically significant difference between the groups in pre-and post-tests, an independent-samples t-test was conducted. As for within groups statistics in pre-, post-, and delayed tests, paired-sample t-tests were utilized.

As for the qualitative data, thematic analysis of students' reflections was utilized. As explained by Braun and Clarke (2006), thematic analysis is a flexible method for analyzing qualitative data that may be used to identify, explore, and organize recurrent patterns in data without making any assumptions about a certain theoretical or epistemological framework. According to Braun and Clarke (2006), it is crucial to first

identify the features of the data, also known as codes and categories, and then, the data may be organized into themes, which are patterns of responses pertinent to research questions, and this is how it was done in this study as well.

In order to ensure the reliability of the thematic analysis, two different experts in ELT field were consulted and asked to read the reflections so that they can become familiar with the data. They were informed about the phases of thematic analysis and supposed to create some initial codes based on the reflections. Four experts including the researchers came together and reviewed the themes. Final themes were decided on after the discussion and complete compromise.

## Findings

### Findings about the Effects of Creative Story Writing on EFL Students' Vocabulary Recall

The objectives of the study were to examine (1) whether creative story writing has an effect on EFL students' vocabulary recall and (2) how the perceptions of the students related to story writing tasks in terms of vocabulary learning and retention are. Regarding the first research question, in order to determine whether there was a statistically significant difference in EFL students' vocabulary recall before and after the intervention of creative story writing the independent samples t-test was applied.

**Table 3.** Independent Samples T-Test Results of the Pre-Test

Groups	N	Mean	SD	<i>t</i>	<i>p</i> *
Experimental	18	61.52	12.37	5.65	.000
Control	16	37.65	12.19		

\* $p < 0.05$

As shown in Table 3, there is a statistically significant difference between experimental and control groups' vocabulary recall with the mean difference calculated as 23.87 before the intervention of creative story writing. This result was not expected as the two groups were accepted as homogenous in terms of language proficiency and the quality of language education they obtained. For this reason, the analysis of post-test results was of great importance in order to have an idea about the possible influence of creative story writing training in the experimental group.

**Table 4.** Independent Samples T-Test Results of the Post-Test

Groups	N	Mean	SD	<i>t</i>	<i>p</i> *
Experimental	18	79.30	12.65	7.78	.000
Control	16	44.06	13.75		

\* $p < 0.05$

Post-test results, as indicated in Table 4, show that there is statistically significant difference between the scores of both groups after the intervention. However, the mean difference increased remarkably from 23.87 to 35.24 in the post-test. This increase can be attributed to the effects of creative story writing although the mean scores of the control

group also increases slightly in the post-test. The paired-samples t-test was also performed in order to understand the within-group differences.

**Table 5.** Paired-Samples T-Test Results of the Pre-and Post-Tests

Groups	Pre-Test			Post-Test			p*
	N	Mean	SD	N	Mean	SD	
Experimental	18	61.52	12.37	18	79.30	12.65	.000
Control	16	37.65	12.19	16	44.06	13.75	.008

\* $P < 0.05$

In order to ensure the long term effectiveness of the treatment, the experimental group was given a delayed post-test two weeks later the post-test. As shown in Table 6, there is still a statistically significant difference between the scores of the experimental group in the post- and delayed-post tests.

**Table 6.** Paired-Samples T-Test Results of the Delayed Post-Test

Groups	Post-Test			Delayed Post-Test			p*
	N	Mean	SD	N	Mean	SD	
Experimental	18	79.30	12.65	18	89.16	9.66	.001

\* $P < 0.05$

This finding indicates that students in the experimental group got better mean scores on the delayed test than they did in the post-test, which may be attributed to the influence of the intervention.

To sum up, the quantitative data, although both groups appear to have made some progress with regard to the target words, the experimental group seems to have made the most progress as a desired consequence of the study in both the post-test and delayed post-test conducted two months later.

### Findings Regarding the Perceptions of the Students of Story Writing Tasks in Terms of Vocabulary Learning and Retention

The second research question was how the perceptions of the students are related to story writing tasks in terms of vocabulary learning and retention. Hopefully, the current study offers quantitative proof that writing stories may be a useful method for learning new vocabulary. In order to understand the perceptions of students regarding the intervention, thematic analysis of the written reflections yielded several themes as learning in context, higher involvement load, improved retention, and special reference to pragmatics from the perspectives of students.

### Learning in Context

The first emerging theme in students' reflections was related to learning vocabulary in context. Many students mentioned the positive effect of inserting words into the context



they created and added that keeping the stories in mind is easier than trying to memorize the lists of decontextualized words. Related to the topic, one of the students, Ahmet, said:

Even if I did not know the word and learned it while writing the text, that word remained in my mind because I used it in the text and I made an effort to construct the text in my head before using it. Also, since I learn when using the word in context, it is easier to remember later.

Another student, Ayşe (pseudonym) referred to the effect of using words in a context from a different point of view:

Seeing the word, especially in a sentence, that is, in a whole, helped me remember the meaning of the word later. Even though I didn't remember that word at that moment, the meaning of the word started to appear in my mind as I remembered the story I wrote, that is, the topic and the course of the story.

### **Higher Involvement Load**

The second emerging theme was related to involvement load. The students mentioned the challenge of creating and writing a story and between the lines, they referred to their increased level of engagement to the task and their involvement load. On the subject, Oya (pseudonym) noted:

Forcing my brain to use a word in context, in a sentence or even a paragraph, made the word more permanent in my mind.

This is a sentence written by another student that refers to the second recurring theme, higher involvement load, and this finding is consistent with that of Laufer and Hulstijn (2001) who proposed that the degree of task involvement affects word learning and retention in a second language. To put it in a different way, the higher the involvement of a student in a task, the better the learning outcomes will be. Mehmet (pseudonym) described the point as follows:

It [creative story writing] is definitely a more useful method than giving the Turkish equivalents of the words. If I only look at the translation of the word or if I am exposed to the word only as a viewer, like in a movie or a TV series, I forget the meaning of the word. Writing a story is a more challenging and time-consuming process than watching movies or TV series, but it is definitely more memorable and instructive.

### **Retention by Writing a Story**

The written reflections of the students also emphasized the role of writing in word retention. Writing a story, according to many pupils, has a significant influence on remembering and has a long-lasting impact on learning. Another student, Zehra (pseudonym) stated:

Writing a paragraph with the given words required me to think more about that word. In this process, I also feel that my memory has strengthened and my writing skills have improved. Previously, I used to look at the meanings of words in the dictionary and forget them after a while and look at the dictionary again. While I was thinking about where and what to use while writing a story, I realized that the words remained in my memory automatically.

Some students also talked about the relationship between remembering words by making associations while writing stories. Hasan (pseudonym) was one of the students' whose point of view highlighted the importance of making associations:

It seems to me that there are several ways to remember things like a thought, word, phrase, etc. For example, suppose that an event related to that word occurred during the lesson. When we see that word, that event comes to our mind and we easily remember the meaning of that word. The stories we write do just that. When we write a story as an assignment, we are actually writing an event that we have lived or can experience. Since our brain encodes those words with the event we wrote, we easily remember the story first and then the word.

### **On pragmatics**

Student reflections revealed the pragmatics and story writing relationship in vocabulary learning as another theme. Many students emphasized that when writing stories, they learned where and how the given words should be used and how the meanings changed in different contexts. The following reflection of Demet (pseudonym) exemplifies their perspectives on the topic:

Writing a story using the group of words given allowed me to see the differences in the usage and meaning of the words in the sentence. Even sentence patterns can change when words come together with other words. You can't use every word everywhere. You have to use that word in an appropriate context.

### **Discussion**

In the study, the language learners were expected to work on the target vocabulary items forming their own imaginary stories including those target vocabulary items rather than memorize them in isolated word lists. The quantitative findings of the present study regarding the first research question on the effects of creative story writing on EFL students' vocabulary recall showed a significant difference between test and control groups in both post and delayed tests. Thus, it may be stated that a higher involvement load like creative story writing contributed positively to learners' vocabulary learning. This finding is consistent with the previous research by Baicheng's (2009), which investigates the usefulness of employing example sentences in vocabulary presentation and learning activities, in that, the results of the long-term memory tests of Baicheng's study also show that the learners' vocabulary learning and retention performance is the highest when they form their own sentences instead of being provided with the example sentences by the teacher or not using any example sentences. The results of the present study also reflect similarity with that of Zou (2017) who also found that among the three writing activities - closed exercises, sentence-writing, and composition-writing- the latter two were found to much more effectively promote learning vocabulary than the cloze exercises, and these results were somewhat consistent with the involvement load hypothesis. However, despite having an identical load applied to them, the effectiveness of writing sentences and creating compositions revealed statistically significant differences, which was the opposite of the outcomes expected by the hypothesis. In accordance with the present results, Rassaei's (2017) study also demonstrated that among the three activities that students engaged in, speculating about what would happen next after reading a book i.e. writing an

imaginary end for the text, was the most successful. Additionally, the questioning/answering condition turned out to be the second most successful output condition after prediction.

However, in some other contrary studies, conflicting results showed up about the effectiveness of writing example sentences or imaginary stories. For instance, the findings of the present study are not in line with Jafari et al.'s (2018) study in which out of the four groups (creative sentence writing > imaginary story writing > summary writing > sentence writing), the one that formed creative sentences did better. The groups that created imaginary stories, summaries, and sentences placed second, third, and fourth, respectively. The reason for this may be that creative sentence writing requires less time and is easier to remember thanks to its length compared to creative story writing which in turn may have an effect on recall. The outcome of the present study is contrary to that of Hu and Nassaji (2016) who examined the effectiveness of reading plus fill in the blanks vs. reading a text and rewording the sentences and found that the task that received the highest score—reading in combination with fill-in-the-blank—led to greater task performance than other tasks (sentence rewriting, for example). This difference might have resulted from the fact that the exercise required more time and required the participants to concentrate on the original phrases that contained the target terms. Barcroft (2006) also argued that forcing students to use new words in sentences has a significant negative impact on their ability to be productive. The results of his study contradict with the present study in that the quantitative results of this study indicate that using new words in writing increased students learning and recall compared to those who were not required to do the writing activity, and reflection papers of the students also supported the finding in that many students referred creative writing task as an enjoyable activity rather than a forced one.

Regarding the second research question, which is about the perceptions of the students related to story writing tasks in terms of vocabulary learning and retention, four themes emerged. The findings from the first emerging theme *Learning in Context* indicate that inferring a meaning by taking the context into account is a strategy the students use in their language learning experiences and they are also aware of the importance of context in preserving the word's meaning in memory. What is surprising is that the students in the study mention the significance of context in vocabulary learning regarding writing skills. They underlined that applying target vocabulary in a context they created helped them remember better. These results corroborate the findings of a great deal of the previous work on lexical inferencing, one of several word-learning techniques that has been discovered to be the strategy L2 students employ most frequently. Haastrup (1991, p.40) notes that it is a process that "involves making informed guesses as to the meaning of an utterance in light of all available linguistic cues in combination with the learner's general knowledge of the world, her awareness of context and her relevant linguistic knowledge". By looking at their reflections, it seems that taking advantage of the context they created helped the students both learn and recall vocabulary.

For the second theme, *Higher Involvement Load*, it can be pointed out that there are similarities between the attitudes expressed by the students in this study and those described by Tahmasbi and Farvardin (2017) who found in their study that when compared

to other tasks like control, translation, fill in the gaps, combining, and sentence writing, writing a whole paragraph was the most efficient way to learn new vocabulary. What makes this study different from Tahmasbi and Farvardin (2017) is that students composed a story with multiple paragraphs which increased their involvement load one step further. The interpretations of the students support the idea that this challenge helped the students immerse in the vocabulary items effectively.

Vocabulary learning strategies are frequently categorized under the incidental-intentional dichotomy (Laufer, 2003). What students mentioned regarding the third theme, *Retention by Writing a Story*, is mostly related to intentional vocabulary learning and its direct effect on word retention. The findings of this study from this perspective are consistent with previous findings of Webb (2005) who found that on a test of quick meaning-recall, students who composed sentences with new words improved by 88%. Similarly, according to Javanbakht (2011), putting words in sentences improved meaning-recall scores by 84%. The authors stress that type of the activity is a determining factor in word gain and an intentional activity like writing compositions increases the chances of vocabulary learning compared to encountering them while reading which is also consistent with the findings of this study.

The connection between the written task and *Pragmatics*, the last emerging theme, was an unanticipated finding in that many previous studies focused on the number of words recalled based on the activities that required higher involvement like writing (see Barcroft, 2006; Barcroft, 2007; Jin & Webb, 2021), however, this theme showed that such kind of activity can also be effective in teaching pragmatics, more specifically, it can be said that students also learn how to communicate in a second language via writing. Their linguistic and communicative context awareness may be increased thanks to the contexts provided by writing tasks.

### **Conclusion**

The current study examined the increase in the vocabulary retention of EFL students by incorporating new words into writing exercises. The results and findings of the study have identified that generally speaking, an upward trend was seen in students' vocabulary learning and recall. These positive effects can be attributed to the fact that creative story writing increases the involvement load on the part of the students. From a pedagogical aspect, these findings add to our knowledge of how writing in L2 classrooms affects vocabulary learning and can help L2 instructors employ creative story writing to help students remember vocabulary.

### **Implications**

The findings of this study yielded some insightful and useful information related to effective vocabulary learning and have some practical implications for ELT and ESL learners, teachers, and course book writers. Based on the findings, it is clear that writing words in a context like a story has a positive effect on learning; thus, language teachers should reconsider the habit of having students write down words in order to make students recall them. Together with receptive, productive vocabulary learning may be encouraged in that productive vocabulary learning reinforces meaningful output making the students

both aware of the correct usage of the words and helping them for recalling of the words. To increase the students' involvement load and to contribute to their word retention more, requiring the students to write longer texts seems to be a fruitful method. It contributes to students' language learning in a multi-dimensional way in that while constructing their sentences they revise how and where to use a vocabulary item, whether it is the correct part of speech, and whether it is suitable to use it in that context in terms of the pragmatic aspect. If time limitations in class could be thought to create a problem, writing could be applied as homework or extramural activity.

For the students, it can be guessed that rather than writing words in decontextualized lists and trying to rote learn them, writing words in contexts increases their chances of remembering them. Extra-curricular activities in the form of writing can be encouraged. Thus, the students can keep journals, write their reflections about daily events, keep diaries, or even write poems by using the words they learned in class.

Finally, for the course book writers, the number of activities in course books that require students to write creatively may be increased. Adding such activities to the end of each unit, for instance, can provide cyclical learning and increase the chances of revising and practicing what has been learned.

This study has several limitations that must be admitted. First, sampling may be small for generalization; thus, the scope of future work can be expanded. Second, the students in the upper group were subjected to the study. This does not imply that a lower group will have the same outcome. Therefore, future studies should also be conducted with a lower group of students. Finally, this study made an attempt to determine the effect of story writing on recall but neglected to look at other influential aspects, such as whether or not students already knew the word or encountered it elsewhere in the Reading and Writing course. Further research is needed to examine additional influencing factors in the retention of L2 vocabulary.

## References

- Aghajanzadeh Kiasi, G., & Pourhosein Gilakjani, A. (2023). The effects of definitional, sentential, and textual vocabulary learning strategies on Iranian EFL learners' vocabulary learning and retention. *Reading & Writing Quarterly*, 39(2), 155-172. <https://doi.org/10.1080/10573569.2022.2073575>
- Ata, M. (2023). A comparison of the impact of intentional and incidental learning on vocabulary and understanding comprehension text. *ISPEC International Journal of Social Sciences & Humanities*, 7(3), 798-806. <http://doi.org/10.5281/zenodo.841882>
- Baicheng, Z. (2009). Do example sentences work in direct vocabulary learning? *Issues in Educational Research*, 19(2), 175-189. <http://www.iier.org.au/iier19/zhang.html>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Barcroft, J. (2004). Second language vocabulary acquisition: A lexical input processing approach. *Foreign Language Annals*, 37(2), 200-208. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2004.tb02193.x>

- Barcroft, J. (2006). Can writing a word detract from learning it? More negative effects of forced output during vocabulary learning. *Second Language Research*, 22, 487–497. <https://doi.org/10.1191/0267658306sr276oa>
- Barcroft, J. (2007). Effects of word and fragment writing during L2 vocabulary learning. *Foreign Language Annals*, 40(4), 713–726. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2007.tb02889.x>
- Boroughani, T., Xodabande, I., & Karimpour, S. (2023). Self-regulated learning with mobile devices for university students: exploring the impacts on academic vocabulary development. *Discover Education*, 2(1), 5. | <https://doi.org/10.1007/s44217-023-00028-z>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Citrayasa, V., Marsella, E., & Nernere, M. S. (2022). Strategies of vocabulary learning employed by low-frequency-word level students in international class. *Journal on English as a Foreign Language*, 12(1), 97-116. <https://doi.org/10.23971/jefl.v12i1.3535>
- Chang, Y., Li, B., & Lu, J. (2021). English vocabulary teaching from a cognitive perspective. *Open Access Library Journal*, 8(9), 1-8. <https://doi.org/10.4236/oalib.1107777>
- Creswell, J. W. (2014). *Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Creswell, J. W. (2021). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE publications.
- Ekman, J., & Saleh, N. (2023). *Incidental Vocabulary Learning in EFL Through Reading, Listening, and Watching*. [Unpublished student project]. Malmö Universitet.
- Feng, T. (2014). Involvement load in translation tasks and EFL vocabulary learning. *The New English Teacher*, 9(1), 83-101. Retrieved May 1, 2024, from <http://www.assumptionjournal.au.edu/index.php/newEnglishTeacher/article/view/508/712>
- Folse, K. S. (1999). *The effect of type of written guage vocabulary retention*. [Unpublished doctoral dissertation]. University of South Florida.
- Haastrup, K. (1991). *Lexical inferencing procedures, or, talking about words: Receptive procedures in foreign language learning with special reference to English*. Gunter Narr Verlag.
- Hazrat, M., & Read, J. (2022). Enhancing the involvement load hypothesis as a tool for classroom vocabulary research. *Tesol Quarterly*, 56(1), 387-400. <https://doi.org/10.1002/tesq.3051>
- Hu, H. C. M., & Nassaji, H. (2016). Effective vocabulary learning tasks: Involvement load hypothesis versus technique feature analysis. *System*, 56, 28-39. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2015.11.001>
- Hulstijn, J. (1998). *There is no learning without attention*. Paper presented at the annual meeting of the American Association of Applied Linguistics, Seattle, WA
- Javanbakht, Z. O. (2011). The impact of tasks on male Iranian elementary EFL learners' incidental vocabulary learning. *Language Education in Asia*, 2, 28–42. <http://dx.doi.org/10.5746/LEiA/11/V2/I1/A03/Javanbakht>
- Jin, Z., & Webb, S. (2021). Does writing words in notes contribute to vocabulary learning?. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/13621688211062184>
- Keating, G. D. (2008). Task effectiveness and word learning in a second language: The involvement load hypothesis on trial. *Language Teaching Research*, 12, 365– 386. <https://doi.org/10.1177/1362168808089922>
- Kim, Y. (2008). The role of task-induced involvement and learner proficiency in L2 vocabulary acquisition. *Language Learning*, 58, 285–325. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00442.x>

- Kost, C., Foss, P., & Lenzini, J. (1999). Textual and pictorial glosses: Effectiveness on incidental vocabulary growth when reading in a foreign language. *Foreign Language Annals*, 32(1), 89–97. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1999.tb02378.x>
- Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *Modern Language Journal*, 73, 440-464. Retrieved May 1, 2024, from <https://www.jstor.org/stable/326879>
- Laufer, B., & Shmueli, K. (1997). Memorizing new words: Does teaching have anything to do with it?. *RELC journal*, 28(1), 89-108. <https://doi.org/10.1177/003368829702800106>
- Laufer, B. (1998). The development of passive and active vocabulary: Same or different? *Applied Linguistics*, 19, 255–271. <https://doi.org/10.1093/applin/19.2.255>
- Laufer, B., & Hulstijn, J. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement. *Applied linguistics*, 22, 1-26. <https://doi.org/10.1093/applin/22.1.1>
- Laufer, B. (2003). Vocabulary acquisition in a second language: Do learners really acquire most vocabulary by reading? Some empirical evidence. *Canadian Modern Language Review*, 59, 567–587. <https://doi.org/10.3138/cmlr.59.4.567>
- Lin, L. H. (2023). Assessing the Role of Vocabulary Knowledge in Developing EFL Learners' Writing Skills: Implications for Intentional and Incidental Vocabulary Learning. *Asian Journal of English Language Teaching*, 32(1), 105-130. Retrieved May 1, 2024, from [https://cup.cuhk.edu.hk/image/catalog/journal/jpreview/AJELT32\(1\)\\_105-130\\_full.pdf](https://cup.cuhk.edu.hk/image/catalog/journal/jpreview/AJELT32(1)_105-130_full.pdf)
- Lindstromberg, S., & Boers, F. (2008). The mnemonic effect of noticing alliteration in lexical chunks. *Applied Linguistics*, 29(2), 200-222. <https://doi.org/10.1093/applin/amn007>
- Llach, M. P. A. (2009). The effect of reading only, reading and comprehension, and sentence writing in lexical learning in a foreign language: Some preliminary results. *RESLA*, 22, 9–33. Retrieved May 1, 2024, from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3138255>
- Lo, S. (2024). Vocabulary learning through viewing dual-subtitled videos: Immediate repetition versus spaced repetition as an enhancement strategy. *ReCALL*, 36(2), 152–167. <https://doi.org/10.1017/S0958344024000053>
- Matthews, J., Milliner, B., & McLean, S. (2023). Can Learners Understand Words with Derivational Affixes and Does Presence of Context Make a Difference? *RELC Journal*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/00336882231222034>
- McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford University Press.
- McVeigh, J., & Bixby, J. (2020). *Q: Skills for Success 2 reading and writing*. 3rd Ed. Oxford University Press.
- Msaddek, M. (2024). Unraveling the use of cognitive and metacognitive learning strategies among moroccan efl first-semester university learners. *European Journal of English Language Teaching*, 9(1), 141-163. <http://dx.doi.org/10.46827/ejel.v9i1.5330>
- Nation, P. (2015). Principles guiding vocabulary learning through extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 27(1), 136-145. <https://doi.org/10.125/66705>
- Nation, P. (2021). Is it worth teaching vocabulary?. *TESOL journal*, 12(4), e564. <https://doi.org/10.1002/tesj.564>
- Nation, P., & Meara, P. (2010). Vocabulary. In N. Schmitt (Ed.), *An introduction to applied linguistics* (pp. 34-52). Hodder Education.
- Newman, R. S. (2023). Adaptive help seeking: A strategy of self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues*

- and educational applications* (pp. 283–301). Lawrence Erlbaum Associates, Inc. <https://doi.org/10.4324/9780203763353>
- Oxford, R., & Scarcella, R. C. (1994). Second language vocabulary learning among adults: State of the art in vocabulary instruction. *System*, 22, 231-243. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(94\)90059-0](https://doi.org/10.1016/0346-251X(94)90059-0)
- Prince, P. (1996). Second language vocabulary learning: The role of context versus translations as a function of proficiency. *The modern language journal*, 80(4), 478-493. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1996.tb05468.x>
- Jafari, S., Izadpanah, S., & Rahmani, R. (2018). The Effect of Task-induced Involvement Load on Unfamiliar L2 Vocabulary Learning: Sentence Writing, Summary Writing, Imaginary Story Writing and Creative Sentence Writing. *Applied Research on English Language*, 7(1), 67-88. <https://doi.org/10.22108/are.2018.106950.1183>
- Rassaei, E. (2017). Effects of three forms of reading-based output activity on L2 vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 21(1) 76– 95. <https://doi.org/10.1177/1362168815606160>
- Rassaei, E., & Folse, K. (2024). Effects of L1 and L2 word-level vs. L2 sentence-level glosses on vocabulary learning. *System*, 122, 103273. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103273>
- Qian, D. D. (1996). ESL vocabulary acquisition: Contextualization and decontextualization. *Canadian Modern Language Review*, 53(1), 120-142. <https://doi.org/10.3138/cmlr.53.1.120>
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129–158. <https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129>
- Schmitt, N. (2008). Review article: Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12, 329–363. <https://doi.org/10.1177/1362168808089921>
- Tai, T. Y., Chen, H. H. J., & Todd, G. (2022). The impact of a virtual reality app on adolescent EFL learners' vocabulary learning. *Computer Assisted Language Learning*, 35(4), 892-917. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1752735>
- Tahmasbi, M., & Farvardin, M. T. (2017). Probing the effects of task types on EFL learners' receptive and productive vocabulary knowledge: The case of involvement load hypothesis. *Sage Open*, 7(3). <https://doi.org/10.1177/2158244017730596>
- Teng, M. F. (2023). Exploring self-regulated vocabulary learning strategies, proficiency, working memory and vocabulary learning through word-focused exercises. *The Language Learning Journal*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/09571736.2023.2267575>
- Teng, M. F., & Zhang, D. (2024). Task-induced involvement load, vocabulary learning in a foreign language, and their association with metacognition. *Language Teaching Research*, 28(2), 531-555. <https://doi.org/10.1177/13621688211008798>
- Ünal, B. (2023). Glossing and incidental vocabulary learning in L2 reading: A cognitive load perspective. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 61(2), 601-629. <https://doi.org/10.1515/iral-2020-0164>
- Vu, D. V., & Peters, E. (2021). Vocabulary in English language learning, teaching, and testing in Vietnam: A review. *Education Sciences*, 11(9), 563. <https://doi.org/10.3390/educsci11090563>
- Webb, S. (2005). Receptive and productive vocabulary learning: The effects of reading and writing on word knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 33–52. <https://doi.org/10.1017/S0272263105050023>



- Webb, S. (2007). Learning word pairs and glossed sentences: The effects of a single context on vocabulary knowledge. *Language Teaching Research*, 11, 63–81. <https://doi.org/10.1177/1362168806072463>
- Webb, S. (2008). Receptive and productive vocabulary sizes of L2 learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 30(1), 79-95. <https://doi.org/10.1017/S0272263108080042>
- Yanagisawa, A., & Webb, S. (2022). Involvement load hypothesis plus: Creating an improved predictive model of incidental vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 44(5), 1279-1308. <https://doi.org/10.1017/S0272263121000577>
- Yang, Y., & Song, Y. (2024). Developing and evaluating a mobile app with a self-regulation scheme to facilitate primary students' self-regulated vocabulary learning. *Computer Assisted Language Learning*, 1-33. <https://doi.org/10.1080/09588221.2024.2342868>
- Zhou, X., & Wang, C. (2024). Effects of interactive alignment on L2 vocabulary learning by Chinese EFL learners. *Language Teaching Research*, 28(2), 466-496. <https://doi.org/10.1177/13621688211004629>
- Zhou, W., & Wu, X. (2024). The impact of internal-generated contextual clues on EFL vocabulary learning: insights from EEG. *Frontiers in Psychology*, 15, 1332098. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1332098>
- Zou, D. (2017). Vocabulary acquisition through cloze exercises, sentence-writing and composition-writing: Extending the evaluation component of the involvement load hypothesis. *Language Teaching Research*, 21, 54-75. <https://doi.org/10.1177/1362168816652418>

## Effects of Foreign Language Learning Mobile Applications on the Success of Fourth-Grade Students

Derya UYGUN\*

Mehmet FIRAT\*\*

### ARTICLE INFO

Received: 07.04.2024  
Revised form: 23.09.2024  
Accepted: 29.09.2024  
Doi: 10.31464/jlere.1466280

#### Keywords:

*mobile learning*  
*mobile-assisted language learning*  
*autonomy*  
*mobile applications*

### ABSTRACT

The purpose of this research is to investigate the effect of mobile applications on fourth-grade English language learners' academic achievement. This study employs a combination of quantitative and qualitative research methodologies in an explanatory sequential mixed methods approach. Quantitative data were collected using the Children's Educational Mobile Application Usage for Foreign Languages Scale (CEMAUFL), while qualitative data were obtained through semi-structured interviews. Quantitative data were gathered from 208 students, while qualitative data were obtained from a cohort of 24 teachers, students, and parents. The results of this research show a significant positive relationship between the frequency of app use and academic performance in English classes. Findings from qualitative interviews with students, parents, and teachers shed light on how these applications facilitate vocabulary acquisition, pronunciation improvement, exam preparation, and exposure to illustrative cases. The findings underscore the importance of incorporating technology into language learning to enhance skills achieve better outcomes and encourage further research into the effectiveness of language learning applications in different settings.

### Acknowledgments

This article was produced from the first writer's doctoral thesis titled "The Effects of Current Mobile Applications Used in Foreign Language Teaching on 4th Grade Students' Success in English Class " conducted under the supervision of a second writer.

### Statement of Publication Ethics

The ethics committee approval has been obtained for the current study: Name of the Board: Anadolu University Scientific Research and Publication Ethics Committee, Date: 05/11/2020

### Authors' Contribution Rate

Dr. Derya Uygun %70 and Prof. Dr. Mehmet Firat %30

### Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest regarding the publication of this manuscript.

### Reference

Uygun, D., & Firat, M. (2024). Effects of language learning mobile applications on the success of fourth-grade students. *Journal of Language Education and Research, 10 (2), 536-559.*

<sup>1\*</sup> Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6423-1914>, National Ministry of Education, Eskisehir, Turkey, derya.u1@gmail.com.

<sup>2\*\*</sup> Full Professor at the Department of Computer Education and Instructional Technologies, Faculty of Education, Anadolu University, Türkiye. m.firat@anadolu.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8707-5918>

## **Introduction**

Mobile learning, facilitated by mobile devices and applications, presents distinct advantages, as highlighted by Kacetyl and Klímová (2019). These benefits position mobile learning as a potent tool for enriching educational practices across diverse contexts. The interactive features of mobile applications enable immediate feedback and active participation, leading to heightened student engagement and improved information retention (Kacetyl & Klímová, 2019). Moreover, the omnipresence of mobile devices empowers learners to engage with educational materials at any time and from any location, seamlessly integrating learning into their daily routines. Furthermore, the mobility of these devices liberates learning from the confines of traditional classrooms, promoting continuous learning and enabling individuals to seize educational opportunities in various settings (Ahn & Lee, 2015). Consequently, incorporating mobile learning into educational frameworks can revolutionize conventional learning models, fostering personalized and adaptable learning experiences.

The integration of mobile applications in foreign language teaching has the potential to significantly enhance language learning outcomes. Mobile-assisted language learning (MALL) is a methodology that utilizes handheld mobile devices like smartphones to strengthen language learning experiences (Indriani, 2020). It is a specialized form of mobile learning that distinguishes itself from computer-assisted language learning (CALL) by utilizing personal, portable devices such as mobile phones, PDAs, smartphones, and tablet computers (Duman, et al., 2014). MALL has been recognized as a valuable tool that can positively impact language learning results by providing interactive and engaging platforms for students to practice language skills, facilitating personalized and adaptive learning experiences, and enabling continuous access to language resources outside the traditional classroom setting (Uygun & Firat, 2023).

This study aims to investigate how mobile applications for foreign language acquisition impact the academic achievement of fourth-grade English language learners. Understanding the impact of mobile applications on language learning at the elementary level can guide the effective integration of technology into language learning curricula and enhance educational practices for young learners.

### **Foreign Language Learning in Elementary Education**

The age at which children begin learning a foreign language significantly influences their language acquisition process. The Turkish education system initiates English language education from the second grade, where students undergo two hours of English instruction weekly in the 2nd, 3rd, and 4th grades. In Grade 2, students in Turkey are introduced to English with basic vocabulary, greetings, and simple instructions for use in the classroom. Building on these basics, Grade 3 expands on vocabulary learning (Sali, 2014). By Grade 4, students are encouraged to express what they have learned in more complex sentence structures, reflecting a progression towards higher language proficiency (Sali, 2014). In educational settings, students frequently encounter limited speaking opportunities within the confines of a two-hour class. Effective language acquisition necessitates ongoing engagement. Vygotsky's Social Learning Theory underscores the significance of interaction

in acquiring a second language. It asserts that interaction plays a pivotal role in the language learning journey of second language learners (Kazazoğlu, 2014). Mobile applications represent a technological tool facilitating sustained interaction in second language acquisition (Bustillo et al., 2017).

Jean Piaget's cognitive development theory suggests that children at different ages possess different ways of thinking. Specifically, according to Piaget, the period between ages 7 and 11 (the concrete operational stage) is when children develop logical thinking abilities and can process concrete information (Piaget, 1952). Fourth-grade students generally fall within this age range, making it a time when their ability to understand and use new language structures rapidly develops. During this critical period for language learning, mobile learning tools can effectively enhance children's language skills.

Fourth grade is a crucial stage for language acquisition, as children exhibit cognitive flexibility and rapid information absorption abilities (Lai & Zheng, 2017). Research suggests that fourth-grade students are well-suited for foreign language acquisition due to their developmental stage and exposure to more complex language structures and vocabulary (Lai & Zheng, 2017). This makes fourth grade an ideal point to study the effects of mobile applications on language learning at the elementary level, as students are developmentally prepared to benefit from these advanced educational tools.

Fourth-grade students typically demonstrate the highest level of proficiency in technology usage among elementary school students when compared to their peers in the 2nd and 3rd grades. The advanced proficiency of fourth-grade students in utilizing technology can be attributed to their more developed cognitive and motor skills, enabling effective engagement with educational technologies and digital tools (Akkaya et al., 2021). Students in the 4th grade exhibit a heightened level of familiarity and ease with technology, enabling them to effectively utilize mobile devices for language learning purposes. This proficiency with technology allows them to partake in various activities beyond the classroom, such as language drills, practice, and authentic communication, using mobile devices as educational tools (Lai & Zheng, 2017).

### **Conceptual Framework of Mobile-Assisted Language Learning**

The theoretical underpinnings of MALL are also explored in the literature. Chuah and Kabilan (2022) emphasize the need for a systematic review to examine the theoretical frameworks of mobile applications in language learning. Additionally, the conceptual framework for MALL through learning analytics for self-regulated learning (MALLAS) was introduced by Viberg et al., (2020). This framework captures the essential dimensions required to support effective MALL, emphasizing the intersection of self-regulated language learning, and learning analytics. The MALLAS framework serves as an analytical tool to operationalize the support of MALL, providing valuable insights for researchers and practitioners seeking to understand better and facilitate self-regulated language learning in mobile contexts (Viberg et al., 2020).

Ali and Segaran's (2013) conceptual framework emphasize using 3D talking-head animations in MALL to improve pronunciation skills among non-native English speakers. Based on Mayer's Cognitive Theory of Multimedia Learning and Constructivist Learning

Theory, the framework utilizes dual-channel processing—visual and auditory—to enhance memory retention and active learning. The animated characters' lip-syncing and facial expressions provide an interactive, self-paced learning experience, making pronunciation practice more effective.

Furthermore, Razzak and Jassem (2021) present a conceptual framework for MALL based on the Meta-Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (Meta-UTAUT) model, particularly focusing on its effectiveness in educating citizens to learn English as a foreign language (EFL) in societies where English is not widely spoken. This framework provides insights into applying MALL as a tool for language education in diverse linguistic contexts.

The significance of utilizing technology to establish interactive, supportive, and efficient language learning environments is underscored by all three frameworks. They stress the fusion of theoretical underpinnings with pragmatic implementations to enrich learner engagement, autonomy, and efficacy across various educational contexts. The beneficial effects of MALL applications on student motivation, language proficiency advancement, and self-directed learning underscore the criticality of research and practical implementations in this domain (Tanır, 2023). In this perspective, the incorporation of MALL into educational curricula has the potential to enhance the effectiveness and accessibility of language learning.

### **Mobile Applications in Language Education: Literature Review**

The "Information Technology Usage Survey in Children" conducted by the Turkish Statistical Institute (TUIK) was applied to children aged 6-15. When examining the rate of mobile phone usage by age group, it was reported that this rate was 53.9% in children aged 6-10 and increased to 75.0% in children aged 11-15 (TUIK, 2021). The notable rise underscores the increasing dependence on mobile technologies as children mature. As mobile technologies continue to evolve, ongoing research will be essential in keeping pace with these changes and optimizing their benefits for child development and education.

The proliferation of mobile devices has sparked scholarly debates regarding their impact, with critics expressing concerns about children's excessive use and potential disengagement from traditional play (Akbulut, 2013; Hasebrink et al., 2009). Conversely, proponents argue that mobile technologies can foster creativity and align with children's learning styles (Haugland & Wright, 1997). One of the reasons for this debate can be shown as the inadequacy of studies determining the place of mobile technologies in children's education. Sung et al., (2016) stated that although qualitative research has been conducted on the use of mobile devices in education, there is a lack of research in the literature that includes quantitative analyses of the effects of mobile learning. The objective of this study is to fill this research gap by examining the impact of mobile applications on the academic performance of fourth-grade students in English lessons.

Mobile technologies make foreign language learning more feasible and engaging. Due to their omnipresence, MALL creates opportunities to extend foreign language learning beyond the classroom. In Turkey, foreign language education is generally limited to classroom activities (Çapan, 2022). Learners face difficulties integrating the target language into their daily lives, and this limitation reduces the effectiveness of language learning (Smith

& Johnson, 2020). Therefore, the findings from this study are important in that they offer a solution to one of the most significant problems in language education in Turkey: the inability to extend language learning beyond the classroom.

The integration of mobile applications in foreign language learning has attracted significant attention in educational research. Studies have explored the impact of MALL on students' language acquisition. MALL effectively improves students' speaking abilities, listening skills, and vocabulary acquisition (Amalia, 2020; Athoillah, 2022; Wu et al., 2021). Cerezo et al. (2019) investigated the effectiveness of a mobile application developed for EFL children to practice word pronunciation. With 70 young learners, the study reported that the mobile app improved performance compared to traditional methods.

Hao et al. (2018) introduced an innovative mobile application named APP designed for vocabulary instruction within an English curriculum, as part of a study involving ten seventh-grade students in Taiwan. The study aimed to assess the efficacy of this application in enhancing vocabulary acquisition. Alongside a success test devised by the researchers for data collection, questionnaires, and interview protocols were utilized to gauge students' perceptions and experiences. The outcomes revealed a significant enhancement in learners' English vocabulary skills through the utilization of the developed application, with students expressing favorable opinions about its utility. This study collectively contributes to the understanding of how MALL can enhance the success of young learners in English courses by improving vocabulary acquisition. Nevertheless, it is important to acknowledge that the limited sample size of participants in the study may constrain the generalizability of the research findings.

In the research conducted by Tanır (2023), 60 master's theses and 19 doctoral dissertations published in Turkey during 2009-2022 on MALL were examined. The results reported that MALL applications are generally implemented with preparatory class students at universities. Tanır (2023) indicated that most studies focused on vocabulary teaching in the target language. However, research aimed at developing the four fundamental language skills—listening, reading, speaking, and writing—was mostly neglected (Tanır, 2023).

There are numerous mobile applications that you can download to your phone from platforms such as Google Play Store and App Store to learn a foreign language; however, their efficacy has not been definitively established, particularly regarding young learners' language acquisition. These applications are used not because they are proven effective, but because they are believed to be effective. The study by Deris and Shukor (2019) addresses the research gap on the effects of mobile applications on children's success in learning a foreign language. Therefore, this study aims to investigate the effectiveness of mobile applications on fourth-grade students' success in English classes.

### **Purpose of the Study**

The purpose of this study was to investigate the effect of mobile applications commonly used in foreign language learning on the English language achievement of 4th-grade students. The research aims to answer the following research questions:

1. How do 4th-grade students use educational mobile applications that support foreign language learning?

- a. Is there a significant relationship between 4th-grade students' English lesson grade point averages and their use of mobile applications that support foreign language learning?
2. What are the views of 4th-grade students, teachers, and parents regarding the effects of using mobile applications that support foreign language learning in English lessons?
3. Based on the qualitative data analysis, what are the different dimensions of the effects of using mobile applications to support English language learning on children's language acquisition?

## **Method**

### **Research Design**

This research and its protocols were conducted with the approval of the Anadolu University Scientific Research and Publication Ethics Committee. This study utilized an explanatory sequential mixed methods design, a type of mixed methods research model. This design involves conducting the quantitative and qualitative phases sequentially, with the qualitative data serving to further explore, explain, and validate the initial quantitative findings (Clark & Ivancova, 2018).

In the initial stage of the research, quantitative data were collected and analyzed using statistical tests to offer an initial overview of the results. In the subsequent stage, qualitative data were collected and analyzed to complement and provide more depth to the quantitative findings.

### **Publication Ethics**

On November 5, 2020, the necessary permission was obtained from the Anadolu University Scientific Research and Publication Ethics Committee.

### **Data Collection Instruments**

In the quantitative phase, the Children's Educational Mobile Application Usage for Foreign Languages Scale (CEMAUFL), which was developed by Uygun and Firat (2023), was used in this research. CEMAUFL was applied by Uygun and Firat (2023) to 309 students for validity and reliability. According to the study results by Uygun and Firat (2023), the scale was reliable (Cronbach's Alpha =.945). The  $\chi^2/df$  ratio was 2.54, indicating a good fit between the model and the data. The CFI value was calculated as .954, and RMSEA was .07. The results indicated that the model demonstrated a high level of fit. The findings of the study conducted by Uygun and Firat (2023) demonstrate the validity of the scale and the appropriateness of the model in fitting the data.

The initial section of the scale gathers demographic data concerning the respondents, including gender, access to the internet, possession of mobile devices, duration of usage, and their utilization of mobile applications for English learning. This section also asks those who use mobile applications for foreign language education to specify which applications they use. Furthermore, there is an inquiry regarding the participants' English lesson grade point averages. The second part of the scale comprises 16 items of the CEMAUFL scale grouped

into three factors: willingness to use mobile applications, contribution to foreign language learning, and perceived control. The scale employs a 5-point Likert-type response format, ranging from "1 Strongly Disagree" to "5 Strongly Agree." An additional control item helps identify random responses, and the 5th item serves as a negatively worded counterpart to the 13th item.

Semi-structured interviews were used to gather qualitative data, following an explanatory sequential mixed-methods research design. The qualitative phase aimed to elaborate on the quantitative findings and focused on students, parents, and teachers. Due to the young age of 4th-grade students, interviews were also conducted with teachers and parents to gain more comprehensive insights. To ensure content validity, the interview forms were reviewed by field experts. Study participants volunteered for the interviews, and their feedback was incorporated into the forms to enhance their quality.

This study used self-reported data collection tools to gather detailed and personal insights from the participants regarding their use of mobile applications. This method allows for the collection of subjective experiences and perceptions that might not be captured through observational or experimental methods (Cotton et al., 2010). It provides a comprehensive understanding of how students interact with these technologies in their daily lives, which is crucial for evaluating the effectiveness of MALL applications.

### **Participants**

The study employed stratified sampling, a random sampling method, to select 4th-grade students from three distinct geographical units: city center, close to the center, and village. These units represent different residential areas, and data collection was carried out in all three to explore how mobile applications affect students' academic performance across various settlement types, offering insights into potential differences.

The sample size was calculated using G Power 3.1.9.4 statistical program (Effect size: 0.25,  $\alpha = 0.05$ , Power (1-  $\beta$  err prob) = 0.80, Number of Groups = 3), and the calculated sample size was 159. The numerical data of the participants included in the quantitative phase of the study are presented in Table 1.

**Table 1.** Distribution of Participants in the Quantitative Phase of the Study

Place of schools	<i>f</i>	%
Center	67	32
Close to the center	81	39
Village	60	29
Total	208	100

Table 1 shows similar percentages and frequencies of students studying in central, close to the center, and village schools.

Qualitative data were gathered through purposive sampling, selecting participants from the same schools involved in the quantitative phase to closely align with those results. This approach allowed for more comprehensive and in-depth interviews, enriching the understanding of participants' experiences and opinions. Purposive sampling included fourth-



grade students, teachers, parents from the center, close to the center, and village schools that actively used mobile applications for English language learning. See Table 2 for numerical data on these participants.

**Table 2.** Distribution of Participants in the Qualitative Phase of the Study

Place of schools	Students	Teachers	Parents	Total
Center	3	2	3	8
Close to center	3	2	3	8
Village	3	2	3	8
Total	9	6	9	24

### Data Collection

The researchers obtained the necessary permissions from institutions and participants. The CEMAUFL scale was transferred to Google Forms and shared electronically with 4th-grade students' parents, along with a message explaining the study's purpose and confidentiality. Data collection began in June, targeting central, near central, and village schools. Initially, 151 students responded online. However, due to a digital divide and summer vacation, only 3 students from village schools completed the survey. In September, the researcher visited village schools in person, distributed the scale, and collected data from 63 students, discarding 6 blank forms. In total, data were collected from 208 students, including 151 online and 57 face-to-face responses.

Qualitative interviews were conducted by the researcher after obtaining permission and informing participants. The interviews involved students, teachers, and parents, with precautions taken to ensure clarity and comfort. Parental permission and voluntary participation forms were required. Appointments were scheduled for each group, and participants were informed about the review of the questions, starting when ready and stopping the audio recording if needed. In total, data were gathered from 24 participants.

### Data Analysis

Quantitative data were analyzed using percentages (%), frequencies ( $f$ ), standard deviation (SD), and mean ( $\bar{x}$ ). The data's distribution and normality were assessed through skewness, kurtosis, and normal distribution graphs. Spearman correlation tests were conducted to determine the relationship between mobile app usage for foreign language learning and English grades. This analysis utilized participants' CEMAUFL scale scores and their end-of-year English grades, which were based on four written exams and four performance grades averaged at the end of the year.

Interviews were recorded with participants' consent and transcribed. MAXQDA software facilitated data analysis, including coding, and identifying themes and sub-themes. Quantitative descriptive analysis using frequencies was applied to the data. The themes were reviewed for validity and reliability through independent coding by the researcher and thesis advisor. Inter-coder reliability reached 95%, enhancing research reliability and validity.

Direct quotations from students, teachers, and parents were included to accurately represent participants' perspectives.

## Findings and Interpretation

### Findings

The findings section presents results from both quantitative and qualitative phases: the first research question aligns with quantitative findings, the second is qualitative, and the third is a mixed-method question.

#### Quantitative Phase

This section presents the findings derived from the statistical analysis of the data collected via the CEMAUFL scale. The scale aimed to assess the impact of mobile applications designed for foreign language learning on the English lesson performance of 4th-grade students. Initial analyses include demographic characteristics such as internet access, mobile device ownership, daily usage time, the utilization of mobile applications for English learning, and the name of the mobile apps they use to learn English. Table 3 summarizes the internet access and participants' mobile devices.

**Table 3.** Findings About Internet Access and Participants' Mobile Devices

Location of schools	Internet access		mobile devices		use of mobile apps to learn English		
	<i>f</i> / <i>%</i>	Yes	No	Yes	No	Yes	No
Centre	<i>f</i>	58	9	65	2	39	28
	<i>%</i>	86,6	13,4	96,9	3,1	43	24
Close to center	<i>f</i>	70	11	68	13	34	47
	<i>%</i>	86,4	13,6	84	16	39	40
Village	<i>f</i>	47	13	46	14	17	43
	<i>%</i>	78,3	21,7	76,7	23,3	19	36
Total	<i>f</i>	175	33	179	29	90	118
	<i>%</i>	84,1	15,9	86,1	13,9	43	56

It is noteworthy that 33 students do not have an internet connection. Participants were asked whether they had mobile devices such as tablets or cell phones. 86% of the participants (n=179) had a mobile device, which can be considered as an indicator of the increase in children's access to mobile devices. 43% (n=90) of students generally use mobile apps for learning English, while 56% (n=118) do not. Notably, there is a significant difference in rural schools, where only 17 students use such apps. This might be due to limited mobile device usage time among rural learners, primarily allocated to live lessons or entertainment, rather than English learning. Participants were asked about their average duration of mobile device use per day. Four options were given: a maximum of 2 hours, between 2-4 hours, between 4-6 hours, and more than 6 hours. The findings are given in Table 4.

**Table 4.** Findings on the Average Duration of Mobile Device Usage Per Day by the Participants

Location of schools		maximum 2 hours	between 2-4 hours	between 4-6 hours	more than 6 hours
Centre	<i>f</i>	18	22	15	12
	%	21	39	44	38
Close to center	<i>f</i>	30	20	15	16
	%	35	35	44	51
Village	<i>f</i>	34	15	4	3
	%	44	26	11	9
Total	<i>f</i>	86	57	34	31
	%	41	27	16	14

Table 4 reveals that most participants (n=86) use mobile devices for a maximum of 2 hours daily. In contrast, the rate of students using devices for 4-6 hours (n=4) and more than 6 hours (n=3) is lower in village schools compared to central and near-central locations. This difference might be attributed to students in rural areas often sharing their devices with family members, leading to reduced individual usage time. The answers given to the question of which applications were used by those who answered yes to the question of using mobile applications for learning English are given in Figure 1.

**Figure 1.** Mobile Apps Used To Learn English

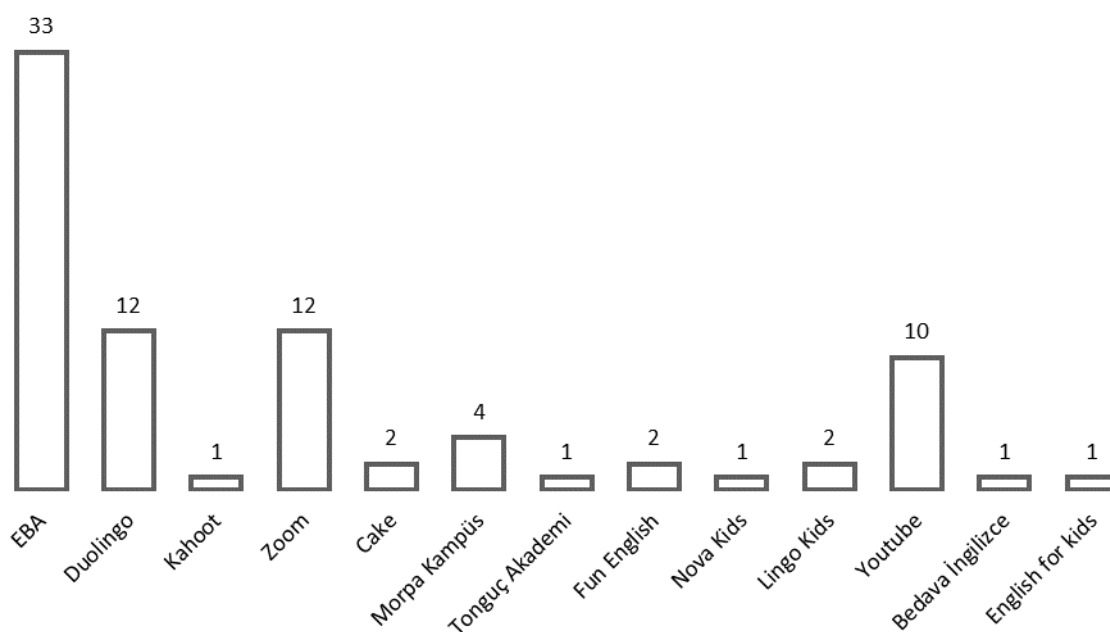


Figure 1 reveals that 33 participants use the EBA mobile app for English learning, followed by Duolingo (n=12). Interestingly, zoom (n=12) and YouTube (n=10), while not primarily designed for language learning, were also popular among participants. This trend could be attributed to the tech-savvy nature of digital natives, who have integrated platforms like Zoom and YouTube extensively, particularly during the pandemic.

## **1. How do 4th-grade students use educational mobile applications that support foreign language learning?**

Before discussing the significant relationship between 4th-grade students' English lesson grades and mobile application usage, we analyzed the frequencies and percentages of the CEMAUFL scale items. These findings were interpreted separately for each factor to facilitate analysis. Our analysis reveals a strong willingness among participants to use mobile applications. Specifically, 37% (n=76) found mobile apps enjoyable for learning English, and responses to the statement "When learning English, I prefer to learn using mobile applications" were closely distributed, with 35% (n=72) agreeing and 21% (n=43) strongly agreeing. Additionally, 35% (n=72) expressed interest in using mobile apps in English class if allowed by their teacher. The statement "I look forward to the times when I use mobile applications while learning English" also indicated a positive attitude toward app-based learning. Most students agreed or strongly agreed that mobile apps benefited their English writing, vocabulary, grammar, reading, speaking, listening, and pronunciation. Furthermore, 40% (n=82) agreed, and 27% (n=57) strongly agreed that mobile apps enhanced their success in English lessons. Many participants also noted that they found remembering English learned through mobile apps easy. Overall, the data indicates a widespread belief among students that mobile apps benefit language learning. Related to the perceived control factor, results indicated that most students quickly grasp how to use new mobile apps for English and exhibit confidence in their English learning abilities through these apps. However, it is noteworthy that when analyzing responses to the item "I can learn English by myself with mobile applications," there is an equal distribution, with the "undecided" option being the most frequent choice. This may stem from children receiving assistance from their families when using language-learning mobile apps; a topic explored further in the qualitative part of the study.

### **1.1. Is there a significant relationship between 4th-grade students' English lesson grade point averages and their use of mobile applications that support foreign language learning?**

To assess the impact of mobile applications on English lesson achievement, the study examined whether a significant correlation existed between students who reported using mobile applications for English learning and their end-of-year English grades. End-of-year grade point averages in English were considered a reliable measure of students' overall performance and language proficiency. The analysis used Spearman's correlation test due to the ordinal nature of the scale's data and the non-normal distribution of English grade point averages. End-of-year English scores for students in central, near-central, and village schools were similar, suggesting no significant differences in average scores among these groups. Regarding the total scores of students' responses to the CEMAUFL scale, the mean total score for students who use mobile applications supporting foreign language learning scores indicates that the averages are relatively similar across school locations, with no significant differences observed.

The Spearman correlation test was used to determine whether there was a statistically significant relationship between the total scores of the 4th-grade students' responses to the CEMAUFL scale and their year-end grade point averages in English lessons. We found a

statistically significant, positive correlation between the year-end grade point averages of the 4th-grade students in the English lesson and their responses to the CEMAUFLL scale ( $r = .305$ ,  $p < .05$ ). In other words, the positive correlation indicates that as the use of mobile applications increases, students' English grades also tend to improve.

Cohen (1988) interprets the  $r$  (correlation) value and states that  $r$  values between .10 and .29 are small correlations,  $r$  values between .30 and .49 are medium correlations, and values between .50 and 1.0 are large correlations. The  $r$  value between students' use of mobile applications that support foreign language learning, and their English grades is .305. This shows that the relationship is at a medium level.

### **Qualitative Phase**

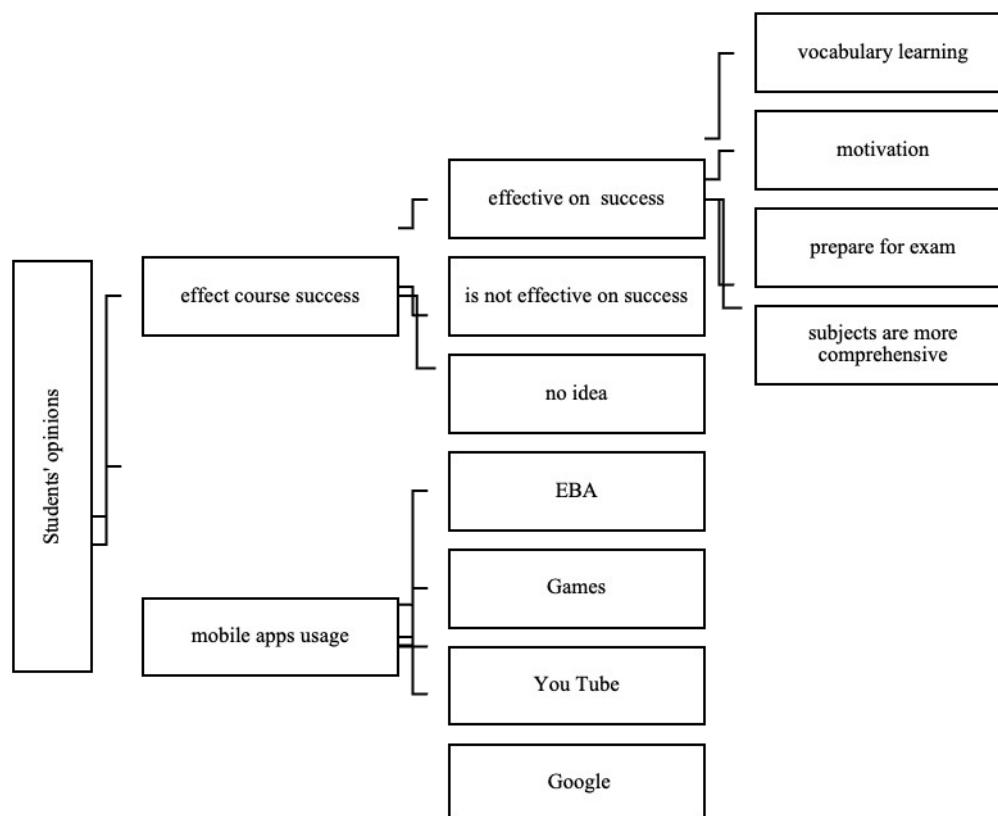
This section presents the findings and interpretations obtained from the semi-structured interview forms. Based on the quantitative findings obtained in the research, the questions in the semi-structured interview forms were prepared separately for students, parents, and teachers. Inductive content analysis was used for qualitative data analysis, leading to the identification of themes and sub-themes. The frequencies of themes and sub-themes are also provided. The findings are presented under the relevant subheadings to address the research question.

## **2. What are the views of 4th-grade students, teachers, and parents regarding the effects of using mobile applications that support foreign language learning in English lessons?**

The interviews with the 4th-grade students were recorded as audio recordings, which were transcribed. The raw data from 24 face-to-face interviews were then analyzed using the MAXQDA program.

Students were asked only one question: "Does using mobile applications to learn foreign languages affect your success in English class?" The main themes and sub-themes derived from the student interviews are presented in Figure 2.

### **Figure 2. Students' Opinions**



The student interviews revealed two key themes: The use of mobile applications and their effect on English lesson success. Most students (n=7) believed these applications positively affect their English lesson success by providing better explanations, comprehensive content, and exam preparation. Commonly mentioned mobile applications included EBA, Google, games, and YouTube.

The qualitative findings revealed that participants did not use the same MALL applications exclusively. Instead, they utilized a variety of applications, each serving different purposes. Figure 2 includes applications like Google and YouTube, commonly accessed through mobile devices but not exclusively designed for language learning. These platforms, alongside dedicated MALL apps like Duolingo, contribute to a holistic language learning experience by offering diverse resources and interactive opportunities. The mention of Google and YouTube in Figure 2 likely reflects their general use of mobile phones, encompassing educational and non-educational activities.

For instance, one student from a central school stated,

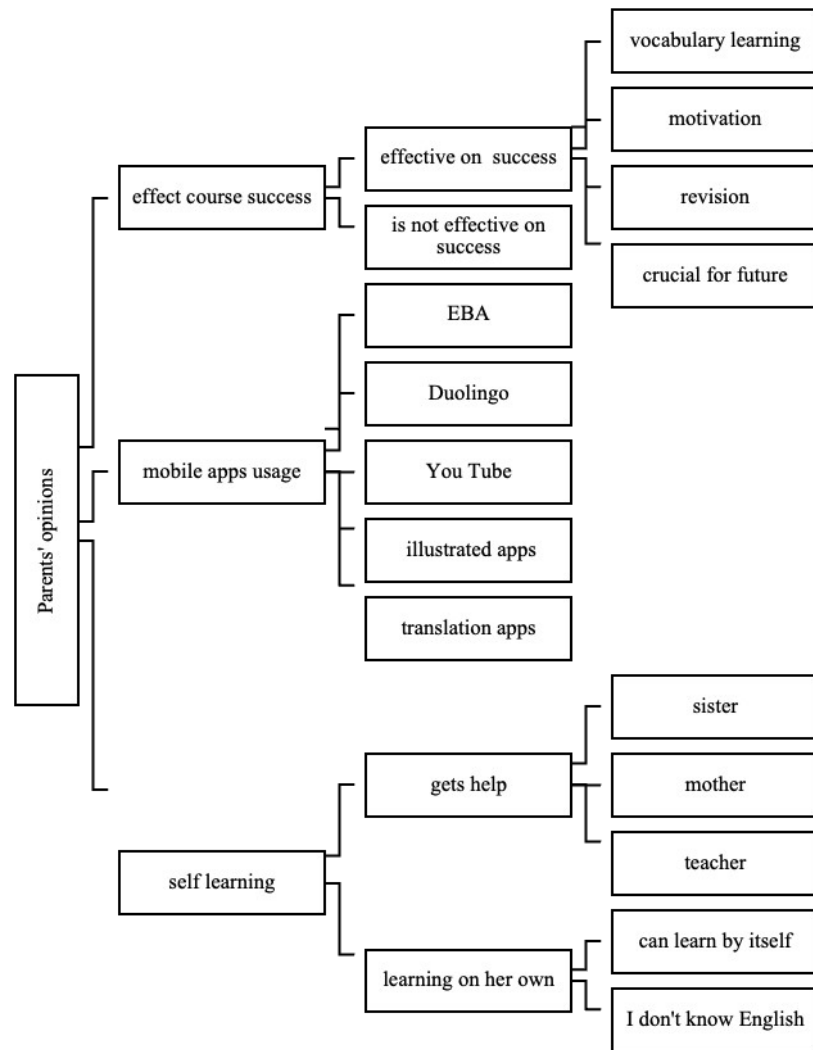
"It can affect you because you already know something in English class. If you saw it in your English class, it happens again in the mobile application."

Another student from a school near the center commented,

"I think it might affect; more information is out there."

Two interview questions were asked of the parents: "Does the use of mobile applications developed to learn foreign languages impact your child's success in English class?" and "How do children learn by themselves in mobile applications developed for foreign language learning?" The main themes and sub-themes derived from the parent interviews are presented in Figure 3.

**Figure 3.** Parents' Opinions



The parent interviews revealed two main themes for the first question: The use of mobile applications and their effects on English lesson success. Many parents (n=8) believed that mobile applications supporting foreign language learning positively impact their children's success in English lessons. They mentioned that these apps motivate students, facilitate vocabulary learning, and reinforce English lesson topics.

For instance, a parent from a central school stated,

"If it is a reliable application, I think it will be very beneficial. In terms of reinforcement, instead of sitting in a notebook and repeating them in terms of repetition, they can have more fun by doing the activities in the mobile application and reinforcing the subject and doing it again. So, it can be pleasant."

Regarding mobile application usage theme, sub-themes included EBA, YouTube, translation apps, Duolingo, and illustrated apps. Translation apps like Google Translate are frequently used for immediate translations and vocabulary enhancement. Illustrated apps, including interactive storybooks and visual dictionaries, help students understand and retain new vocabulary through visual aids.

A parent from a school near the center said,

"You may have a chance to learn the word you do not know by looking up a dictionary or translating a sentence in translation."

The parent interviews revealed two main themes for the second question: getting help and learning on her /his own. Most parents (n=6) believed their children needed assistance using mobile apps to learn foreign languages. They mentioned that students received help from parents, teachers, or older siblings. However, some parents believed children could learn independently through these apps (n=3).

For example, a parent from a central school stated,

"I think they can do it themselves. The children of this time are brilliant; they are ahead of us regarding applications. I think they can do it."

Another parent from the same school who reported their child using a mobile app said,

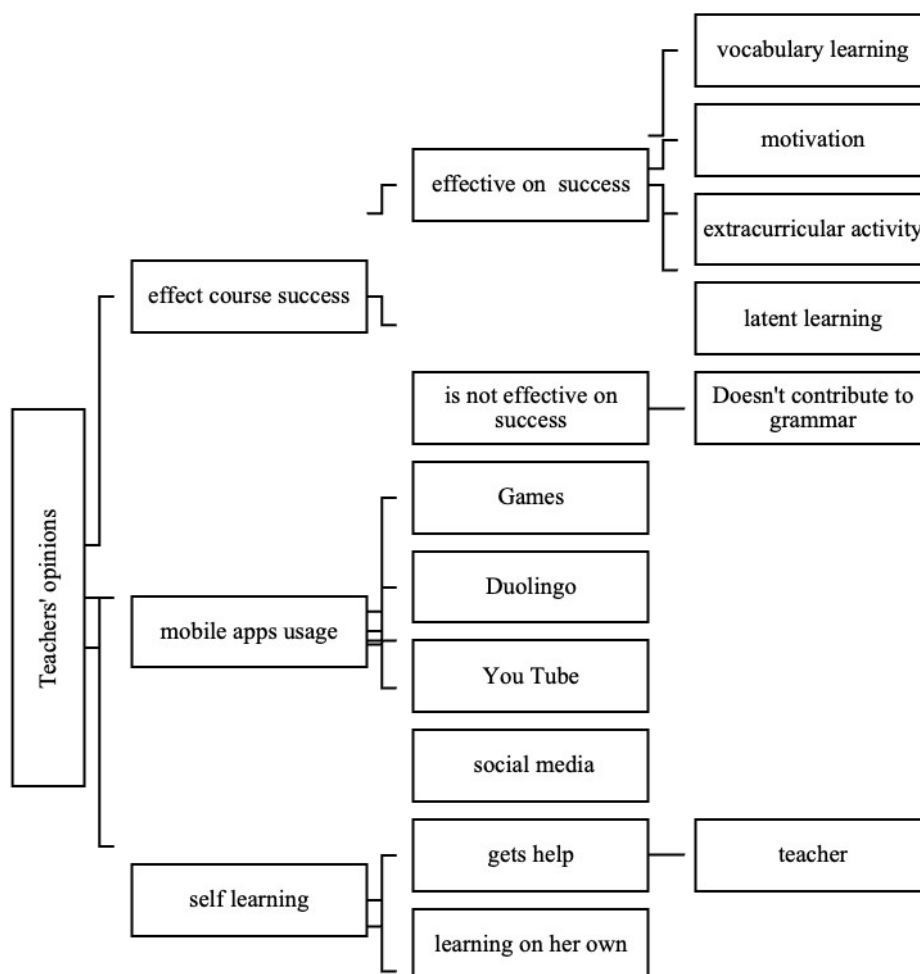
"Yes, he asks if they do not understand. There was a time or something to get excited, and he asked for my help."

Parents from village schools also mentioned that their children sometimes sought help but were generally self-reliant with mobile apps.

Due to limited teacher availability in the 4th grade, only six teachers were interviewed. Therefore, two interview questions were also asked of the teachers of the 4th-grade students: "Does the use of mobile applications developed to learn foreign languages affect the student's success in the English lesson?" and "How do children learn by themselves in mobile applications developed for foreign language learning?". The main themes and sub-themes derived from the teacher interviews are presented in Figure 4.

**Figure 4.** Teachers' Opinions





The teachers' interviews revealed two main themes for the first question: The use of mobile applications and their effects on English lesson success. All six teachers agreed that mobile educational applications developed for foreign languages impact students' success in English lessons. However, one teacher expressed doubts about their effectiveness in teaching English grammar. The teachers mentioned several positive effects of mobile apps, including increased motivation, vocabulary improvement, and latent learning. Sub-themes related to mobile app usage included YouTube, Duolingo, social media, and games.

For example, a teacher from a central school stated,

"Yes, it has an effect. Nevertheless, this needs to be followed by the English teacher at school; students may not start with excitement and continue. Observing the development process, evaluating the process, rewarding, and giving feedback should be considered."

Another teacher from a school near the center acknowledged the positive impact of mobile apps on motivation, saying,

"Of course, the more the student is exposed, the more successful the words will be in his memory, so doing this with games through such mobile applications will be effective and increase the student's interest."

Teachers at village schools also recognized the potential benefits of mobile apps, though they did not observe students using them. One teacher mentioned potential issues with advertisements in these apps.

The teacher interviews revealed two main themes for the second question: getting help and learning on her/his own. Regarding students' self-learning abilities with mobile apps,

two teachers believed that 4th-grade students could learn English independently, while four teachers thought students should receive support. The teachers' opinions appeared to differ depending on the school location, with those in the central area expressing more confidence in students' self-learning abilities.

For instance, a teacher from a central school stated,

"I think they can; the next generation of learners is more talented. The type of application is also important; an app should provide feedback. For this, the application must be qualified."

In contrast, a teacher from a school near the center said,

"I do not think they can do it independently; they can learn by seeing their mistakes through trial and error."

A teacher from a village school believed students should get support and said,

"I do not think it will be possible; they should get support."

While teachers in central schools believed students could learn English independently with mobile apps, teachers in village schools and schools near the center suggested that students might need assistance.

### **Integration of Quantitative and Qualitative Findings**

In mixed methods research, there are two research questions: quantitative questions representing the quantitative dimension of the research and qualitative questions representing narrative knowledge. In addition, a single integrated question that can correspond to a mixed methods research question can also be included in the research questions (Clark & Ivancova, 2018). This question generally emphasizes the combination of quantitative and qualitative methods. The third research question of this study is about integrating quantitative and qualitative results.

### **3. Based on qualitative data analysis, what are the various dimensions of the effects of mobile applications that support English language learning on children's language acquisition?**

The study's quantitative and qualitative results are in harmony, reinforcing the conclusion that mobile applications supporting foreign language learning positively impact 4th-grade students' English lesson achievement. Quantitative findings reveal a statistically significant positive correlation between students' use of mobile language learning applications and their year-end English grades. This suggests that their English grades tend to improve as students engage more with mobile language learning apps. Qualitative findings complement the quantitative results by shedding light on how and why mobile applications contribute to improved English lesson achievement. Key qualitative themes include vocabulary learning, which is crucial for language acquisition, and the role of mobile apps in facilitating vocabulary acquisition. Additionally, qualitative insights highlight how mobile apps support the repetition of English lesson topics, aid in exam preparation, provide comprehensive content, and offer opportunities for interaction outside the classroom.

Together, these findings paint a comprehensive picture of the positive impact of mobile applications on English language learning among 4th-grade students. They underscore the value of mobile apps as practical tools for enhancing language skills, particularly in areas like vocabulary acquisition and exam readiness. The qualitative results provide valuable context and depth to the quantitative findings, offering a more holistic understanding of the

relationship between mobile app usage and English lesson success. Both quantitative and qualitative data converge to support the idea that integrating mobile language learning apps into the educational process can lead to positive learning outcomes, reinforcing the importance of technology-enhanced language education in primary school settings.

### **Discussion**

In conclusion, a significant and positive correlation was found between the English year-end grade averages of 4th-grade students and their responses to the CEMAUFL scale. As the use of mobile applications supporting foreign language learning increases, so do English grades. This finding aligns with the research conducted by Amalia (2020), Athoillah (2022), Cerezo et al. (2019), Hao et al. (2018), and Wu et al. (2021). However, in these studies, the researchers selected the mobile applications. This study differs from others as it encompasses all mobile applications supporting foreign language learning and has students respond to the CEMAUFL scale based on the mobile applications they personally use. This approach helps to eliminate factors such as students' negative perceptions of the applications or finding them difficult to use, leading to more reliable results.

Previous studies (Amalia, 2020; Athoillah, 2022; Cerezo et al., 2019; Hao et al., 2018; Wu et al., 2021) have focused on single language skills. Recently, there has been a shift in foreign language education towards integrating language (Smit & Dafouz, 2012). This integrative approach helps EFL learners develop communicative competence and supports their ability to communicate in English inside and outside the classroom (Davies & Pearce, 2000). Therefore, this study holistically addresses language skills, covering reading, writing, listening, speaking, grammar, vocabulary, and pronunciation. This comprehensive approach distinguishes this study from previous research.

During the quantitative part of the study, it became apparent that most students were willing to utilize mobile applications to learn the English language. Furthermore, the students perceived these applications positively impacting their overall success in their English lessons. This finding suggests that students perceive mobile applications as valuable instruments for acquiring foreign language skills, consistent with their favorable opinions towards these technological resources.

When analyzing the responses to the item "I can learn English by myself using mobile applications" in the CEMAUFL scale, it was observed that most participants chose the "undecided" option. This may be attributed to children receiving assistance from their families when using mobile applications that support foreign language learning. The qualitative phase of the study included interviews with parents and teachers to gain a more comprehensive understanding of the use of mobile applications and the role of families in the language learning process. The question "How do children learn by themselves in mobile applications developed for foreign language learning?" was asked to parents and teachers, as it had already been asked to students in the quantitative section. Differences were observed in the responses of teachers. During the interviews, preparatory questions were asked, and it was found that teachers did not directly observe students using mobile applications, likely due to restrictions on mobile device usage at school. This difference in teachers' opinions may be attributed to their lack of direct observation of students using mobile devices. The same

question was asked to the parents of 4th-grade students, and they stated that their children received assistance while learning English with mobile applications. In the preparatory questions, parents mentioned that their children used mobile applications developed for foreign languages. It can be concluded that 4th-grade students are not fully independent in the learning process due to their young age. This finding aligns with the study conducted by Gömleksiz and Bozpolat (2012), which investigated the views of foreign language learners on autonomy. The study concluded that students felt dependent on explanations and supervision, indicating a lack of autonomy. This finding is consistent with the notion that 4th-grade students may not be fully autonomous in learning.

The limited experience and knowledge in language acquisition among children may hinder their ability to exercise autonomy, mainly as they are in the process of developing their linguistic aptitude and may not yet possess complete confidence in their linguistic capabilities. Furthermore, the prevalent utilization of conventional instructional techniques in the educational system, which often emphasizes a teacher-centered approach, may contribute to students assuming a passive role as mere consumers of information. This traditional strategy may not effectively foster autonomy or facilitate the cultivation of independent decision-making skills among students. These factors collectively contribute to the reasons why students may struggle to exhibit autonomy in their learning processes.

Despite these considerations, the research demonstrated a positive correlation between mobile application use and English academic performance. This suggests that students benefit from actively engaging with these applications, as evidenced by their improved grades. Additionally, qualitative data supported the positive impact of mobile applications on language skill acquisition. Insights from students, parents, and teachers highlighted improvements in understanding English concepts, vocabulary development, and increased motivation.

### **Conclusion**

The study examined the impact of mobile applications on the English language learning process of fourth-grade students in Turkey. The results revealed a generally positive attitude among students towards the effectiveness of mobile apps in enhancing their English language skills. These findings align with existing literature highlighting the beneficial role of technology in language acquisition (Loewen et al., 2019). The study employed quantitative and qualitative methodologies to demonstrate the effectiveness of these applications in improving language skills.

The quantitative analysis revealed a significant and positive relationship between the frequency of mobile application use and students' English grades at the end of the academic year. The results of the Spearman correlation test indicated that an increase in the use of mobile applications was associated with higher English grades among students. This suggests that MALL has a moderately positive influence on student academic performance.

Qualitative data obtained through interviews with students, teachers, and parents indicated unanimous agreement on the advantages of mobile applications in language learning. Students expressed that these applications offer more precise explanations, comprehensive content, and aid exam preparation. Parents observed that mobile applications boost their children's motivation and assist in vocabulary acquisition. Teachers also

highlighted the positive impact of these applications on students' vocabulary development and overall English proficiency.

The overall conclusions drawn from this study underscore the value of mobile applications as practical tools for learning foreign languages and enhancing English language proficiency among fourth-grade students. The findings suggest that MALL can play a constructive role in students' achievements in English classes, and incorporating such technologies in the educational framework can be advantageous. Educators and policymakers are encouraged to advocate for using mobile applications in language learning to assist students in enhancing their language skills.

Foreign language education is generally limited to in-class activities. Learners experience difficulties integrating the target language into their daily lives, which reduces language learning effectiveness. This study's findings are significant in offering a solution to the problem of being unable to carry language learning outside the classroom. Mobile applications provide a practical means of extending language practice beyond traditional school hours, potentially enhancing the effectiveness of language education (Kukulska-Hulme, 2009).

It is important to note that the research is based on data collected through the CEMAUFL scale and semi-structured interviews conducted with 217 4th-grade students, six teachers, and nine parents. However, it is essential to acknowledge the study's limitations, particularly regarding the children's use of the mobile application developed for foreign language learning, which is confined to personal statements. Additionally, assuming that 4th-grade students completed the scale with their parents may also present a limitation that warrants consideration in future research endeavors. These limitations should be considered when interpreting the findings and considering avenues for further investigation.

### **Recommendations**

Here are some key recommendations and implications based on the study's findings:

#### 1. Integration of MALL in Curriculum:

Schools should consider integrating MALL applications into their English language curricula. Incorporating these tools in classroom activities and homework assignments can reinforce learning and enhance language skills.

#### 2. Parental Involvement:

Parents should be informed about the benefits and appropriate use of MALL applications. Workshops or informational sessions can help parents understand how to use these digital tools to support their children's language learning at home.

#### 3. Training for Educators:

Teachers should receive training on effectively integrating MALL applications into their teaching practices. This includes understanding the features of various applications and how to align them with curriculum goals. Supporting teachers in fostering learners' autonomous thinking skills is crucial for successful implementation.

#### 4. Monitoring and Evaluation:

Regular monitoring and evaluation of the effectiveness of MALL applications should be conducted. This can help understand the impact on student's learning outcomes and make necessary adjustments to improve their effectiveness.

#### 5. Research on Younger Learners:

More research should focus on younger learners to better understand how MALL applications can be tailored to meet their needs and enhance their learning experiences.

#### 6. Exploring Learner Autonomy:

Future research can explore learner autonomy in online learning environments at various educational levels, including high school, middle school, and primary school. Understanding how learner autonomy develops at different stages of education can inform more tailored approaches.

#### 7. Enhancing Mobile Applications:

Mobile application developers should identify areas where students lack autonomy and incorporate supportive features such as interactive exercises, self-assessment tools, and opportunities for independent decision-making to enhance student engagement and autonomy. Developers should focus on understanding students' needs and preferences to create user-friendly and effective mobile applications.

#### 8. Visual Elements in Apps:

Participants in this study highlighted the visual-oriented nature of mobile applications. Developers should consider the importance of visual elements in designing language learning apps, as they can significantly impact English language achievement.

#### 9. Effective Vocabulary Teaching:

Emphasizing vocabulary learning in the qualitative findings, researchers should focus on effective teaching methods in mobile applications for children. Mobile apps can be designed to provide frequent opportunities for vocabulary practice and reinforcement.

#### 10. Broader Educational Impact:

Future research can explore the effects of educational mobile applications on variables beyond language achievement, such as creativity, critical thinking, and problem-solving skills. This can provide a broader perspective on the benefits of mobile apps in education.

#### 11. Interactive Exercises and Self-Assessment Tools:

Researchers can explore the contributions of interactive exercises, self-assessment tools, and language production interactions to language learning skills.

#### 12. Comparative Analyses:

Comparative analyses of different language learning materials (e.g., books, digital platforms, educational games) can help identify the most effective resources for language learning. This can guide educators and developers in selecting the best tools.

## References

- Ahn, T. & Lee, S. (2015). User experience of a mobile speaking application with automatic speech recognition for efl learning. *British Journal of Educational Technology*, 47(4), 778-786. <https://doi.org/10.1111/bjet.12354>
- Akbulut, Y. (2013). Çocuk ve ergenlerde bilgisayar ve internet kullanımının gelişimsel sonuçları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 53-68.
- Akkaya, S., Doğan, A., & Tosik, H. (2021). Investigation of the relationship between the perfectionism and selfefficacy of gifted children. *International Online Journal of Educational Sciences*, 13(5), 1503-1524. <https://doi.org/10.15345/ijoes.2021.05.001>
- Ali, A. Z. M., & Segaran, K. (2013). 3D talking-head mobile app: A conceptual framework for English pronunciation learning among non-native speakers. *English Language Teaching*, 6(8), 66-79.
- Amalia, I. (2020). The application of mobile assisted language learning (mall) in teaching pronunciation. *Ijlecr - International Journal of Language Education and Culture Review*, 6(2), 194-203. <https://doi.org/10.21009/ijlecr.062.20>
- Athoillah, U. (2022). The use of mobile assisted language learning (mall) in teaching students' listening and speaking skills. *Jurnal Guru Dikmen Dan Dikus*, 5(1), 131-144. <https://doi.org/10.47239/jgdd.v5i1.351>
- Bustillo, J., Rivera, C., Guzmán, J., & Acosta, L. (2017). Benefits of using a mobile application in learning a foreign language. *Sistemas Y Telemática*, 15(40), 55-68. <https://doi.org/10.18046/syt.v15i40.239>.
- Cerezo, R., Calderón, V., & Romero, C. (2019). A holographic mobile-based application for practicing pronunciation of basic English vocabulary for Spanish speaking children. *International Journal of Human-Computer Studies*, 124, 13-25.
- Chuah, K. & Kabilan, M. (2022). The development of mobile applications for language learning: a systematic review of theoretical frameworks. *International Journal of Learning Teaching and Educational Research*, 21(8), 253-270. <https://doi.org/10.26803/ijlter.21.8.15>
- Clark, V. L. P., & Ivancova, N. V. (2018). *Karma yöntemler araştırması alana yönelik bir kılavuz* [Mixed Methods Research: A Guide to the Field]. Nobel Yayıncılık.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum.
- Cotton, D. R., Stokes, A., & Cotton, P. A. (2010). Using observational methods to research the student experience. *Journal of Geography in Higher Education*, 34(3), 463-473.
- Çapan, S. (2021). Problems in foreign language education in the Turkish education system: pre-service teachers' accounts. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 5(3), 397-419. <https://doi.org/10.32601/ejal.911469>
- Davies, M., Yates, D., Potts, M. & Rosairo, F. (2021). Creating a monster: developing an accounting themed mobile game application. In Edward Elgar (Ed.), *Games, Simulations and Playful Learning in Business Education* (pp.35-57). Glos: Edward Edgar Publishing.
- Deris, F. & Shukor, N. (2019). Vocabulary learning through mobile apps: a phenomenological inquiry of student acceptance and desired apps features. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (Ijim)*, 13(07), 129-140. <https://doi.org/10.3991/ijim.v13i07.10845>
- Duman, G., Orhon, G., & Gedik, N. (2014). Research trends in mobile assisted language learning from 2000 to 2012. *Recall*, 27(2), 197-216. <https://doi.org/10.1017/s0958344014000287>
- Firat, M. (2019). *Uygulamadan kurama açık ve uzaktan öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Gömlüksiz, M.N. & Bozpolat, E. (2012). İlköğretimde yabancı dil öğreniminde öğrenen özerkliği. *ZfWT*, 4, 95-113.

- Hao, Y., Lee, K. S., Chen, S. T., & Sim, S. C. (2019). An evaluative study of a mobile application for middle school students struggling with English vocabulary learning. *Computers in Human Behavior, 95*, 208–216.
- Hasebrink, U., Livingstone, S., Haddon, L., & Olafsson, K. (2009). *Comparing children's online opportunities and risks across Europe: Cross-national comparisons for EU Kids Online*. LSE, London: EU Kids Online.
- Haugland, S. W., & Wright, J. L. (1997). *Young children and technology: A world of discovery*. New York: Allyn & Bacon.
- Indriani, L. (2020). EFL learners' attitudes toward mall. In Proceedings of the 1st International Conference on Language and Language Teaching (pp. 236–240). *European Alliance for Innovation*.
- Kacetl, J. & Klímová, B. (2019). Use of smartphone applications in english language learning—a challenge for foreign language education. *Education Sciences, 9*(3), 2-9. <https://doi.org/10.3390/educsci9030179>
- Kazazoğlu, S. (2014). Yabancı dil öğretiminde teknoloji tabanlı etkileşim: Second life örneği. *Dil Dergisi, 164*, 39-51.
- Kukulka-Hulme, A. (2009). Will mobile learning change language learning?. *Recall, 21*(2), 157-165. <https://doi.org/10.1017/s0958344009000202>
- Kukulka-Hulme, A. & Viberg, O. (2017). Mobile collaborative language learning: state of the art. *British Journal of Educational Technology, 49*(2), 207-218. <https://doi.org/10.1111/bjet.12580>
- Lai, C. & Zheng, D. (2017). Self-directed use of mobile devices for language learning beyond the classroom. *Recall, 30*(3), 299–318. <https://doi.org/10.1017/s0958344017000258>
- Loewen, S., Crowther, D., Isbell, D., Kim, K., Maloney, J., Miller, Z., ... & Rawal, H. (2019). Mobile-assisted language learning: a duolingo case study. *Recall, 31*(3), 293–311. <https://doi.org/10.1017/s0958344019000065>
- Lu, M. (2008). Effectiveness of vocabulary learning via mobile phone. *Journal of Computer Assisted Learning, 24*, 515–525.
- Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. New York, NY: International Universities Press.
- Razzak, M. & Jassem, S. (2021). Mobile-assisted language learning for efl: a conceptual framework based on the meta-utaut model. *Asia-Pacific Journal of Educational Management Research, 6*(2), 15-32. <https://doi.org/10.21742/ajemr.2021.6.2.02>
- Sali, P. (2014). An analysis of the teachers' use of L1 in Turkish EFL classrooms. *System, 42*, 308–318.
- Smit, U., & Dafouz, E. (2012). Integrating content and language in higher education. *Aila Review, 25*(1), 1-12.
- Smith, J., & Johnson, R. (2020). Integrating the target language into daily life: challenges and strategies. *Language Education Journal, 15*(3), 45–58.
- Sung, Y., Chang, K., & Liu, T. (2016). The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students' learning performance: A meta-analysis and research synthesis. *Computers & Education, 94*, 252-275.
- Tanır, A. (2023). Mobile assisted language learning in Türkiye: A Systematic review study of postgraduate theses produced during the period 2009-2022, *E-International Journal of Educational Research, 14*(5), 338–376.
- TUIK (2021). İstatistiklerle çocuk, 2021. Retrieved from <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Cocuk-2021-45633>.



- Uygun, D., & Fırat, M. (2023). Development of a scale to measure children's educational mobile application usage for foreign language. *Advances in Mobile Learning Educational Research*, 3(2), 787-800. <https://doi.org/10.25082/AMLER.2023.02.006>
- Viberg, O., Wasson, B., & Kukulska-Hulme, A. (2020). Mobile-assisted language learning through learning analytics for self-regulated learning (MALLAS): A conceptual framework. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(6), 34-52.
- Wu, W., Lin, I., Marek, M., & Yang, F. (2021). Analysis of english idiomatic learning behaviors of an audio-visual mobile application. *Sage Open*, 11(2), 1-17. <https://doi.org/10.1177/21582440211016899>

## **EFL Instructors' Perceptions of Evolving Roles of Post-Pandemic Teachers and Students: Learning and Assessment**

**Duygu İşpınar Akçayoğlu \***

**Ömer Özer \*\***

### **ARTICLE INFO**

Received:23.04.2024

Revised form: 22.06.2024

Accepted:01.07.2024

Doi: 10.31464/jlere.1472710

#### **Keywords:**

*English as a foreign language (EFL)*

*online test practices*

*student assessment*

*student learning*

*pandemic*

*higher education*

### **ABSTRACT**

The COVID-19 pandemic has had substantial and persistent impacts on pedagogical methodologies and student assessment practices. This study provides an overview of language educators' perceptions of the post-pandemic era, synthesizing the factors that undermine the effectiveness of student learning and assessment in online and face-to-face classrooms. Additionally, it offers insight into the potential opportunities and challenges associated with teaching and learning in the future. For this purpose, views of 15 English language teachers affiliated in a school of foreign languages were obtained through an online questionnaire in a Word document. The participants provided answers to the questions by comparing their practices before, during, and after the pandemic. Data collected were subjected to content analysis. Findings revealed that the sudden transition to online education brought many challenges and uncertainties that affected mostly assessment processes and interactions negatively, which caused serious concerns in students' actual performance and fairness of the scores.

### **Acknowledgments**

.....

### **Statement of Publication Ethics**

Ethics approval for the current study was granted by the ATU Research Ethics Committee under issue number 71096 and decision number 05/5.

### **Authors' Contribution Rate**

First author's contribution: 55%

Second author's contribution: 45%.

### **Conflict of Interest**

The authors have no known conflicts of interest.

### **Reference**

Akçayoğlu, D.İ., & Özer, Ö. (2024). EFL instructors' perceptions of evolving roles of post-pandemic teachers and students: learning and assessment. *Journal of Language Education and Research, 10 (2), 560-576.*

\* Associate Professor, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9031-5011>, Adana Alparslan Turkes Science and Technology University, Translation and Interpreting, [duyguispinar@yahoo.com](mailto:duyguispinar@yahoo.com)

\*\* Associate Professor, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8502-3145>, Adana Alparslan Turkes Science and Technology University, Translation and Interpreting, [omerozer.phd@gmail.com](mailto:omerozer.phd@gmail.com)

## **Introduction**

The rapid transition from onsite to remote learning and teaching during the COVID-19 pandemic had several effects on the quality of learning and teaching, and the context of learning and teaching English as a foreign language was no different. Despite the long-standing availability of online and remote learning worldwide, what was experienced with this sudden transition was unexpected and caused various difficulties for teachers and learners across all ages and grade levels. For this reason, the process was referred to as Emergency Remote Teaching (ERT), which is defined by Hodges et al. (2020, p. 7) as “a temporary shift of instructional delivery to an alternate delivery mode due to crisis circumstances”. Teachers across all grade levels found themselves in one of the most demanding and challenging positions under ERT. The process presented great difficulties and novelties for students, parents, teachers, and administrators.

Within university settings, the sudden shift to online learning and the subsequent return to face-to-face instruction demonstrated a gradual trajectory between modes of instruction and assessment. This caused a state of uncertainty that required all parties involved to undergo continuous adaptations. Trust and Whalen (2020) reported that the urgent need to adapt to the transition to ERT, as well as the ongoing fluctuations in policies caused many teachers to feel overwhelmed. The study also indicated that due to a lack of proper institutional support, teachers had to rely on “informal, self-directed learning with their professional learning network” (p. 191). These challenges, coupled with lingering uncertainties and a serious lack of resources and capabilities available, led to a high probability of suboptimal implementation (Hodges et al., 2020, p. 5).

The COVID-19 pandemic necessitated a shift to online and blended learning for many EFL university programs, requiring learners to develop their digital and self-directed learning skills. While some changes in teaching and learning processes were temporary, others have permanently altered how instructors teach and learners engage with English. Consequently, this study aims to explore and compare teachers' perceptions of the factors that hinder or support the effectiveness of student learning and assessment before, during, and after the pandemic.

## **Literature Review**

The implementation of remote teaching in higher education institutions, particularly during the initial stages of the pandemic, led to a state of confusion. As summarised by Vellanki, Mond, and Khan (2023), many of these institutions lacked well-defined policies and guidelines, leaving numerous aspects of the implementation uncertain. This uncertainty extended to areas such as curriculum adaptation, teaching and assessment methods, and workload allocations. Many critical questions in this period remained largely unanswered for the majority of stakeholders. Prevalent concerns and challenges included inadequate or non-existent technological infrastructure, limited prior knowledge and experience in online education for both students and teachers and the inconveniences associated with working and studying from home (Vellanki et al., 2023).

Interactions between teachers and students, as well as students themselves, were also disrupted during the pandemic. A lack of interaction was reported to be one of the main issues in studies focusing on English language teaching and learning during this period (Barrot, Llenares & del Rosario, 2021; Özer & Yükselir, 2023). Instructors, who found themselves teaching synchronous online lessons, mentioned a lack of interaction between teachers, and among students themselves, as a significant challenge. However, such a sudden shift also indicated that teachers required new and additional skills to enhance online interactions (Moorhouse, Li & Walsh 2023).

This new process, while presenting numerous challenges, has also been reported to bring along some advantages. Firstly, online learning provided teachers and students with the opportunity to remain in touch, albeit remotely (Ferri et al., 2020). The process brought benefits such as flexibility (Ni Fhloinn & Fitzmaurice, 2021) in terms of time and place, the elimination of commuting, and the ability to access lessons anytime and anywhere (Barrot et al., 2021). Another advantage is considered to be associated with learning new things. Although lack of technical knowledge was a challenge for many teachers, this process has been documented to help teachers learn so many new applications, websites, materials, etc. available online that they had not previously encountered (Ispinar Akcayoglu, 2023). This process of transition to online instruction required teachers to explore differences in pedagogical approaches during online education. Ferri, Grifoni, and Guzzo (2020) suggested that the challenges caused by the pandemic should be addressed for the development of methodologies and pedagogical approaches, as well as infrastructure and platforms specifically designed for online teaching.

While students may be willing to utilise digital technologies, this does not necessarily indicate their readiness to participate in online learning. Numerous studies from various contexts, both before and after the pandemic, have consistently demonstrated that students prefer some form of face-to-face learning (Gherheş et al., 2021; Kemp & Grieve, 2014). Furthermore, there is a tendency for student motivation to decline gradually as online instruction continues throughout the academic term (Ozer & Badem, 2022).

## **Methodology**

### **Research Design/Model**

This study adopted a qualitative approach to explore the views and teaching practices of foreign language teachers who taught before, during, and after the COVID-19 pandemic, with a specific focus on the pandemic's impact on student learning and assessment. Before the start of data collection, ethical approval was sought and obtained from the Ethics Board at the university where the authors are employed. The anonymity of the participants was ensured by assigning pseudonyms to their responses, thereby preventing the revelation of their identities. Furthermore, access to the responses was strictly limited to the researchers.

### **Publication Ethics**

This study was conducted in adherence to fundamental research ethics principles, including informed consent, confidentiality, integrity, respect for persons, and avoidance of conflict of interest. Ethical clearance was obtained from the Adana Alparslan Türkeş Science and Technology University Research Ethics Board (reference number: 71096.05/5), dated September 5, 2023.

## Participants

To prepare undergraduate students for English-medium instruction, universities in Turkey offer an English language course in their preparatory classes. This course aims to enhance all language skills to a level that allows students to effectively engage when they start taking their departmental courses (Ispinar Akcayoglu et al., 2019; Karakaş, 2023; Ozer, 2020). The participants of this study were recruited using the purposive sampling method, considering the following criteria: teaching at a school of foreign languages before, during, and after the pandemic and agreeing to participate in the study. Thirty-seven invitations were sent to teachers at state and foundation universities in Turkey, but responses were received only from those working in state universities. Thus, this study involved 15 foreign language instructors from preparatory year programs at state universities in various regions of Turkey. The diversity of the participants in gender, age, degree, courses taught, teaching experience, and the institution they work added to the richness of the data for this study.

**Table 1.** Respondents' Profile

<i>Pseudonym</i>	<i>Gender</i>	<i>Degree</i>	<i>University</i>	<i>Years of teaching</i>
T-1	Female	M.A.	A state university in southern Turkey	5
T-2	Male	M.A.	A state university in southern Turkey	19
T-3	Female	M.A.	A state university in southern Turkey	15
T-4	Female	B.A.	A state university in southwestern Turkey	18
T-5	Male	M.A.	A state university in southwestern Turkey	20
T-6	Female	B.A.	A state university in southwestern Turkey	19
T-7	Female	PhD	A state university in southern Turkey	10
T-8	Female	B.A.	A state university in northern Turkey	20
T-9	Female	PhD	A state university in southern Turkey	9
T-10	Female	PhD	A state university in southern Turkey	6
T-11	Female	M.A.	A state university in southern Turkey	13
T-12	Female	M.A.	A state university in southern Turkey	20
T-13	Male	M.A.	A state university in southern Turkey	13
T-14	Female	PhD	A state university in western Turkey	23
T-15	Female	PhD	A state university in central Turkey	14

The survey form was sent to participants online via a Word document, along with an explanation of the study participants' rights. The participants were asked to respond within ten days. Data analysis was performed after a waiting period of two weeks, when no more responses were expected to be received. A 75-page document, compiled from the responses of teachers to the questions, was prepared by the researchers.

## Data Collection and Analysis

Data from this study were collected using an online survey form sent through a Word document. Open-ended questions were selected as the data collection method because they were considered an effective way to engage instructors from various universities across Turkey. Furthermore, this method does not limit their responses, allowing them to provide as much information as they wish. The survey form sent to teachers asked them to comment on the following issues:

- (1) Compare and contrast how language teachers assessed student learning at their school in the three periods: before, during, and after the pandemic.
- (2) Compare and contrast how students' interactions with each other and with the teachers took place in the three periods: before, during, and after the pandemic, based on the teachers' own experiences.
- (3) Compare and contrast teachers' feedback practices during face-to-face and online courses in the three periods: before, during and after the pandemic.
- (4) Compare and contrast students' actual performances with the grades they received or were deemed to deserve in the three periods: before, during and after the pandemic.
- (5) Share insights on the practices that became integral to EFL instructors' professional lives during the pandemic and continue to be utilized in face-to-face teaching today.

Content analysis was employed for the data obtained from this study. The analysis was conducted by adhering to established guidelines in the literature, as recommended by Smith and Osborne (2003) and Selvi (2019). This approach involved clearly defining the research questions and using a systematic coding scheme, among other methods. After the coding process, data were meticulously structured and categorised in alignment with codes and thematic constructs. The collaborative effort between the two authors was the key to the process of grouping similar codes under main themes. The authors coded the themes separately and reached an agreement about the themes emerged. Direct quotations were used to further interpret the categories and sub-categories, which served as examples of participants' viewpoints.

## Results

The first question in the survey form aimed to ascertain how teachers assess/assessed student learning in the three periods: before, during, and after the pandemic.

Table 2 provides a summary of teachers' responses regarding the assessment procedures before, during, and after the pandemic. Before the pandemic, all assessments were conducted face-to-face ( $f = 15$ ), reportedly using more reliable assessment methods ( $f = 8$ ) with an equal assessment of all language skills ( $f = 9$ ), which enabled a fair judgment of students' actual performance ( $f = 7$ ). The pandemic made it impossible to conduct these assessment procedures in school environments. Hence, teachers experienced trials of different online assessment tools ( $f = 15$ ), yet there was a lack of control over assessment procedures, particularly in the first half of the pandemic period. The participants highlighted unreliable online assessment experiences they faced ( $f = 9$ ). Assessments before and after the pandemic

were emphasized to be more reliable ( $f = 8$ ), and teachers mentioned equal assessment of all skills after the pandemic, as well ( $f = 9$ ). The lack of control and thus unreliable assessment procedures then paved the way for focusing more on assessing speaking during the pandemic period ( $f = 5$ ). Finally, uncertainty about students' actual performance was the top-cited issue mentioned as a challenge for grading during the pandemic ( $f = 11$ ), which was reportedly not such a challenging issue before and after the pandemic ( $f = 7$  and  $f = 6$ , respectively).

**Table 2.** How Student Learning Was/Is Assessed Before, During and After the Pandemic

<i>before the pandemic</i>		<i>f</i>	<i>%</i>	<i>during the pandemic</i>		<i>f</i>	<i>%</i>	<i>after the pandemic</i>		<i>f</i>	<i>%</i>
Only face-to-face assessment		15	100	Trial of different assessment tools	online	15	100	A combination of face-to-face and online assignment options	12	80	
More reliable assessment		8	53	Unreliable assessment experiences	online	9	60	More reliable assessment	8	53	
Equal assessment of all language skills		9	60	More focus on assessing speaking		5	33	Equal assessment of all language skills	9	60	
Fair judgment of students' actual performance		7	47	Uncertainty about students' performance	about actual	11	73	Fair judgment of students' actual performance	6	40	

Some excerpts regarding teachers' experiences during the pandemic period reflected the difficulties experienced. For instance, T-9 said: "*During the initial period of the pandemic, everything was a mess. We were not ready for it at all. Moving classes and everything online - all at once - caused teachers and administrators to leave some things behind, and I guess assessment also got its fair share from this. We just carried what we had been already doing face to face [over] to online platforms. We didn't have a chance to perform necessary adjustments*". According to teachers, in the first period, March 2020, the transition was so sudden that there was no time to make necessary adjustments. More experience was gained in the following term, which was explained by T-12 as "*... In the first period of the pandemic, we had no control over students' performance during the exams. However, in the last semester of pandemic, we asked students to provide two cameras for exams and did online proctoring. We asked to check their IDs before exams, see them and their computer screen during the exam. In order to guarantee more objectivity, we added more speaking exams to our assessment and increased speaking exam percentage in the total grade*". Another example includes "*Especially at the beginning of the pandemic, we had to shut our eyes to assessment, so all students got very high grades on exams. Actually, we had to let it go because everything happened and got serious unexpectedly fast. The quality of education fell behind the concerns for survival.*" indicated by T-12.

After the pandemic, unreliable assessment procedures and uncertainty about students' actual performance ( $f=11$ ) gave its place to equal assessment of all language skills ( $f=9$ ) and fair judgment of students' actual performance ( $f=6$ ). Although many participants reported to get back to face-to-face assessment procedures and thus more reliable assessment ( $f = 8$ ), a great majority mentioned having a mixture of both face-to-face and online assignment assessment procedures ( $f = 12$ ). For instance, T-5 said "*We started face to face exams again.*

At first, students were not so willing for face-to-face education and exams, but they quickly adapted. We used some of the methods we learned from online education, such as using [the] online learning system for assignments and making them part of the assessment". T-7 similarly stated, "We began to have both online and face-to-face quizzes, assignments and exams". However, this integration did not become an essential part of teaching for some teachers, as stated by T-9 in the following sentences: "I can say that we mostly went back to what we did before the pandemic. We tried to keep some of the tools we used during the pandemic, which have proved to be beneficial in terms of managing students' assignments such as Google classroom. But I believe not all teachers maintained their use of these tools and they abandoned them after some time."

Table 3 presents findings in relation to interactions among students and between students and the teachers observed before, during, and after the pandemic.

**Table 3.** Students' Interactions With Each Other and With The Teachers Before, During and After The Pandemic

<i>before the pandemic</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>during the pandemic</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>after the pandemic</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Meaningful and sincere interaction	15	100	Reluctance to interact	12	80	Disrupted and more superficial interaction	9	60
Out of class interaction as well	3	20	No out of class interaction	5	33	In-class and out-of-class interaction similar to pre-pandemic levels	6	40

Findings related to students' interactions with each other and with the teacher revealed the negative effects of the pandemic on interaction. Students' reluctance to interact ( $f = 12$ ) and lack of out-of-class interaction ( $f = 5$ ) were the top-cited issues mentioned by the participants. Interactions before the pandemic, as compared to during and after the pandemic, were more meaningful and sincere ( $f = 15$ ), which reportedly enabled out of class interaction and learning as well ( $f = 3$ ). After the pandemic, interactions were reported to be disrupted and more superficial ( $f = 9$ ), especially in the first weeks long time after isolations. However, according to some participants, it became more effective as it included in-class and out-of-class interaction similar to pre-pandemic levels ( $f = 6$ ). The participants' views about interaction during the pandemic period were associated with negative experiences. For instance, T-9 said "We lost the interaction because there was an artificial environment. Most of the students took part in the lessons initially but [over time] they lost interest and got bored or had difficulties due to their family issues or technological problems. Teachers also had similar problems, but they were able to adapt themselves and they managed to cope with many [of these] problems. They tried their best to interact with students". T-9 also indicated these problems as "...I know they had very little interaction throughout the year as they almost never saw each other. They never had their cameras on no matter how much and how often we asked for it... So, they wouldn't recognise each other. They just knew each other's voices. [...] I know they never met in person. This [lack of personal interaction] had certain impacts on their social lives as well as academic lives. They missed out opportunities where they could learn from each other as they would in a traditional classroom environment." The lack of interaction during the pandemic enabled participants to better compare their



experiences and observations regarding interaction. For instance, T-8 stated “...*Before the pandemic, although there were minor problems with student-to-student teacher-to-student interaction, students had a good interaction with each other and their teachers. This [interaction] made a good contribution to their social and academic development*”. T-11 similarly reported “*Before the pandemic, my students often collaborated in pairs and groups. We played language games during classes. They supported each other or approached me when they had difficulties with a task. We [also] shared experiences during breaks. Also, they would spend time together outside of the school environment. None of these [interactions] happened during the pandemic*”. T-13 also stated that “*Due to the transition to online education during the pandemic, there was not enough interaction between students and teachers. This had a negative impact on learning and teaching*”.

Table 4 presents teachers' feedback practices during face-to-face and online courses in the three periods: before, during and after the pandemic.

**Table 4.** Teachers' Feedback Practices During Face-To-Face

<i>before the pandemic</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>during the pandemic</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>after the pandemic</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
More effective feedback practices	7	47	Ineffective feedback practices	3	30	More effective feedback practices	7	47
Personal feedback	7	47	Emphasis on grades over learning	3	20	As effective as before	6	40
Easier	3	20	Uncertainty about who you are providing feedback to	3	20	Easier	2	13

Participating teachers were found to provide a more effective feedback process before and after the pandemic ( $f = 7$  for each). Feedback provided before the pandemic could be given personally and in a more detailed manner ( $f=7$ ). However, during the pandemic period, the teachers stated that feedback practices were ineffective ( $f =3$ ); greater emphasis was placed on grades rather than on learning ( $f = 3$ ); and there was uncertainty about who the feedback was provided to ( $f = 3$ ). For instance, T-12 stated that “*During the 2020-2021 academic year, I gave feedback on students' writing assignments. However, many students didn't place much emphasis on these tasks since writing was not a graded component of the courses*”. T-7 highlighted the disrupted process of feedback contributing to students' learning by saying, “*The students did not want to get any feedback from the teacher, because their main focus shifted to passing [the course] rather than focusing on their learning process*”. On the other hand, while some teachers discovered some practical methods of providing feedback, others resorted to less efficient solutions. The following quotes from T-15 and T-9 illustrate these circumstances: “*I used Google classroom and assigned daily homework and projects from there. It was easier to give feedback. It was a more interactive approach as students could instantly see my feedback and respond accordingly. The auto-correction*

feature helped me a lot so that I could focus more on content” (T-15) and “We had to use Word’s comment feature to add our feedback on writing tasks” (T-9). After the pandemic, feedback became more effective ( $f = 7$ ) or as effective as before ( $f = 6$ ) and the process was easier ( $f = 2$ ). Moreover, it was reported that “Interaction between students and the teacher, allowing for a warmer feedback circumstance, which especially consisted of mutual trust and attachment, could be maintained after the pandemic again”. (T-2).

Table 5 presents a comparison of students' actual performances with the grades they received or were deemed to deserve. All the teachers ( $f = 15$ ) agreed that the grades awarded before the pandemic reflected the students' performance. For instance, T-9 said, “...In face-to-face education, either before or after the pandemic, the actual performance and the deserved grades were coherent. We had no difficulties regarding assessment”. However, all teachers found the grades awarded during the pandemic to be inflated ( $f = 15$ ). The pandemic period raised serious assessment concerns regarding the students' actual performance. T-10 indicated, “During the pandemic, I believe that the students' grades did not reflect their actual performance”. T-9 also expressed concerns, stating, “There was always a possibility that they cheated during the pandemic. I guess we all know that most students got help from outsiders with the exams where they didn't have to turn cameras on. In return, it's questionable if they actually deserved the grades they received. On the other hand, there were students who consistently attended classes and did all their assignments on time and showed a lot of effort. They did their best with everything they could and took their exams themselves and finished the year successfully”. T-12 also stated, “...During the pandemic, most of the students struggled to participate actively in online classes, so it was not easy to monitor their performance. [...]. However, students received grades that exceeded their course performance during the online education process.” After the pandemic, the scores reportedly returned to levels similar to those during the pre-pandemic period ( $f = 10$ ). T-14 indicated the effect of the pandemic on students' learning and performance as follows: “... The pandemic conditions affected the post-pandemic educational environment in that students sought easier ways to get higher grades”.

**Table 5.** Students' Actual Performances With The Grades They Received or Were Deemed To Deserve

<i>before the pandemic</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>during the pandemic</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>after the pandemic</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Fair grades	15	100	Inflated grades	15	100	Fair grades	10	67

The final question in the survey form was designed to explore the practices that became integral to the participants' professional lives. The findings are presented in Table 6.

**Table 6.** Practices That Became Part of Teachers' Professional Lives.

<i>During and after the pandemic</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
More frequent use of online systems	11	73
Use of online assignments	3	20
Reduced paper usage	3	20
Use of online meetings	3	20

As shown in Table 6, some practices that were initiated and learned during the pandemic became part of teaching practices after the pandemic. For instance, the integration of online systems was the most frequently cited item in this regard ( $f = 11$ ). After the pandemic, teachers reportedly continued using the techniques they learned during the pandemic. T-4 stated, “...*Online homework has made evaluation easier and faster, and it is environmentally friendly*”. T-3 added, “...*We kind of used more technology in our classrooms since returning from the pandemic period*”. Similarly, T-11 stated that “...*I think one significant change is the integration of technology into my teaching. During the pandemic, I became accustomed to using different digital tools*”. Teachers seemed to benefit from the strategies they learned during the pandemic period and continued using them. T-10 stated, “...*Online tools, apps, Teams (for sharing files and Q&A), and asynchronous support material recordings are used. They are all necessary and they work well*”. The discovery process of learning to use a new digital tool required time and effort, but the result was a long-term effect as indicated by T-2 as follows: “...*Use of educational technologies - I became a student again. It was amazing to see how many of them actually existed before I could get time to master one. Now I still use most of those technologies*.” Some practices that became part of our lives included the use of online assignments ( $f = 3$ ), reduced paper usage by using online technologies ( $f = 3$ ), and the use of online meetings ( $f = 3$ ).

On the other hand, not all teachers shared this positive outlook. For instance, despite adopting new teaching habits during the pandemic, T-12 expressed a desire to return to pre-pandemic methods, saying: “*Actually, I can't name a practice that pandemic brought into my teaching. [...] Perhaps it is related to my age but I could easily get back to my pre-pandemic practices. I just use Google Forms at times when I want to share some worksheets and extra exercises, which is more convenient than photocopying*”

### Discussion

This study aimed to explore English language educators' perceptions of the post-pandemic era, synthesising the factors that undermine the effectiveness of student learning and assessment in both online and face-to-face classrooms.

The assessment of student learning in the three periods, before, during, and after the pandemic, was a prominent issue. The majority of teachers strongly advocated that face-to-face assessments before the pandemic enabled a fair judgment of students' actual performance. Before the pandemic, these assessments did not have the potential drawbacks associated with remote or online assessments, which were perceived as prone to technical issues and the risk of cheating. Ozer and Badem (2022) state that all education activities went online on a previously unimaginable scale, largely untested, and most practices were based on trial and error. Neither students nor teachers were adequately prepared for remote learning and teaching (Abduh 2021). Our study also found that the shift to ERT caused institutions to try various online and distant methods for assessment procedures. Universities could not provide the necessary infrastructure for the accommodation of secure and proctored exams

during ERT (Koris & Pal 2021). Hence, assessment procedures were affected negatively. On the other hand, while the first period of the pandemic caused significant uncertainty and a lack of necessary resources for assessment in Turkish universities (Dişlen Dağgöl & İspınar Akçayoğlu 2023; Ozer & Badem 2022; Sunar, Yükseltürk & Duru 2022, p. 12) similar to most parts of the world (Al Shlowiy et al., 2021; Hajar & Manan 2022), the second academic year, which started and continued fully online in many countries, was managed with some new measures. These included a new era in which more priority was given to attendance, active participation, online proctoring (Gupta et al., 2023), increased number of speaking exams, etc. In this way, the procedures aimed to prevent cheating and dishonesty through formative assessment methods. In a process of supporting language learning through formative assessment, teachers can provide students with various types of feedback (Jensen, Bearman & Boud 2021, p. 2). The COVID-19 pandemic necessitated a shift to online or blended learning environments, which propelled the use of technology-based formative assessment tools in foreign language learning (Awajan, 2023). When used thoughtfully, these tools can enhance teaching and learning by prioritizing students' development and learning over mere judgment (Morris et al., 2021). Koris and Pal (2021) reported that during the pandemic period, formative assessment methods were given more priority over summative assessment methods. After the pandemic was over, there was a transition back to face-to-face assessment with a similar diversity of methods. However, the experience gained under extraordinary conditions seems to contribute to post-pandemic practices because some participants reported using some online procedures such as giving assignments and feedback through online platforms and making it part of their assessment. In the post-pandemic era, teaching and learning have become more flexible due to the presence and use of online education services during the pandemic period (Khaerani et al., 2023).

The success of a language program is associated with the improvement in learners' language proficiency skills, especially when students engage in activities such as role-playing, pair work, group discussions, etc. (Lee & Ng, 2010; McDonough, 2004). However, reduced input and classroom interaction have impacted language education during the pandemic. In this study, a lack of or minimum interaction was found to cause significant disruptions to teaching and learning practices during the pandemic. The findings of the present study underscore the substantial impact of the pandemic on students' interactions with each other as well as with the teacher, indicating a notable decline during the pandemic and some signs of recovery afterwards. The shift in engagement was significant in different phases of the pandemic. Although certain advantages of online education over traditional face-to-face education, such as flexibility, independence, accessibility, interactivity, ubiquitous learning, were reported (Moore, 2019), interaction in online classrooms during the pandemic period was severely disrupted (Saman, 2022). Today's learners, who have more interaction with the virtual and digital world as well as different sorts of technology for various purposes, are potentially active recipients of e-learning (Adams et al., 2018). Gallardo et al. (2015) noted that being a digital native does not automatically translate to being a proficient digital learner. This implies that assumptions cannot be made a priori regarding students' acquisition of the essential skills needed for success in an e-learning environment. Although online technologies enabled the continuation of education, reluctance to have

cameras on, reluctance to speak, low participation, and technical issues seem to have disrupted engagement and interaction (İşpinar Akçayoğlu & Dişlen Dağgöl, 2021), indicating the difficulties experienced by teachers, who apparently had difficulties in implementing pedagogical knowledge and skills in this process. Teaching online seemingly had different conditions than teaching face-to-face. Hence, Atmojo and Nugroho (2020) reported that many teachers lacked essential knowledge about the distinction between online and face-to-face English teaching, and a lack of training required for this caused teachers to experience problems. While this unpreparedness was relevant for students as well, they were still more familiar with online technologies due to their age. From both the student and teacher perspectives, the success of online teaching, much like that of in-person campus teaching, depends on numerous factors, ranging from course design to teaching materials. The professional development of teachers for the effective delivery of content in both online and face-to-face settings, as well as in blended learning modes, is of paramount importance. Bao (2020) stated that careful planning of the course design, engaging teaching materials, and multimedia content are required for the success of online education. Moreover, as stated by Moorhouse, Li, and Walsh (2023), teachers require new and additional skills to interact effectively online.

Teachers participating in our study were found to provide more effective feedback both before and after the pandemic, with feedback before the pandemic being more personalised and detailed. However, disruptions were noted in feedback practices during the pandemic, despite some teachers reporting benefits from using online platforms to provide feedback during and after the pandemic. Luthfiyyah, Aisyah and Sulisty (2021) also found that teachers believed technology helped them in various ways by reducing effort, providing feedback, and encouraging students' autonomous learning. On the other hand, as noted by the participants, some students gave less importance to the process of learning due to their fixation on grades during the pandemic, which hindered the effectiveness of feedback. Fatmawati, Purnawarman, and Sukyadi (2021) found that most students did not pay attention to feedback as they only focused on submitting their assignments. Some students were reported to lack the necessary knowledge to complete the tasks at all (Pelikan et al., 2021), and according to teachers, some students did not pay attention to comments (Beaumont et al., 2011). Hence, despite providing some technical advantages, feedback practices seem to have been significantly disrupted during the pandemic.

Our study also revealed the changes in teachers' views about the students' actual performances over the three periods: before, during, and after the pandemic. While before the pandemic, the teachers found students' grades to be fair and in line with students' performance, during the pandemic, the consensus among teachers remained unanimous, with all of them deeming the grades to be unfair and often higher than deserved. The pandemic raised significant concerns about the accuracy of grading, with teachers expressing suspicions of cheating and difficulties in assessing students' actual performance. The literature has documented that cheating was perceived to be easier and more prevalent in online courses, and more cheating behaviours existed in unproctored remote exams compared to proctored ones (Clark et al., 2020; Nguyen, 2023). The sudden transition to online education led to unproctored exams and thus serious concerns regarding fairness. This study showed that

some schools' response to this problem was increasing the percentage of the speaking exam scores. Proctoring exams and implementing safety measures are also possible during online exams. However, during the pandemic assessment procedures, some students argued that supervisors became more concerned about preventing students from cheating than measuring their learning (Bilen & Matros, 2021, p. 207). Data from students at a South Korean university indicate that existing online exam proctoring systems do not foster positive educational results and fail to promote the development of higher-order thinking skills. This deficiency is primarily attributed to tutors' prejudiced perceptions of students as cheaters, leading to negative ethical consequences (Xianghan Christine & Stern, 2022).

Finally, the lasting impact of the pandemic on teaching practices was indicated as the integration of online systems as the most frequently cited item. Teachers were found to acknowledge the benefits of online tools, applications, and blended learning platforms, online assignments, reduced paper usage, and virtual meetings, reflecting a shift toward the use of more digital platforms. While several teachers were found to embrace these changes, individual differences were also detected in acceptance and adaptation. In the post-pandemic era, teachers need to adopt new technological components to cater to the needs of the new digital generation of learners, which was found to boost learners' motivation and learning process (Jeong, 2023). The participants mentioned having discovered applications and online tools that they did not know existed and began to benefit from them. While some incorporated these tools into their teaching, others indicated that they wanted to return to their previous practices or could easily abandon the techniques they learned. Kohnke and Zou (2021) also reported teachers' transition to online instruction under extraordinary conditions. During the first phase of the pandemic, a lack of preparedness and competency impeded teachers' confidence in online teaching; however, despite the familiarity gained, there is a need to evaluate the long-term effectiveness of pandemic-imposed online learning and teaching in the new post-pandemic era.

### **Conclusion and Recommendations**

This study was centred on assessment and feedback practices, interaction, and actual performance issues as well as practices that teachers adopted during the pandemic and ultimately incorporated into their teaching in the post-pandemic period. The results indicated differences, difficulties, uncertainties, and various learning opportunities during and after the pandemic. Firstly, assessment was the most negatively affected factor during the pandemic. Assessment and feedback procedures need to be designed and improved in a way that enhances safe assessment procedures and supports students' learning processes. This can be achieved by employing academic integrity tools and providing timely, specific feedback for a more personalised approach. Additionally, our study revealed varying perceptions among teachers regarding student learning and assessment. Future research should explore teacher demographics, such as years of experience, to explain these differences in perceptions and practices. Secondly, a lack of interaction was a great obstacle for teachers and learners of English as a foreign language. Hence, teachers should be trained on ways to improve interaction in online learning environments. Strategies such as using breakout rooms, live polls, and collaborative projects can be particularly effective. Additionally, there is a clear

need to equip teachers with more effective strategies for providing feedback during online education. Next, teachers were found to learn many new things online due to the changing conditions. While some of the changes were adopted and continued to be used in the post-pandemic period, some others were abandoned. However, the need to maximise the effectiveness of learning technologies and platforms that support pedagogical approaches is self-evident. Further research is required for developing and improving digital pedagogies. This might involve exploring how digital tools can address common challenges in online language learning, such as limited speaking practice or interaction. Additionally, this could entail creating resources and workshops for continuing professional development.

### References

- Abduh, M. Y. M. (2021). Full-time online assessment during COVID-19 lockdown: EFL teachers' perceptions. *Asian EFL Journal*, 28(1), 26-46.
- Adams, D., Sumintono, B., Mohamed, A., & Mohamad, Noor, N. S. (2018). E-learning readiness among students of diverse backgrounds in a leading Malaysian higher education institution. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 15(2), 227-256. <https://doi.org/10.32890/mjli2018.15.2.9>
- Al Shlowiy, A., Al-Hoorie, A. H., & Alharbi, M. (2021). Discrepancy between language learners and teachers concerns about emergency remote teaching. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(6), 1528-1538. <https://doi.org/10.1111/jcal.12543>
- Atmojo, A. E. P., & Nugroho, A. (2020). EFL classes must go online! Teaching activities and challenges during COVID-19 pandemic in Indonesia. *Register Journal*, 13(1), 49-76. <https://doi.org/10.18326/rgt.v13i1.49-76>
- Awajan, N. W. (2023). The effect of implementing technology in formative assessments to ensure student learning in higher education English literature courses after COVID-19. *Online Journal of Communication and Media Technologies*, 13(2), 1-12. <https://doi.org/10.30935/ojcm/13049>
- Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 113-115. <https://doi.org/10.1002/hbe2.191>
- Barrot, J. S., Llenares, I. I., & del Rosario, L. S. (2021). Students' online learning challenges during the pandemic and how they cope with them: The case of the Philippines. *Education and Information Technologies*, 26, 7321-7338. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10589-x>
- Beaumont, C., O'Doherty, M., & Shannon, L. (2011). Reconceptualising assessment feedback: a key to improving student learning? *Studies in Higher Education*, 36(6), 671-687. <https://doi.org/10.1080/03075071003731135>
- Bilen, E., & Matros, A. (2021). Online cheating amid COVID-19. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 182, 196-211. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2020.12.004>
- Clark, T. M., Callam, C. S., Paul, N. M., Stoltzfus, M. W., & Turner, D. (2020). Testing in the time of COVID-19: A sudden transition to unproctored online exams. *Journal of Chemical Education*, 97(9), 3413-3417. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00546>
- Dişlen Dağgöl, G., & İşpinar Akçayoğlu, D. (2023). From emergency remote teaching to remote online education: challenges, benefits and differences in EFL setting. *Kastamonu Education Journal*, 31(1), 48-59. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.1243546>

- Fatmawati, A., Purnawarman, P., & Sukyadi, D. (2021). Formative assessment and self-regulated learning during pandemic era. *Tell: Teaching of English Language and Literature Journal*, 9(2), 72-85. <https://doi.org/10.30651/tell.v9i2.9305>
- Ferri, F., Grifoni, P., & Guzzo, T. (2020). Online learning and emergency remote teaching: Opportunities and challenges in emergency situations. *Societies*, 10(4), 72-85. <https://doi.org/10.3390/soc10040086>
- Gallardo-Echenique, E. E., Marqu'es-Molíás, L., Bullen, M., & Strijbos, J-W. (2015). Let's talk about digital learners in the digital era. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 16(3), 156-187. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i3.2196>
- Gherheş, V., Stoian, C. E., Fărcaşiu, M. A., & Stanici, M. (2021). E-learning vs. face-to-face learning: analyzing students' preferences and behaviors. *Sustainability*, 13(8), 1-15. <https://doi.org/10.3390/sul13084381>
- Gupta, T., Shree, A., Chanda, P., & Banerjee, A. (2023). Online assessment techniques adopted by the university teachers amidst COVID-19 pandemic: A case study. *Social Sciences & Humanities Open*, 8(1). <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100579>
- Hajar, A., & Manan S. A. (2022). Emergency remote English language teaching and learning: voices of primary school students and teachers in Kazakhstan. *Review of Education*, 10(2). <https://doi.org/10.1002/rev3.3358>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning, *EDUCAUSE Review*, 27. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Işpınar Akçayoglu, D. (2023). English language teachers perceived technological pedagogical and content knowledge following emergency distance education', In Ö. Özer & C. Yükselir (eds.), *Teaching in online and blended learning environments: Emerging trends in English language teaching*, Nobel Akademik, pp. 37-56.
- İşpınar Akçayoğlu, D., Özer, Ö., & Efeoğlu, İ. E. (2019). English-medium instruction in a state university and students' English self-efficacy beliefs. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(3), 651-669.
- Kohnke, L. & Zou, D. (2021). Reflecting on existing English for academic purposes practices: Lessons for the post-COVID classroom. *Sustainability*, 13(20), 1-12. <https://doi.org/10.3390/sul132011520>
- Jensen, L. X., Bearman, M., & Boud, D. (2021). Understanding feedback in online learning – A critical review and metaphor analysis. *Computers & Education*, 173, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104271>
- Jeong, K-O. (2023). Integrating technology into language teaching practice in the post-COVID-19 pandemic digital age: from a Korean English as a Foreign Language context. *RELC Journal*, 54(2), 394-409. <https://doi.org/10.1177/00336882231186431>
- Karakaş, A. (2023). Translanguaging in content-based EMI classes through the lens of Turkish students: Self-reported practices, functions and orientations. *Linguistics and Education*, 77, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2023.101221>
- Kemp, N., & Grieve, R. (2014). Face-to-face or face-to-screen? Undergraduates' opinions and test performance in classroom vs. online learning. *Frontiers in Psychology*, 5, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01278>
- Khaerani, N. S., Lintang Sari, A. P., & Gayatri, P. (2023). EFL students' learning engagement in the post pandemic era. *JEELS (Journal of English Education and Linguistics Studies)*, 10(1), 119-148. <https://doi.org/10.30762/jeels.v10i1.869>



- Kohnke, L., & Zou, D. (2021). Reflecting on existing English for Academic Purposes practices: Lessons for the post-COVID classroom. *Sustainability*, 13(20), 1-12. <https://doi.org/10.3390/su132011520>
- Koris, R., & Pal, A. (2021). Fostering learners' involvement in the assessment process during the COVID-19 pandemic: Perspectives of university language and communication teachers across the globe. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 18(5), 10-20. <https://doi.org/10.53761/1.18.5.11>
- Lee, W., & Ng, S. (2010). Reducing student reticence through teacher interaction strategy. *ELT Journal*, 64(3), 302-313. <https://doi.org/10.1093/elt/ccp080>
- Luthfiyyah, R., Aisyah, A., & Sulisty, G. H. (2021). Technology-enhanced formative assessment in higher education: A voice from Indonesian EFL teachers. *EduLite: Journal of English Education, Literature and Culture*, 6(1), 42-54. <https://doi.org/10.30659/e.6.1.42-54>
- McDonough, K. (2004). Learner-learner interaction during pair and small group activities in a Thai EFL context. *System*, 32(2), 207-224. <https://doi.org/10.1016/j.system.2004.01.003>
- Moorhouse, B. L., Li, Y., & Walsh, S. (2023). E-classroom interactional competencies: Mediating and assisting language learning during synchronous online lessons. *RELC Journal*, 54(1), 114-128. <https://doi.org/10.1177/0033688220985274>
- Morris, R., Perry, T., & Wardle, L. (2021). Formative assessment and feedback for learning in higher education: A systematic review. *Review of Education*, 9(3), 1-26. <https://doi.org/10.1002/rev3.3292>
- Nguyen, H. T. T. (2023). Unproctored assignment-based assessment in higher education online: Stakeholder evaluation of issues. *Issues in Educational Research*, 33(1), 207-226.
- Ni Fhloinn, E., & Fitzmaurice, O. (2021). Challenges and opportunities: experiences of mathematics lecturers engaged in emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic. *Mathematics*, 9(18). <https://doi.org/10.3390/math9182303>
- Ozer, O. (2020). Lecturers' experiences with English-medium instruction in a state university in Turkey: Practices and challenges. *Issues in Educational Research*, 30(2), 612-634.
- Ozer, O., & Badem, N. (2022). Student motivation and academic achievement in online EFL classes at the tertiary level. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 15(1), 361-382.
- Özer, Ö. & Yükselir, C. (2023). What works in online learning: A meta-synthesis of factors impacting university students' interaction, In Ö. Özer & C. Yükselir (Eds.), *Teaching in online and blended learning environments: Emerging trends in English language teaching* (pp. 73-84), Nobel Akademik.
- Pelikan, E. R., Lüftenegger, M., Holzer, J., Korlat, S., Spiel, C., & Schober, B. (2021). Learning during COVID-19: the role of self-regulated learning, motivation, and procrastination for perceived competence. *Zeitschrift Fur Erziehungswissenschaft*, 24, 393-418. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01002-x>
- Selvi, A. F. (2019). Qualitative content analysis, In J. McKinley & H. Rose (Eds.), *The Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics* (pp. 440-452), Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367824471-37>
- Smith, J. A., & Osborne, M. (2003). Interpretative phenomenological analysis, In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (pp. 51-80), Sage.
- Sunar, A., Yükseltürk, E., & Duru, İ. (2022). Analysis on use of open educational resources during emergency remote education due to Covid-19: a case study in Turkey. *SAGE Open*, 12(4), 1-15. <https://doi.org/10.1177/21582440221130299>

- Trust, T., & Whalen, J. (2020). Should teachers be trained in emergency remote teaching?: Lessons learned from the COVID-19 pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 189-199.
- Vellanki, S. S., Mond, S., & Khan, Z. K. (2023). Promoting Academic integrity in remote/online assessment-EFL teachers' perspectives. *TESL-EJ*, 26(4). <https://doi.org/10.55593/ej.26104a7>
- Xianghan Christine, O. D., & Stern, J. (2022). Virtually the same?: Online higher education in the post Covid-19 era. *British Journal of Educational Technology*, 53(1), 437-442. <https://doi.org/10.1111/bjet.13211>

## **Enhancing English Conversational Skills in Dogme ELT Approach: A Self-Regulation Perspective**

**Muhammed Fatih Gökmen\***

---

### **ARTICLE INFO**

---

Received: 12.06.2024

Revised form: 12.06.2024

Accepted: 25.09.2024

Doi: 10.31464/jlere.1500164

### **Keywords:**

*dogme ELT*

*English conversational skills*

*self-regulation*

---

### **ABSTRACT**

---

Conversational skills in EFL contexts have perennially posed challenges for learners and teachers. This action research aimed to ameliorate the conversational skills of 72 first-grade ELT students within the ‘Speaking skills’ course by intervening with the principles of Dogme ELT. Inspired by self-regulation phrases, the methodology involved self-reports to analyse student needs, reflective journals to monitor their progress, and open-ended questionnaires to receive feedback on the intervention. The content analysis revealed conspicuous development in participants’ conversational proficiency and self-confidence, consequently overcoming linguistic and schooling obstacles. As for the pillars of Dogme ELT, the findings suggest that the paucity of conversational practice could be compensated with extensive in-class speaking practice, leading to more linguistic gains through the coverage of linguistic points emerging from interactions. Technological tools integrated into interactions could effectively equip students with increased linguistic exposure. As per the research findings, educational implications and research suggestions were also elucidated.

---

### **Acknowledgements**

I owe thanks to the participants for their efforts in contributing to this study by also developing themselves. I also feel very grateful for my colleague’s check on the content analysis.

### **Statement of Publication Ethics**

The ethics committee approval for the current study has been obtained: Ethics Committee of Siirt University, 01.02.2024, and 6346.

### **Authors’ Contribution Rate**

There is a single author in this study.

### **Conflict of Interest**

There is no conflict of interest.

### **Reference**

Gökmen, M. F. (2024). Enhancing English conversational skills in Dogme ELT approach: A self-regulation perspective. *Journal of Language Education and Research, 10 (2), 577-601.*

---

\* Asst. Prof., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0868-7623>, Siirt University, Department of Foreign Language Education, mehmedfatih1907@gmail.com

### **Introduction**

In the realm of English language education, particularly within English as a Foreign Language (EFL) contexts, the instruction and development of conversational skills present a formidable challenge for educators to teach, learners to develop themselves, and researchers to find treatments to problems that learners could experience while engaging in a conversation in English. As an experienced learner, non-native teacher, and interested researcher, I found this enduring problem to be a confluence of seven interrelated factors. Firstly, prevalent national language examinations in the researcher's educational context predominantly emphasise assessments of reading comprehension, lexical mastery, and grammatical proficiency, downplaying conversational competence as a focal point of instructional attention. As a secondary reason, instructors, often outputs of the same examination system, generally perceive themselves as inefficacious in delivering instruction in English; thereby, learners are deprived of meaningful exposure to the language, hindering their conversational development (Coşkun, 2017). Regarding the tertiary reason, an overreliance on prescribed textbooks among language practitioners may lead to pedagogical practices prioritising rote learning over engaging in conversations, thus impeding learners' communicative fluency (Sayed, 2016; Tosun & Cinkara, 2019). Fourthly, as apprentices of observation, teachers heavily adopt the same grammar-translation method as they were taught to prepare their students for the aforementioned exams instead of the suggested communicative curriculum by the Ministry of National Education (Uysal, 2012). As for the fifth reason, cultural predispositions, particularly prevalent in Turkish educational settings, contribute to student reticence in verbal communication due to cultural norms valuing modesty and restraint. The penultimate yet the most defining factor underscores the nuanced complexities of spoken language, including variations in speech styles, linguistic ambiguities such as clustered phrases or clauses, the prevalence of fillers and hesitations, rate of delivery, prosodic elements, reduced grammatical forms, and redundancy, which collectively pose significant challenges for learners endeavouring for conversational proficiency (Brown & Lee, 2015). Finally, the broader EFL context further exacerbates the paucity of opportunities for learners to engage in authentic English communication outside the classroom, thereby impeding their ability to apply language skills to real-life situations. To wrap up, the intricate interplay of these multifaceted factors highlights the significant place of cultivating conversational competence in EFL settings, entailing appropriate pedagogical approaches and interventions to address this enduring pedagogical challenge.

The classroom setting in the broader EFL environment is the primary arena for language learners to engage in English conversation. However, the flow of speaking activities in the classroom has also been criticised because those speaking tasks dominantly involve students' answering teachers' transactional inquiries for factual and predictable information, which has limited efficacy in enhancing conversational proficiency within EFL contexts (Chappell, 2013). This type of classroom 'talk as transaction', categorised as one form of other interaction types as 'talk as performance'

and ‘talks as interaction’ (Richards, 2008), has incited a shift in focus within both the present study and classroom settings towards a more interactional discourse in the form of ‘talk as interaction’. This shift prioritises discourse as a socio-cultural function for exchanging ideas, thoughts, feelings, and experiences through dialogic practice (Freire, 1998) to achieve self-regulated learners who can plan, monitor, and evaluate their affective, cognitive, and behavioural processes (Zimmerman, 2002). Drawing upon the suggestions of Richards (2008) and Willis (1992) about the complexity and subtleness of ‘talk as interaction’, the researcher as a learner and teacher hypothesised that conversational practice characterised by natural, interpersonal, and meaningful interaction, deprived of intervening acts of the teacher, and under-reliance on textbooks could enrich students’ command of English in conversational skills, thus enabling students to express their thoughts, emotions, and experiences freely (Thornbury & Slade, 2006). A thorough perusal of language teaching methodologies (Gökmen, 2020) and akin literature review has resulted in embracing and applying the ‘Dogme ELT’ or ‘teaching unplugged’ approach in the speaking course (Meddings & Thornbury, 2009). The subsequent sections provide information regarding the intervention along with the underpinning theoretical framework, delineate the research methodology of the study, present the findings of the data analysis, discuss these findings with the extant literature, and culminate in a conclusion encompassing a summary of the key insights, educational implications, and recommendations for further research.

## Literature Review

### Dogme ELT

Conventional language teaching methods can be divided into learner-, content-, linguistic-, and learning-based curricular approaches (Christison & Murray, 2021). Among these categorisations, learner-based curricular approaches are preferable among ELT student teachers (Gökmen, 2023). Based on these preferences, Dogme ELT can be defined as a learner-based language teaching approach in the 21<sup>st</sup>-century post-methods era (Nguyen & Phu, 2020) as it involves under-reliance on language teaching materials and instead stipulates creating optimal conditions for more interactions in the classrooms and instructs on the linguistic forms emerging from these interactions with the aid of available contextual particularities. It is predicated on earlier grand theoretical approaches such as communicative approaches, emergentism, ecological approach, sociocultural theory, critical theory, humanistic theory, interactionist theory, and flow theory (Meddings & Thornbury, 2009). Out of these theories, the first and foremost theory behind administrating such a study is deemed to be the flow theory (Csikszentmihalyi, 1990). Following the principles of the flow theory that necessitates the learning tasks to be meaningful, helpful, and enjoyable to learners, learners in Dogme ELT are advised to engage in conversations about personal topics.

On the grounds of the practical implications of the above theoretical backgrounds, applying Dogme ELT principles is a move away from triadic PPP and controlled-guided-free activities towards a more interactional approach in the framework of focus on form coalescing the comprehensible input, learners’ uptake and repair processes, and language

output (Chen, 2017). In this sense, it fits into the indirect approach of teaching conversational skills in which students are not instructed about how to indulge in speaking but acquire conversational skills by delving into intriguing topics in their style of interactions bereft of any control of outside factors (Brown & Lee, 2015). Meddings and Thornbury (2009) put forth three reciprocally interwoven pillars, which were put into practice in the current study. Conversation-driven teaching prioritises social and dialogical learning where knowledge is co-constructed by utilising and scaffolding interactive talk that occurs between and about the students with the guidance of teachers. Materials-light rather than materials-free teaching exploits the learners' needs and interests as sources of topics and texts by underusing textbook-like materials, which could obstruct creativity and disregard learner needs and interests. Emergent language involves forming classroom activities conducive to developing learners' interlanguage, which could be analysed, recorded, reviewed, and recycled for reactive language teaching in the stages of post-lesson focus on form bare of a pre-determined syllabus.

Heretofore, some publications have emerged that investigated Dogme ELT in review or research works (Akça, 2012; Ali et al., 2023; Chappell, 2013; Coşkun, 2017; Gökmen & Takkaç, 2020; Nguyen & Phu, 2020; Nureldeen, 2020; Sarani & Malmir, 2019; Worth, 2012; Xerri, 2012; Zhang, 2023). The study conducted by Gökmen and Takkaç (2020) in the Turkish context with practising teachers showed that practising English teachers are devoid of knowledge and practice of Dogme ELT. However, if teachers and students meet in a classroom instructed in Dogme ELT, their dispositions would be very far from negative, as Coşkun (2017) found. Their possible concerns would be the light use of instructional tools and an absence of examinations, which were discovered by Worth (2012), who indicated that learners support a balanced utilisation of such tools and are apprehensive regarding inevitable national examinations. Nevertheless, Xerri (2012) incorporated Dogme ELT in an exam-oriented course and came up with favourable outcomes on the part of teachers and students. Another factor that can affect the success of Dogme ELT is related to students' proficiency level, as Sarani and Malmir (2019) found more willingness to communicate and more favourable attitudes with more competent learners. However, Nureldeen (2020) did not find such relationships between EFL teachers' beliefs of Dogme ELT and teachers' gender, years of teaching experience, and the age group of students. As Dogme ELT values having more classroom conversations, Chappell (2013) analysed these classroom talks. He encountered that a high percentage of classroom talks lies within the category of rote, recitation and elicitation, instruction and exposition but not discussion or inquiry dialogues, which practitioners who implement Dogme ELT should be aware of the nature of talks in classrooms. Grounded on the review of the ten articles (Ali et al., 2023), it could be concluded that Dogme ELT could be helpful specifically in speaking skills yet saving the particularity of the research contexts.

### **Self-regulation**

From the sociocultural perspective serving as the framework of this study, interactions can ensure more scaffolding to help learners regulate their learning by jointly constructing linguistic acts to close the information, reasoning, and opinion gaps (Uztosun,

2021). One of sociocultural theory's primary constructs is self-regulation, which plays a critical role in ELT to empower students with learner autonomy to control their learning processes. Self-regulation was defined as the “modulation of affective, cognitive, and behavioural processes throughout a learning experience to reach a desired level of achievement” (Sitzmann & Ely, 2011, p. 421, as cited in Hardy et al., 2019). Zimmerman (2002) emphasised the cyclical nature of self-regulation, where learners plan, monitor, and evaluate their learning strategies and outcomes, boosting greater autonomy and motivation. Oxford (1990) also highlights the importance of metacognitive strategies required for self-regulation. These strategies include setting goals, organising resources, self-monitoring, and self-assessment, all of which empower learners to manage their progress effectively. Furthermore, Dörnyei (2005) underscored the role of motivation in self-regulation, arguing that learners' intrinsic and extrinsic motivations are pivotal in sustaining their efforts and perseverance in language learning. Besides liberating students, self-regulation assigns teachers the role of facilitator, which could be best embraced in teacher education programs where teachers can still see themselves as learners (Randi, 2004).

Self-regulation has been investigated for its role in the other variables of language proficiency as teacher beliefs (Yılmaz & Akyıldız, 2023), language achievement (Karacan et al., 2022), factors affecting the use of self-regulated L2 learning strategies (Köksal, & Dündar, 2017), and language skills (Meşe & Mede, 2023; Uztosun, 2021). Yılmaz and Akyıldız (2023) found that EFL teachers held some misconceptions and inconsistency between behaviours and beliefs, not to mention the limited understanding of the exact nature of self-regulation. Köksal and Dündar (2017) conducted their study with pre-service teachers at a Turkish ELT department. They discovered that learners' yet future English teachers' personality traits, identity, beliefs about L2 learning, and proficiency could affect self-regulated L2 learning strategy use. Karacan et al. (2022) found that only 14% of the prediction of EFL achievement was through self-regulated behaviours, probably due to the research setting being an online interface. Only two studies were detected to examine the relation of self-regulation with speaking skills. Meşe and Mede (2023) examined the effect of self-regulation on speaking skills through differentiated instruction, meaning the adaption of instruction according to diverse background knowledge, reading level, and students' interests. They concluded that differentiated instruction did not boost self-regulated behaviours but significantly improved students' speaking skills. However, Uztosun (2021), in his study with Turkish university students, demonstrated that self-regulated behaviour, if accompanied by motivation, could predict 34% of EFL speaking competence aided by regulation of effect. By integrating these two constructs of Dogme ELT and self-regulation in commencing, cultivating, and concluding stages of the current study, students of the English language could be best supported by developing their self-regulated behaviours to improve their conversational skills via Dogme ELT.

### **Rationale of the study**

Due to the space limitations and the nature of the qualitative works that include and discuss the literature at the end of the study in the culminating stages (Creswell, 2009), the review of research, in a nutshell, suggests that the findings that emerged are pretty scanty

and mixed. Therefore, more studies, especially in action research designs, are needed to test the viability of Dogme ELT for English for specific purposes such as conversational skills. In terms of the methodology of the conducted studies, all the reviewed studies were conducted without analysing students' needs to be considered in the classroom. In the literature review, no study was detected that followed research designs to raise self-regulated learners by applying the principles of Dogme ELT. Thus, the study aimed to raise more autonomous learners, which could lead to enhanced speaking performance; therefore, the teacher-researcher followed the typical phases of self-regulated learning in this action research (Uztosun, 2021). These phases involve a preparatory phase that embraces task analysis, planning, and goal setting; a performance phase encompassing monitoring and controlling the process; and finally, an appraisal phase in which learners go through a reflection process. In the preparatory phase, a needs analysis was conducted to explore learners' needs. In the performance phase, students kept journals to monitor their progress, and lastly, in the appraisal phase, students were asked for their reflective views about the Dogme ELT embedded in the speaking course. Therefore, in light of the reasons inflicting Turkish learners of English stated in the introduction and the preliminary needs analysis in the current study that learners evaluated themselves as not proficient at conversational skills, the current study will initially aim to contribute to students' development of conversational skills. The study will also add to the literature, which might inspire other ELT professionals to readjust their instruction in conversational skills in the classroom. This study attempted to answer the research questions below:

1. How do the students assess their conversational skills in the English language, and what do they need to develop?
2. What patterns of factors could have affected students' conversational skills in the intervention?
3. To what extent did the intervention of Dogme ELT improve learners' conversational skills?

## **Methodology**

### **The intervention**

Dogme ELT principles represent an instructional framework seeking to disengage English language pedagogy from over-reliance on conventional educational materials such as textbooks, predetermined linguistic content, and the perceived constraints associated with traditional teacher roles. Therefore, Dogme ELT principles aspire to foster a more conversation-driven, materials-light, and emergent linguistic instructional approach. To illustrate the intervention, following the conversation-driven principle, participants engaged in conversations with their partners about any topics of interest for two 45-minute lessons. As for the second materials-light principle, during these conversations, there was no strict interference or instructions by the teacher or use of textbooks or other materials, as happens in many traditional speaking lessons. Depending on the choices of students, the partners have changed occasionally. The participants also delivered a small talk to the class. Inspired by the third principle about emerging linguistic instruction, as they also



took notes of the contents and the processes of the conversations, the instructor, from time to time, provided a brief explanation about some structural or lexical forms that the students needed help to use in the conversations. At the end of each week, the participants wrote a reflective paper regarding these talks.

### **Research design**

As one of the main functions of research endeavours is to offer solutions to the challenges in the micro- or macro-settings (Creswell, 2009), the current research was conducted to explore the extant problem elucidated in the introduction. This study thus proposes and implements a viable solution rooted in Dogme ELT and thereafter examines the effects of the proffered solution upon the underlying problem. Therefore, the selection of an action research design for this study is theoretically underpinned by the shared objective of facilitating instructional change and the developmental progress of learners, which necessitates systematic analysis of the classroom environment and careful examination of the effects of the intervening instructional approach on teaching and learning outcomes (Burns, 1999). Nevertheless, though action research is presumed to be within the qualitative research due to the convergent objectives of qualitative research and action research, the data analysis in this study availed of descriptive quantitative statistics as frequencies, sums, and percentages of codes along with extensive quotes from the participants. Therefore, this type of data analysis could meet the criteria of mixed methodology of data analysis following the reconceptualisation of research paradigms by Hampson and McKinley (2023).

### **Context and participants**

Conducted within a state university's English Language Teaching program, the study samples first-grade ELT students undergoing foundational courses in comprehensive and productive language skills at the B1 proficiency level as they have already passed the prep class. They enrolled in this department due to national university entrance exam scores focused on reading comprehension, lexical development, and grammatical mastery. The participants in the class consist of 72 Turkish students enrolled in a compulsory two-credit-hour course named "Speaking Skills", where instruction was delivered in two intact groups. Sixty of them were female, and 12 participants were male. As 69 of the participants had just graduated from high school, their ages were between 18-20 years. There were only three outsiders. One was around 40 years old and was also a teacher. The other two were receiving their second undergraduate degrees. As the participation in the data-gathering tools was based on voluntary participation to ensure convenient sampling, the number of participants fluctuated from one tool to another. Therefore, self-reports, the first data-gathering tool, were filled out by 44 participants; 58 participants kept journals, and the whole class of 72 participants presented feedback on the intervention.

### **Data collection procedures**

The cyclical stages of planning, action, observation, and reflection in typical action research were meticulously followed in implementing this study (Burns, 1999). The tools for both intervention and data gathering were systemically collected in the pre-intervention

stage for planning, during the intervention for action and observation, and post-intervention for reflective purposes. The employed methodologies included self-evaluation reports for needs analysis to inform intervention planning, reflective journals to monitor progress, and open-ended questionnaires to assess students' overall reflective perspectives on speaking practice and the efficacy of the intervention.

Initiating data collection with self-reports analysed participants' needs and specific challenges in speaking to facilitate the formulation of appropriate interventions, as suggested by Tsang and Wong (2002) and also availed by Glover (2019). Participants were given written questionnaires and two weeks to reflect extensively on their speaking skills. Subsequently, 58 voluntary learners kept weekly journals for 15 weeks during the intervention. Journals represent a valuable form of learner narratives that disclose learners' insights about two interwoven contexts: the internal context of learners' inner selves and the external context embracing external occasions and situations (Oxford, 2011). The practice of keeping journals offers benefits for both researchers and learners (Oxford et al. 1996), allowing the researcher to see participants' ongoing progress and the efficacy of the intervention and guide learners to reflect on their affective and cognitive aspects of speaking by raising their awareness (Oxford et al. 1996). Participants documented linguistic forms encountered, conversational topics discussed, and difficulties faced during interactions. They also concluded each entry with reflections on the session on the evening of the course day. Regular monthly reviews of the journals were conducted to provide feedback and refine instructional strategies. Lastly, at the end of the semester, an open-ended questionnaire was submitted to the whole class to solicit feedback about the intervention, participants' speaking development, and their insights about the course. To raise self-regulated autonomous learners (Uztosun, 2021), self-evaluation was emphasised at the beginning and end of the intervention to empower students in the assessment process by allowing them to take control of their learning process and reassess their abilities more realistically (Alderson, 2005; Meddings & Thornbury, 2009). In addition, as the speaking tasks in the classroom primarily encompass the speaking types of interactive and extensive conversations, assessments were also integrated into conversational exchanges and oral presentations (Brown & Lee, 2015). Institutional permissions were secured after the commencement of the study with document no: 6346 and date: 01.02.2024. Additionally, informed consent was obtained from all participating individuals. All these ethical acts underscored the ethical rigour of the research endeavour.

### **Data analysis procedures**

Self-reports were gathered from a cohort of 44 students. Fifty-eight learners kept reflective journals for 15 weeks. Additionally, 72 learners provided feedback on the intervention by granting responses to seven open-ended questions.

The data underwent a meticulous qualitative analytical process involving three iterative and intermittent readings. In the initial reading, key codes were identified and tabulated. The secondary reading subsumed codes under emerging categories and overarching themes. After six weeks of break from the second reading, the tertiary reading

aimed to reconfirm the identified codes' consistency, coherence, and alignment with the emergent categories and themes.

The reliability of the data analysis was checked by both intra- and inter-reliability tests. An intra-coder reliability analysis that was tested between three readings yielded a Cohen's Kappa coefficient of .94, indicating a high level of consistency. On the other hand, inter-coder reliability, established through collaborative scrutiny with a specialist colleague, resulted in Cohen's Kappa coefficient of .89, signifying robust agreement regarding code emergence and categorisation. These reliability coefficient results corroborate the data analysis's robustness; that is, the codes and categories were determined by agreement across time and coders, which connotes the reliability of data analysis in qualitative research.

As regards the specific procedures of collecting and analysing data, the themes derived from the self-reports, which served as a form of needs analysis, were identified based on the prevalence of recurring codes. Afterwards, these themes served as pre-set themes for subsequent content analyses of the journals and open-ended questionnaires. The cumulative data encompassed an extensive corpus comprising hundreds of thousands of words.

To streamline the presentation of the data, the most pertinent excerpts from the reflective journals and responses to open-ended questionnaires were quoted and juxtaposed under germane themes. While the self-report data was subjected to quantitative analysis and presented in a tabulated and numeric display, data extracted from the journals and open-ended questionnaire underwent qualitative content analysis, emphasising verbal evidence through contextualised quotes subsumed under thematic categories. Acknowledging the inherent subjectivity in qualitative research analysis, the researcher has an interpretative role. Additionally, statements originally articulated in the participants' native language were translated into English for analysis and reporting purposes. A colleague also checked these translations to match the original meaning with the translated meaning.

## Results

### Self-reports

In the inaugural session of the course, students were assigned to compose a self-report, serving as a needs analysis instrument concerning their conversational skills to answer the first RQ. This data collection phase entailed a self-assessment, delineation of reasons underpinning their perceived level of efficacy and identification of areas necessitating improvement. From a cohort of 72 enrolled students, 44 self-reports were received, constituting a substantial portion and facilitating a reliable estimation of the broader student population.

Students initially revealed their self-assessment regarding their conversational skills. The most common descriptors that they used for assessing their conversational skills were “good”, “bad”, and “average”. According to the five levels of conversational proficiency delineated by the Interagency Language Roundtable (ILR, 2012), the

statements “good”, “bad”, and “average” could be associated with the levels as follows: “good” stands for around 4 (advanced professional proficiency), “bad” represents the level of 2 (limited working proficiency), and “average” corresponds to 3 (general professional proficiency). Among the 44 respondents, as shown in Table 1, 27 students appraised themselves as possessing bad speaking skills (level 2), while 10 regarded their proficiency as good (level 4). Seven respondents positioned themselves at the average level (3). Upon redistributing the average group's count evenly across the “good” and “bad” categories, nearly two-thirds of the cohort (n=30) were found not to perceive themselves as sufficiently proficient in conversational skills in English, amounting to a limited working proficiency. Students' self-assessment of speaking proficiency to be low was also affirmed by the study conducted by Yanar and Tütüniş (2016), who discovered that most of the students were below the average level.

These findings prove the prevalent disposition of low speaking proficiency among Turkish speakers of English in Turkish educational contexts, which betakes us to ponder over some potential intervening solutions in the context of the course. To determine the intervention, students' justifications for having high or low proficiency in English need to be examined in depth.

The codes of reasons for determining students' proficiency levels in conversational skills were converged under four thematic categories, as shown in Table 1, such as affective, contextual, linguistic, and schooling factors that emerged out of the most prevalently recurring codes. Regarding the affective category, two of the most defining factors behind their ability to converse in English are their reticent personality (n=7) and fear of making mistakes (n=8), primarily stemming from their classmates' potentially debilitating reactions. This result is salient because the frequency of the mentioned factors falls discernibly when the perceived proficiency levels rise. As for the contextual factors, a dearth of practice (n=16) emerged as a significant impediment for low-proficient students, but high-proficient students ascribed their efficiency to consistent practice (n=6), which proves the pivotal worth of consistent engagement with conversational skills. Factors in schooling (n=19) and linguistics (n=24) were mentioned more by the low-proficient students as crucial factors, which again decreased when their self-efficacy improved.

**Table 1.** Content Analysis of Students' Rationalisations For Their Self-Assessment

Categories	Low self-assessment		Medium self-assessment		High self-assessment		Total
	Codes	f	Codes	f	Codes	f	
Affective factors	Reticent personality	7	Reticent personality	0	Reticent personality	3	10
	Fear of making mistakes	8	Fear of making mistakes	1	Fear of making mistakes	2	11
	Anxiety	3	Anxiety	3	Anxiety	2	8
	Confidence	3	Confidence	1	Confidence	3	7
Total		<b>21</b>		<b>5</b>		<b>10</b>	<b>36</b>
Contextual factors	Dearth of practice	16	Dearth of practice	3	Consistent practice	6	25
	Language exposure	8		0	Utilizing audio-visual media	4	12
Total		<b>24</b>		<b>3</b>		<b>10</b>	<b>37</b>
Linguistic factors	Vocabulary	10	Vocabulary	3	Vocabulary	3	16
	Grammar	7	Grammar	1	Grammar	3	11
	Pronunciation	4	Pronunciation	0	Pronunciation	2	6
	Translation	3	Translation	0	Translation	2	5
Total		<b>24</b>		<b>4</b>		<b>10</b>	<b>38</b>
Schooling factors	Examination	10	Examination	1	Examination	0	11
	Teachers' use of English	7	Teachers' use of English	1	Teachers' use of English	1	9
	Educational system	2	Educational system	3	Educational system	3	8
Total		<b>19</b>		<b>5</b>		<b>4</b>	<b>28</b>

The identification of students' needs for conversation skills was contingent upon their perceived proficiency in speaking. Therefore, their needs were combined into three thematic categories, as displayed in Table 2: the needs of individuals characterized by low, average, and high self-efficacy. Among students with low self-efficacy, a prevailing inclination towards more speaking practice (n=10) and consumption of audio-visual media (n=7) was observed, whereas students with average self-efficacy expressed a lesser demand for additional practice (n=3). On the other hand, highly self-efficacious students expressed a preference for engaging with audio-visual texts (n=2).

**Table 2.** Content Analysis for The Needs To Improve Speaking Proficiency

Categories	Code	Frequency
<b>Needs of low self-efficacious students</b>	More practice	10
	Watching and listening to audio-visual media	7
	Talk to myself	2
	Online friends	2
	Reading books	2
<b>Total</b>		<b>23</b>
<b>Needs of average self-efficacious students</b>	More practice	3
	Teachers help in speaking	2
<b>Total</b>		<b>5</b>
<b>Needs of high self-efficacious students</b>	Audio-visual media	2
<b>Total</b>		<b>2</b>

Based on the overall findings, students ascribe their proficiency in conversation in English to the affective, contextual, schooling, and linguistic factors. These results indicate that the intervention should be multi-layered and mitigate the aforementioned factors. Therefore, the potential intervention should include some levels of practice aligned with contextual factors, a comfortable and supportive atmosphere in classrooms linked with affective factors, more absence of distressing exams yet more inclusion of student-centred interactions related to schooling factors, and more use-oriented instruction of linguistic forms associated with linguistic factors. Within this framework, an intervention rooted in the tenets of Dogme ELT emerges as a promising path that could be characterised by a conversation-driven extensive practice, the incorporation of emergent language instruction centred on lexical chunks, and a departure from traditional textbook-centred instruction.

### Journals

In each lesson, students delved into conversations in pairs, which the teacher-researcher occasionally reorganised. These interactions happened to focus on topics of personal relevance. Throughout these exchanges, students encountered challenges primarily associated with word recall and sentence formulation. Therefore, these emerging linguistic forms were briefly explained by the teacher-researcher. Another prevalent source of anxiety and low self-confidence, as evidenced in self-reports, stemmed from concerns regarding examinations and public speaking. To test their conversational skills and familiarise and comfort them on such occasions, students also underwent assessments of their speaking proficiency, both within pair interactions and before the class. Similar quantifying data about the factors affecting speaking were also encountered in the journals. While self-reports predominantly featured quantitative data, journal entries were characterised by qualitative analysis, emphasising the utilisation of direct quotations to elucidate emerging themes such as contextual, affective, linguistic, and schooling factors. These quotations served as supporting evidence to the self-reports, substantiating the identified thematic categories to answer the second RQ.

Regarding the affective factors, students (28. Participant, hereafter P) reported experiencing a notable sense of enjoyment and satisfaction, aligning with the principles of flow theory. Through consistent practice, students reported a gradual increase in self-confidence, which in turn led to a corresponding reduction in anxiety levels. The cultivation of this positive emotional state was attributed, in part, to the supportive demeanour of the teacher-researcher during both pair work (37. P) and public speaking tasks (20. P). Students were afforded agency in selecting speech topics inspired by their personal interests and background knowledge to foster intrinsic motivation and comfortable speaking (38. P). Topics of interactions encompassed a wide range of familiar subjects, including social media, sports, music, dormitory life, family dynamics, language learning experiences, celebrities, movies, literary works, and so on.

P28: Like always, this lesson was effective, productive, and enjoyable. I love this lesson so much.

P37: That was good because speaking spontaneously relieved our excitement and increased our self-confidence with the teacher's help.

P20: Sometimes, we cannot even say a simple sentence because we are excited, and if we practice speaking in front of people, our confidence will increase, and we can speak better.

P38: We were lucky that the teacher wanted us to choose the subject; this motivated and relieved us more because we were not entirely used to it yet, so the teacher helped us to get used to it.

Regarding the contextual factors, all participants emphasised the significance of their partners' personality traits and linguistic proficiency in shaping their conversational skills and influencing the assessment of pair interactions. While some students (8. P) advocated for the efficacy of partner rotation, others (40. P) expressed reservations, contending that frequent changes hindered the depth of discourse and often constrained conversations to superficial topics. As the classroom settings were recognised to be the primary opportunities to practice conversation in English in the EFL context (16. P), classroom practice with just 2 hours per week may not be sufficient for language exposure or practice (7. P), online platforms were identified as potential supplements to classroom practice, offering increased opportunities for language exposure beyond the confines of classrooms because translation sites and online dictionaries were invariably availed to address some linguistic needs (29. P) during the conversations.

P8: I think it was not good because talking with the same partner in both lessons got boring.

P40: I do not like our partner changing. Because I didn't feel comfortable speaking. I had more difficulty in speaking. I think we can talk better if our partner doesn't change.

P16: I think instead of solving tests after learning grammatical rules we should do practice by speaking and we should solve tests when we go to the home. I say this because when we are in school, there are people or friends who know English, but at home, we can't have this chance.

P7: I think everything starts to practice more. But time in the class is not enough to speak or learn English.

P29: Anyway, while speaking, we started to take notes about everything we didn't know and searched on the phone.

Regarding linguistic gains, students relatively overcame the challenges of word recall appropriate to the contexts of the situation, intelligibility of the pronunciation of the words, and sentence construction (58. P). Students identified several emerging grammatical points needing further instruction, encompassing conditional clauses, noun clauses, adverbial and adjective clauses, and verb tenses (4. P). Additionally, students actively took notes of linguistic expressions such as collocations and colligations to ease and enhance their speaking proficiency, and the teacher-researcher provided succinct explanations (29. P). Observing their developmental progress, students reported heightened motivation for oral communication (16. P).

P58: I have seen a change in pronunciation and vocabulary for the past weeks.

P4: I think this course was efficient and fruitful. Because we studied grammar, we remember it as well. We also use them in sentences and daily life and combine them with ourselves.

P29: Anyway, while speaking, we started to take notes about everything we didn't know and searched on the phone.

P16: It was a fruitful class for me to practice my English because I remembered the words I had forgotten when speaking with my partner. I remembered the grammatical rules, phrasal verbs, etc. Also, I gained self-confidence. Before, I was ashamed of speaking English because I was making mistakes, but now I don't feel shame when I make mistakes.

As for the schooling factors, students expressed gratitude for the guidance provided by the teacher-researcher during the conversational activities (8. P). It was also observed that none of the students identified a requirement for textbooks in their conversational practice (20. P). Furthermore, the prevalence of anxiety among students was prominently associated with exam-like assessments, mainly when speaking in front of an audience (6. P).

P8: Students feel so excited and nervous on the stage, but thanks to the lecturer's questions, the speech is easy and comfortable.

P20: Since our lesson is speaking, it makes sense not to stick to any book.

P6: The teacher always wanted us not to be worried about exam points. Thanks to the teacher, I improved myself, not for grades but for myself.

### **Questionnaire**

Upon completing the course and the intervention, students were surveyed regarding their perspectives on their conversational skills and the efficacy of the intervention to answer the third RQ. Of the 72 responses to the question of conversation-driven principle, 69 students (95.83%) acknowledged the efficacy of this method in enhancing their speaking skills (54. P). Only three respondents expressed hesitations regarding the aid of conversation-driven principle and attributed the deficiency of perceived benefit to insufficient instructional hours. This finding suggests that the conversation-driven principle in Dogme ELT proves effective when implemented even for two weekly hours for one semester and could be more efficacious if implemented more than this period.

P54: Practicing language, learning new words and expressions, improving pronunciation, and enhancing grammar can be highly beneficial by conversing with native speakers, language



exchange partners, or language learning tools. Continuous conversation helps us better understand grammar rules, expand our vocabulary, and develop our speaking skills naturally.

Out of 71 replies to the efficacy of emerging language, only two students averred that they did not benefit from this technique. The remaining respondents (n=69, 97.18%) emphasised attaining lexical knowledge and grammatical proficiency through this principle. Furthermore, they also underscored the significance of employing and learning grammatical and lexical structures during and after usage (37. P).

P37: Learning grammar and vocabulary through practice is more memorable. Otherwise, memorising grammar rules or words is forgotten after a while. Working on these two aspects through speaking ensures permanent learning.

The feedback from the students regarding the use of educational materials in speaking classes indicates diversified views. Nevertheless, contrary to the traditional use of textbooks, it was observed that none of the students resorted to textbook materials and unanimously advocated their non-usage. However, a minority subset of students (n=16, 22.54%) abstained from employing technological aids such as telephones or computers during speaking courses (27. P). In contrast, the majority (n=55, 77.46%) availed themselves of online resources such as dictionaries, translation websites, mobile applications, and audio-visual media, mainly when they encountered difficulties related to word retrieval, pronunciation, or sentence construction (26. P).

P27: Yes, I think it's more beneficial to communicate in class without relying on technology. When even a simple word doesn't come to mind, we can sometimes get stuck and immediately turn to our phones. Instead of doing that, I believe it would be more beneficial to try to express the words we can't remember differently.

P26: I believe utilising technology would make lessons more practical and efficient. I consider technology to be effective and necessary for language learning. I have used the tech tools for pronunciation, grammar, vocabulary, and translation. I will definitely continue to use them because, in my opinion, technology is the most effective tool in language learning.

At the end of the intervention, the most predominant obstacles identified by students were associated with affective factors, including confidence (n=14), fear of making mistakes (n=12), reticent personality (n=4), and anxiety (n=4), contextual factors such as the dearth of practice (n=36) and language exposure (n=4), linguistic factors involving vocabulary use (n=9) and grammar (n=3), and schooling factors as examination (n=2) and educational system (n=1). The frequency of mentions in each category was counted before and after the intervention, as displayed in Table 3.

As illustrated in Table 3, despite general approval of the intervention's efficacy, persistent challenges were primarily attributed to affective factors, including anxiety, contextual constraints necessitating consistent practice, and linguistic deficiencies concerning vocabulary recall and use. However, the intervention conspicuously contributed to reducing students' tendency to attribute challenges to linguistic and schooling factors. This reduction can be ascribed to transferring students' linguistic competence, encompassing both structural and lexical knowledge, to the speaking

performance, thereby diminishing the frequency of such attributions. Additionally, the contextual factors, including the absence of anxiety-inducing exams and the supportive role of the teacher, likely facilitated this reduction in attributions related to schooling. However, the duration of the intervention, limited to a 2-hour course per week, was deemed insufficient by participants to develop conversational skills. Consequently, this inadequacy failed to bolster participants' self-confidence, leading to a sustained presence of affective and contextual factors affecting their performance.

**Table 3.** The Discrepancy in The Frequency Of Mentions In Each Category Before and After The Intervention

	Before the intervention	After the intervention
	Frequency of mentions	Frequency of mentions
Affective factors	36	34
Contextual factors	37	40
Linguistic factors	38	12
Schooling factors	28	3

As a response to the question regarding students' reflective suggestions for further improvement in conversational skills, students needed and suggested further regular practice (n=35, 55.56%), more language exposure through other language skills (n=15, 23.81%), a supportive atmosphere in the classroom conducive to building confidence (n=6, 9.52%), and studying vocabulary (n=7, 11.11%).

On the grounds of the overall findings, to compensate for schooling factors, first and foremost, a friendly and comfortable environment in the classroom needs to be established to alleviate students' anxiety and foster speaking practice without the fear of making mistakes. Subsequently, as the suggestions above substantiated the need for more practice, extensive speaking practice would enhance students' linguistic competence, which in turn would improve students' conversational skills. It thus would help students gain confidence and elude anxiety (59. P). To compensate for the limited time of the course with the outside-the-class practice and exposure (61. P), online platforms could be leveraged as extracurricular language practice and exposure.

P59: I think that as we practice and speak with each other more, our self-confidence will encourage us to speak even more.

P61: Actually, speaking is not a problem. There is only one keyword to solve it, and everyone who does that can speak very easily. That is "practice." The more you speak, the more you improve.

Given that one of the essential stages in formal education is the assessment, measuring and evaluating conversational skills is much more crucial and distressing due to the affective problems of anxiety experienced by learners, possible examiner biases, the dynamics commonly used in paired examinations where students converse in pairs as a

form a speaking test (Foot, 1999) or speaking in front of an audience. In the current study, students underwent assessment in pairs and through individual speeches delivered to the class. The self-assessment technique was employed to encourage students to foster ownership of their progress (Talandis & Stout, 2015).

As a result, a significant majority of students ( $n=67$ , 93.06%) noticed a certain level of self-perceived progress in their speaking ability. While students in the first stages felt a certain level of anxiety, they gradually gained a certain level of confidence besides efficacy in speaking English. Despite initial anxiety levels, students progressively developed a sense of confidence (59. P) alongside enhanced proficiency in spoken English (48. P). The efficacy of the intervention in promoting practical skills and self-confidence further reinforced students' conviction regarding the necessity for consistent practice (61. P).

P59: I think that as we practice and speak with each other more, our self-confidence will encourage us to speak even more.

P48: There has definitely been a difference; in fact, there was a difference even about three weeks after taking this course. In the initial stages, I experienced difficulties in speaking and consequently felt less confident; later on, I noticed that I didn't stumble and hesitate as much when speaking, and I felt more comfortable.

P61: We can't speak because we are afraid of making mistakes, embarrassing ourselves, and lacking self-confidence. But the more we speak, the fewer mistakes we make. That's why I believe we need to speak no matter how many mistakes we make.

Regarding the students' overall opinion about the intervention, the vast majority of students ( $n=68$ , 94.44%) expressed fulfilment and perceived benefits. These benefits were identified primarily to be associated with enhanced self-confidence, improved speaking proficiency, and increased social engagement, which contributed to the mitigation of reticent tendencies among the students (67. P).

P67: The course was both very enjoyable and highly developmental for me. I can say that I started speaking English with this course. It was so enjoyable that I continued and did many things individually to improve it, and I continue to do so. If I hadn't taken this course, I'm not sure if I would have put in so much effort and enthusiasm to speak English as I do now. Besides the benefits it provided me, the motivation it instilled in me is also very important.

As an overall summary of all findings, it was found that students' challenges regarding conversational skills could be attributed to affective factors, including reticent personality, self-confidence, anxiety, and fear of making mistakes, contextual factors involving dearth of practice and language exposure, linguistic factors such as structural lexical competence, issues of pronunciation, and reliance on translation, and lastly to schooling factors encompassing examination, teachers' command of English, and macro-educational system. As for the principles of Dogme ELT, the participants expressed appreciation for the conversation-driven and emergent language instruction, yet they reported concerns regarding the light usage of technology. At the end of the intervention, though the participants stated a relatively good level of improvement in their

conversational skills and enhancement of self-confidence, they still grapple with challenges stemming from affective and contextual factors. Nevertheless, there was a notable reduction in the influence of linguistic and schooling factors.

### **Discussion**

As the incentive of the study was the discovery of students' low proficiency in conversation in English in the needs analysis, the subsequent findings from the following data substantiate the reasons behind the low self-efficacy mentioned in the introduction (Talandis & Stout, 2015). At large, the positive results on speaking performance in the studies found by Ali, Ali, and Ngah (2023), Coşkun (2017), Glover (2019), Larson-Hall (2016), Nureldeen (2020), Sarani and Malmir (2019), Sayed (2016), Solimani et al. (2019), and Xerri (2012) were also corroborated by the current study. On the other hand, the emerging themes of affective, contextual, linguistic, and schooling factors could also be associated with the areas of self-regulation that Uztosun (2021) researched in the case of speaking skills. These areas are task value activation, regulation of the learning environment, regulation of the classroom environment, and regulation of affect. Affective issues such as anxiety, self-confidence, or motivation are akin to the regulation of affect; task value activation could be associated with the linguistic factors related to the speaking skills per se; contextual factors involve self-regulation of learning to offset the deficits of the macro-environments as EFL contexts; and schooling factors including exams and teachers involve self-regulation of the classroom environment. The result that primarily linguistic and schooling factors in speaking were reduced towards the end of the intervention was also encountered by Glover (2019), who explored students' awareness of speaking skills over four years. To streamline the following discussion in line with the main findings found in this study, the following discussion will be covered under the above themes: affective, contextual, linguistic, and schooling factors. However, under each theme, specific findings or research areas inspired by the literature review written by Zhang (2023) will be expounded. To reify, the classroom atmosphere under the affective theme, the use of educational technologies to practice English outside the classrooms under the contextual theme, the effectiveness of Dogme commonly related to the specific course under the linguistic theme, and teachers' efficiency and exams under the schooling theme were discussed in the following pages.

As the findings approved the crucial value of speaking practice in the class, confirming Uztosun (2021), who found a correlation between the regulation of classroom environment and speaking competence, the role of the teacher could be the facilitator of the organisation of speaking pairs in the classroom rather than the source of interaction. To this end, the interlocutor effect (Nunan, 1991) plays a significant role in the assessment of conversations as some students preferred a stable partner for deeper talk and some others opted for a change of partner for some reasons as the dominance of a speaking partner in a dialogue as stated by a teacher in the study of Coşkun (2017). The need for deeper talk or 'long conversation' (Mercer, 1995) was also echoed by Chappell (2013), who deduced that discussion and inquiry dialogue should not be disregarded in the classroom to achieve success in Dogme ELT. Another explanation of the finding related to changing partners is

concerned with equality and mutuality between peers, and this corroborates Chen's findings (2017). Mutuality between peers, that is, peers responding to questions of each other, utilising emerging learning opportunities, exchanging ideas, and solving communication breakdowns, led to the preference of sticking to the same partner or a change of partner for lack of mutuality. Evaluation of speaking proficiency is even greatly determined by the personality and linguistic proficiency of the partners (Foot, 1999). Therefore, the choice of partners could be left to the peers' preferences because they would better know the mutuality between each other rather than the teacher organising the speaking pairs (Chen, 2017). As regards the benefits of conversations, enabling dialogic pedagogy (Freire, 1998; Mercer & Howe, 2012), conversations not only improved students' speaking skills but also reciprocally socialised with their peers, gained confidence and empowerment, were disentangled from reticence by being included in the talks, and knew each other better by critically co-constructing the knowledge related to the topics of the conversations. Enacting and modelling such dialogic practice in the teacher education programs, as investigated by Arslan and Whitehead (2022) in the teacher education programs in Türkiye deserve much attention so that future English teachers can receive the knowledge, method, and practice of dialogic practice in their future classrooms, especially in the courses of speaking skills. In another sense, by engaging in dialogic practice in the Dogme ELT, the participants were socialised and liberated through language as purported in socialisation theory (Bandura, 1977). These engaging and enjoyable dialogues between pairs were similarly observed by Coşkun (2017) and Xerri (2012), also supporting the nature of flow theory (Csikszentmihalyi, 1990). Therefore, one of the most significant assets of Dogme ELT is conversation-driven lessons that can raise more empowered and liberated individuals by making them socialise through language while improving their speaking skills in English by having dialogues on engaging topics and talks.

Secondly, the approval of the non-use of textbooks discovered in this study affirms the findings of Coşkun (2017). Another finding that students exploited mobile and online technologies during the interactions for needed information regarding emerging language could falsely be deemed incongruent with the materials-free principle of Dogme ELT. However, Ushioda (2011) contends that tech-integrated Dogme ELT could be more effective in language education, not to mention that Dogme does not wholly object to materials used in the classroom. On the contrary, Dogme ELT supports materials that mediate talk, as in Dogme 2.0 tools (Nguyen & Phu, 2020). As a piece of supporting evidence of such tools' effectiveness, Yanar and Tütüniş (2016) conducted classroom research to explore the effects of mass media tools on 38 adult learners' speaking skills. They found that using such tools has improved learners' use of communicative expressions in speaking. The concern could be more related to the over-use of textbooks, which none of the students suggested studying textbooks for speaking because textbooks do not provide diversity and creativity in teaching practises and do not meet students' learning needs (Cunningsworth, 1995). Instead of textbooks, as students are more liable to regulate their classroom environment in speaking courses (Uztoşun, 2021), these courses could be devoted to extensive conversations between acquainted individuals rather than strangers on

the internet. However, as the classroom time was not deemed to be sufficient enough to practice English in the EFL context and thus to direct speaking outside the classroom, chatrooms could provide opportunities to transfer linguistic competence to performance by engaging in meaningful, motivating, and comforting interaction and collaboration leading to linguistic exposure, which is also necessitated by the participants in the current study to improve spoken interaction (Hamano-Bunce, 2011; Meşe & Mede, 2023).

Thirdly, the success of Dogme in the present study could have resulted from the course being a speaking course rather than the other courses on structure, lexis, or other skills because the central principle of Dogme was conversation, which also helped improve students' conversational skills as found in many studies reviewed by Ali et al. (2023). These findings also affirm that students appreciate the development of speaking skills since task value activation was found to be the most regulated area of students in speaking courses (Uztosun, 2021). The reasons behind the intervention and the conducive results also substantiated the idea of 'small talk' (Hunter, 2012) regarding its positive effects on speaking performance and affective factors as enjoyment because students were the subjects of the speaking practice free of teacher's interventions. However, linguistic proficiency cannot be limited to speaking skills. Dogme integrated into other courses may not yield similar results. For instance, Worth (2012) unveiled that Dogme could be implemented for speaking practice, but textbook-based teaching could be better applied for grammar and lexical exercises or other skills. Coşkun (2017) also averred the exact prediction, claiming that Dogme may not be appropriate for exam-oriented educational settings. Such debilitating settings, along with speaking, which generates anxiety more than other skills (Young, 1990), could create more anxiety and fear. This makes sense when the affective factors did not decrease as much as expected at the end of the current study. On the other hand, applying Dogme in speaking courses cannot ensure success unless classroom talk contains discussion and inquiry types of classroom talks, which were lacking in the Dogme classrooms (Chappell, 2013). However, considering all the sociolinguistic variables, the pursuit of 'talk as interaction' enclosing discussion and inquiry could also seem to be a far-fetched goal, given that teachers endeavour to achieve all the criteria of accuracy, fluency, and complexity in speaking performance (Hunter, 2012). Therefore, the goals on accuracy and complexity also bring forth the value of explicit instruction of conversational forms and expressions since explicit instruction could be successful only if it is supported by consistent revision practice about diverse or familiar topics at students' disposal and background knowledge (Richards, 2008; Talandis & Stout, 2015). The familiar topics that the students preferred to converse on also support most of the findings in the literature that background knowledge is a defining factor in receptive skills such as reading and listening comprehension. Regarding linguistic expression, some conversational routines or germane fixed multi-word phrases in pre-speaking activities to be used in turn-taking or topic nominations, etc., could be provided to students (Richards, 2008).

Lastly, the effectiveness of Dogme could have resulted from the teacher-researcher's linguistic proficiency and teaching experience because inexperienced teachers with inadequate English proficiency cannot separate their instruction from textbooks-based

or exam-oriented instruction as found in the review study by Tsui (2003) and thus, practitioners could face a failure in applying Dogme. For instance, Coşkun (2017) disclosed that two teachers out of three stated that their low-level speaking proficiency in exploiting emergent language dissuaded them from adopting Dogme and unwillingly preferred traditional teaching methods based on materials (Tosun & Cinkara, 2019). As for the classroom settings, the current findings that Dogme was successful in large classes with around 60 reticent students also invalidated the critiques that Dogme ELT may not be viable in traditional exam-oriented contexts with reticent students and large classes (Akça, 2012). However, the success of the intervention could also be attributed to the lack of distressing exam conventions to establish a non-threatening classroom environment (Ma & Oxford, 2014) since the exam in this course did not serve as a formal summative assessment but rather as an informal formative assessment which is more prevalent in higher-level educational settings. Therefore, such an assessment can lead students to regulate the affective factors, which can positively contribute to speaking competence and, in turn, help them gain more motivation (Uztosun, 2021). Teachers' observation and evaluation of classroom interactions in Dogme could also contribute to speaking proficiency (Chappell, 2013). To wrap up, Dogme's success is conditioned on teachers' and students' value of liberation in education (Nguyen & Phu, 2020) and willingness to communicate (Sarani & Malmir, 2019).

### Conclusion

The overall findings showed that the objective of the course, that is, to improve students' conversational skills, was relatively achieved with the help of the principles of Dogme ELT. Specifically, to check the practicality of the principles of Dogme with the data, students' conversational skills were discovered to have improved with conversation-driven practice. As knowledge of vocabulary and grammar is crucial, emergent linguistic points that popped up during these conversations were used for brief instruction by the teacher. This helped develop structural and lexical competence, which, in turn, aided speaking. As for the tech-free principle, online apps and social platforms rather than textbooks provided opportunities for conversation and language exposure inside the classroom in the EFL context, which also supports textbook-free yet tech-light instruction in the classroom.

Regarding the emerging themes, as affective factors significantly affect students' efficiency in speaking, teachers' comforting and guiding demeanour, the classroom's secure atmosphere, personal choices in topics, and engaging partners that should be paired with different personalities and learning styles as proffered by Ma and Oxford (2014) are some of the suggestions. After gaining confidence, more diverse and challenging topics could be assigned to students to broaden their range of vocabulary use. As for the schooling theme, in speaking classes, textbooks are not suggested to be utilised; instead, teachers could capitalise on the interactions and subjects emerging from those interactions. Exams could be an institutional requirement, but language teachers could decrease the role of summative assessment in overall evaluation and increase the weight of formative assessment methods. In terms of linguistic factors, as textbooks or other formal

publications were not found to be used by students, classroom speaking practice could be devoted to conversation but with the guidance of the teachers, especially for the instruction of emerging linguistic points. Emerging linguistic points in the interactions could be explained briefly, and lexical chunks concerning pragmatics and discourse use could be provided. Regarding the contextual factors, given all these issues and Glover's (2019) discovery that good speaking practice in classes could lead students to practice English outside the classroom, Dogme could be best applied and be successful in extra-curricular activities such as speaking communities outside the classrooms because of the non-imposed exams and textbook-free environment. To this end, online platforms could also be used outside classrooms since language exposure in schools is limited due to the EFL context and instructional hours.

Concerning some of the study's limitations, self-reports could be approached by suspects regarding their reliability concerns, such as social desirability and self-deception (Dörnyei, 2002). This qualitative design cannot be generalised to other socio-cultural contexts, so more research could be conducted in diversified settings. The efficiency of the intervention depends on the teacher's belief and ability, as asserted by McIver (2009), that professional and skilful English teachers might be required to achieve success. As some students suggested and preferred watching audio-visual materials, researchers interested in this area could test the effect of audio-visual materials on speaking skills. As one of the basal pillars was emergent language, this method could be tested with grammar and vocabulary learning rather than speaking. As a last word, as teachers can be good or bad models for students, this intervention could inspire those ELT pre-service teachers to apply such a model in their future classrooms as apprentices of observation.

### References

- Akça, C. (2012). Dogme Unplugged. In Institute of Language and Communication Studies (ILCS) (Eds.), *International symposium on language and communication: research trends and challenges – proceedings book* (pp. 1743–1756). Mega Press. [https://www.researchgate.net/publication/320585179\\_Dogme\\_Unplugged/citations](https://www.researchgate.net/publication/320585179_Dogme_Unplugged/citations)
- Alderson, J. C. (2005). *Diagnosing foreign language proficiency*. Continuum.
- Ali, I., Ali, Z., & Ngah, E. (2023). A review of the use of the Dogme ELT method in speaking skills. In M. Rahim, A. A. Ab Aziz, I. Saja @ Mearaj, N. A. Kamarudin, O. L. Chong, N. Zaini, A. Bidin, N. Mohamad Ayob, Z. Mohd Sulaiman, Y. S. Chan, & N. H. M. Saad (Eds.), *Embracing Change: Emancipating the Landscape of Research in Linguistic, Language and Literature*, vol 7. *European Proceedings of Educational Sciences* (pp. 670-680). European Publisher. <https://doi.org/10.15405/epes.23097.60>
- Arslan, S., & Whitehead, G. E. (2022). Fostering pre-service teachers' perceived ability to implement dialogic teaching in Turkey: Examining the contributing factors of an intensive short-term teacher education program from the teacher-learners' vantage point. *Language Teaching Research*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/13621688221093755>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Brown, H. D., & Lee, H. (2015). *Teaching principles*. P. Ed Australia.
- Burns, A. (1999). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge University Press.



- Chappell, P. (2013). Engaging learners: conversation-or dialogic-driven pedagogy? *ELT Journal*, 68(1), 1–11. <https://doi.org/10.1093/elt/cct040>
- Chen, W. (2017). The effect of conversation engagement on L2 learning opportunities. *ELT Journal*, 71(3), 329–340. <https://doi.org/10.1093/elt/ccw075>
- Christison, M., & Murray, D. E. (2021). *What English language teachers need to know Volume III: Designing curriculum*. Routledge.
- Coşkun, A. (2017). Dogme: What do teachers and students think? *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 6(2), 33–44. <https://doi.org/10.5861/ijrsl.2016.1445>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper & Row.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Macmillan Education.
- Dörnyei, Z. (2002). *Questionnaires in second language research*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Foot, M. C. (1999). Relaxing in Pairs. *ELT Journal*, 53(1), 36–41. <https://doi.org/10.1093/elt/53.1.36>
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of the heart*. Continuum
- Glover, P. (2019). Awareness of speaking abilities in English over four years of undergraduate study. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 139–156. <https://doi.org/10.31464/jlere.605911>
- Gökmen, M. F. (2020). *Post-method pedagogies for English language teaching: Emerging research and opportunities*. Nobel.
- Gökmen, M. F. (2023). The preferences of ELT pre-service teachers regarding conventional language teaching approaches. *Proceedings of the 9<sup>th</sup> International KTUDELL Conference: Language, Literature, and Translation*, (pp. 192–197). Türkiye.
- Gökmen, M. F. & Takkaç. M. (2020). English language teaching professionals' grip of post-modern language teaching. In Z. S. Genç & I. G. Kaçar (Eds.), *TESOL in the 21st century: Challenges and opportunities* (pp. 505–547). Peter Lang.
- Hamano-Bunce, D. (2011). Talk or chat? Chatroom and spoken interaction in a language classroom. *ELT Journal*, 65(4), 426–436. <https://doi.org/10.1093/elt/ccq084>
- Hardy, J. H. III, Day, E. A., & Steele, L. M. (2019). Interrelationships among self-regulated learning processes: Toward a dynamic process-based model of self-regulated learning. *Journal of Management*, 45(8), 3146–3177. <https://doi.org/10.1177/0149206318780440>
- Hunter, J. (2012). 'Small Talk': Developing fluency, accuracy, and complexity in speaking. *ELT Journal*, 66(1), 30–41. <https://doi.org/10.1093/elt/ccq093>
- Interagency Language Roundtable (ILR). (2012). *Descriptions of proficiency levels*. <http://www.govtilr.org/Skills/ILRscale1.htm>
- Karacan, C. G., Yıldız, M., & Atay, D. (2022). The relationship between self-regulated learning and EFL achievement in synchronous online language education. *Mextesol Journal*, 46 (3).
- Hampson, T., & McKinley, J. (2023). Qualitative and quantitative are data types not paradigms: An MMA framework for mixed research in Applied Linguistics. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 16(2), 1–7.
- Köksal, D. & Dündar, S. (2017). Factors affecting the use of self-regulated l2 learning strategies in Turkish FLE context. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(2), 397-425.
- Larson-Hall, J. (2016). Fluency awareness as a way to increase speaking ability in a first-year college-level English class *Shiken*, 20(1), 1–11.

- Ma, R., & Oxford, R. L. (2014). A diary study focusing on listening and speaking: The evolving interaction of learning styles and learning strategies in a motivated, advanced ESL learner. *System*, 43, 101–113. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.12.010>
- McIver, N. (2009). Review of teaching unplugged: Dogme in English language teaching. *ELT Journal*, 63(4), 419–421. <https://doi.org/10.1093/elt/ccp072>
- Meddings, L., & Thornbury, S. (2009). *Teaching unplugged. Dogme in English language teaching*. Delta Publishing.
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners*. Multilingual Matters.
- Mercer, N., & Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 12–21. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.001>
- Meşe, E., & Mede, E. (2023). Using digital differentiation to improve EFL achievement and self-regulation of tertiary learners: The Turkish context. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 17(2), 340-353. <https://doi.org/10.1080/17501229.2022.2043872>
- Nguyen, N. Q., & Phu, H. B. (2020). The Dogme approach: A radical perspective in second language teaching in the post-methods era. *Journal of Language and Education*, 6(3), 173–184. <https://doi.org/10.17323/jle.2020.10563>
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. Prentice-Hall.
- Nureldeen, W. A. (2020). EFL teachers' beliefs about language teaching and learning: Implications for Teaching Unplugged. *Journal of English Teaching*, 6(3), 232-245.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle & Heinle.
- Oxford, R. L. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Pearson Longman.
- Oxford, R. L., Lavine, R. Z., Hollaway, M. E., Felkins, G., & Saleh, A. (1996). Telling their stories: language learners use diaries and recollective studies. In R. L. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives* (pp. 19–34). University of Hawaii Press.
- Randi, J. (2004). Teachers as self-regulated learners. *Teachers' College Record*, 106(9), 1825–1853.
- Richards, J. C. (2008). *Teaching listening and speaking*. Cambridge University Press.
- Sarani, A. & Malmir, A. (2019). The effect of Dogme language teaching (Dogme ELT) on L2 speaking and willingness to communicate (WTC). *Journal of English Language Teaching and Learning Studies*, 11(24), 261–288. [https://elt.tabrizu.ac.ir/article\\_9637\\_1149.html](https://elt.tabrizu.ac.ir/article_9637_1149.html)
- Sayed, O. H. (2016). Teaching unplugged: Does it have the potential to improve EFL students' speaking skills in a writing class? *Journal of Research in Curriculum, Instruction and Educational Technology*, 2(3), 93–127. <https://doi.org/10.21608/jrciet.2016.24505>
- Solimani, E., Ameri-Golestan, A., & Lotfi, A. (2019). Flipped vs. unplugged instructions: Sailing EFL learners' oral proficiency through virtual and real learning communities. *International Journal of Instruction*, 12(3), 459-480. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12328a>
- Talandis Jr, G., & Stout, M. (2015). Getting EFL students to speak: An action research approach. *ELT Journal*, 69(1), 11–25. <https://doi.org/10.1093/elt/ccu037>
- Thornbury, S., & Slade, D. (2006). *Conversation: From description to pedagogy*. Cambridge University Press.
- Tosun, Ö. Ö., & Cinkara, E. (2019). Coursebook dependency in secondary and tertiary-level EFL teachers. *How*, 26(1), 81–105. <https://doi.org/10.19183/how.26.1.445>

- Tsang, W. K., & Wong, M. (2002). Conversational English: an interactive, collaborative and reflective approach. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching* (pp. 212–224). Cambridge University Press.
- Tsui, A. (2003). *Understanding expertise in teaching: Case studies of second language teachers*. Cambridge University Press.
- Ushioda, E. (2011). Language learning motivation, self and identity: Current theoretical perspectives. *Computer Assisted Language Learning*, 24(3), 199–210. <https://doi.org/10.1080/09588221.2010.538701>
- Uysal, H. H. (2012). Evaluation of an in-service training program for primary-school language teachers in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(7), 14–29. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2012v37n7.4>
- Uztosun, M. S. (2021). Foreign language speaking competence and self-regulated speaking motivation. *Foreign Language Annals*, 54(2), 410–428. <https://doi.org/10.1111/flan.12559>
- Yanar, M. & Tütüniş, B. (2016). The impact of mass media tools on EFL students' speaking skills case. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 3(1). 2–24. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/105/122>
- Yılmaz, G., & Akyıldız, S. T. (2023). EFL teachers' perspectives towards self-regulation in language learning. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(24), 152-183.
- Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23(6), 539–553. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1990.tb00424.x>
- Willis, J. (1992). Inner and outer: spoken discourse in the language classroom. In M. Coulthard (Ed.), *Advances in spoken discourse analysis* (pp. 162–182). Routledge.
- Worth, A. (2012). A Dogme-based approach from the learners' perspective. *The Journal of Kanda University of International Studies*.24. 77–99. <http://id.nii.ac.jp/1092/00000604/>
- Xerri, D. (2012). Experimenting with Dogme in a mainstream ESL context. *English Language Teaching*, 5(9), 59–65. <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/45952>
- Zhang, C. (2023). A review of Dogme approach: Principles and practices. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 6(7), 51–57. <https://doi.org/10.32996/ijllt.2023.6.7.6>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)

## Advancing Students' Reading Skills: Support for French as A Second Language Teachers

Callie Mady \*

Stephanie Underwood \*\*

---

### ARTICLE INFO

Received: 04.07.2024

Revised form: 06.08.2024

Accepted: 07.08.2024

Doi: 10.31464/jlere.1510804

#### Keywords:

*second language education*

*French as a second language education*

*reading in a second language*

---

### ABSTRACT

This study examines the impact of four full-day professional development sessions on French as a second language teachers' confidence to use strategies to support their students' reading development. Situated in Ontario, Canada where the science of reading has become a topic of focus influencing the development of a new English language curriculum, the French as a second language teachers in this study requested such a focus for their professional development. The teachers completed a pre- and post-questionnaire that included a focus on the science of reading and transfer between languages. They also participated in post-professional development semi-structured interviews. The results showed that teachers gained confidence in supporting their students' reading development and, in particular, using the science of reading approaches.

---

### Acknowledgments

The authors acknowledge the Government of Ontario and the province for the funding provided to support this project.

### Statement of Publication Ethics

Research ethics approval was obtained through Nipissing University' Research Ethics Committee on 09/07/2023 and assigned number 103407.

### Authors' Contribution Rate

Both authors were equally involved in the completion of this manuscript.

### Conflict of Interest

The authors declare that they have no conflict of interest.

### Reference

Mady, C., & Underwood, S. (2024). Advancing students' reading skills: Support for French as a second language teachers. *Journal of Language Education and Research, 10 (2)*, 602-619.

---

---

\* Callie Mady, PhD, <https://orcid.org/0000-0003-1354-4958>, Nipissing University, Schulich School of Education, [calliem@nipissingu.ca](mailto:calliem@nipissingu.ca)

\*\* Stephanie Underwood, ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-6605-7149>, Near North District School Board, Alliance French Immersion Public School, [stephanie.underwood@nearnorthschools.ca](mailto:stephanie.underwood@nearnorthschools.ca)

## Introduction

Much empirical evidence exists to support various theories, frameworks, and instructional approaches for the reading development of monolingual readers, particularly in English first language programs (National Reading Panel, 2000; Moats, 2020). Although French as a second language (FSL) teachers, French immersion teachers in particular, have looked to this research and that from bilingual contexts to inform their reading development initiatives, the recent publication of the Ontario Human Rights Commission's *Right to Read* report (2022) has refocused Ontario teachers' attention as it challenged Ontario's educational policies, programs, and curriculum for reading instruction. In particular, the report highlighted systemic failings within Ontario's education system pertaining to students with reading difficulties and minority students specifically. To address these findings, the report emphasized the need for educators to implement pedagogical practices based on the science of reading. Although much of the available research and the *Right to Read* report implies that the constructs of learning to read in a second language are generally the same as within the English first language context, educators within the FSL context have additional considerations (e.g., choice of language of instruction). This study sought to respond to FSL teachers' immediate self-assessed need for assistance with supporting students' reading development as encouraged by the *Right to Read* report and ensuing curricular change, presently only available for the English language curriculum (Ontario Ministry of Education, 2023), yet anticipated for the French immersion context.

## Literature Review

### The Science of Reading

We recognize that the science of reading is not, nor should be, the sole focus to develop FSL students' reading skills, the emphasis in Ontario described above has created a thirst in teachers for professional development on the topic grounded in their desire to support students. Given the present lack of new curricular support for FSL contexts in Ontario, FSL teachers, in particular, are anxious to find means to enhance their students' reading development as, similar to the curriculum, the *Right to Read* mostly addresses their English colleagues. Broadly, the science of reading encouraged in the report is a body of research compiled from various disciplines, including psychology, applied linguistics, education, and neurology. The science of reading can inform educational practice and offers teaching strategies to teach reading skills to all students. Gough and Tunmer's simple view of reading (1986) is an influential theory that provides the basis for this approach. In the simple view of reading, decoding and comprehension are essential to reading skill development (Gough & Tunmer, 1986). Decoding involves manipulating the individual sounds represented by written words, and language comprehension involves interpreting the meaning of words (Such, 2021). Effective readers use both skills automatically, decoding and understanding written words simultaneously. As it pertains to the second language learning context, more specifically, the simple view of reading provides evidence for the use of crosslinguistic transfer (Verhoeven & Leeuwen, 2012). Yet, given that much of the success in second language learning is grounded in time in the target language (Dicks, 2022), FSL teachers

often maximize the use of French, sometimes using it as the sole language of instruction (Cummins, 2007). Given the above focus on the science of reading and additional research in the second language setting that encourages some inclusion of students' first languages (e.g., Davis et al., 2019; Fortune & Tedick, 2019; Mady & Garbati, 2014; Zaidi et al., 2022), second language teachers may need to consider if, when, and how to include other languages for the benefit of their students' reading development in particular while exposing students to an environment rich in the language of instruction - developing a solid linguistic base in which language comprehension skills become increasingly critical as students cross the threshold from fluent decoding (Bourgoin, 2019; Such, 2021).

### **Crosslinguistic Transfer**

It is often assumed that second language learners learn to read much the same way as monolinguals; however, there is also evidence demonstrating that they develop language and literacy differently (August et al., 2009; Bernhardt, 2003; Jared et al., 2011). Given the necessary consideration of language use within an FSL context and the past thrust to use French as the sole language of instruction, this following section examines the potential use of students' other languages as a means to develop reading skills within the science of reading approach.

Crosslinguistic transfer frameworks can advance biliteracy pedagogy by highlighting the potential for positive transfer and additional necessary considerations to enhance such transfer. Lado's contrastive analysis hypothesis (Lado, 1964) underscores that language skills transfer, but more specifically, the learner's native language influences the acquisition of the second language, particularly as it relates to the "subsystems of the second language grammar" (Genesee et al., 2006, p. 155). Additionally, Cummins' (2000) interdependence hypothesis posits that languages are developmentally interdependent and that the first language facilitates the development of the second language. Cummins highlights that students with strong academic skills in their first language transfer those skills to advance the acquisition of the second language. Furthermore, Cummins highlighted that linguistic transfer can be facilitated with effective instruction. Chung et al. (2019), in their systemic review, detail that the contrastive analysis hypothesis allows for the transfer of skills from the first language to facilitate the learning of the second when the two languages share features (Chung et al., 2019). More specific to the context of this current study, empirical evidence for the positive transfer of reading skills between first and second languages is defined by Scarborough's rope (Scarborough, 2001). Scarborough's rope (Scarborough, 2001) is an infographic model based on the science of reading, which is divided into two sections of skills: lower reading skills, including phonological awareness, decoding of words and sight recognition, and higher-order reading skills, defined as language comprehension skills that encompass a focus on prior knowledge, vocabulary, language structures, verbal reasoning, and literary knowledge. Scarborough's rope also recognizes that learners acquire reading skills in both their first and second language. The emphasis of this article is on the lower reading skills mirroring the requested focus of the participating teachers and the thrust of the current Ontario context.

### **Phonological Awareness**

Lower reading skills are foundational skills and, in second language learning remain crucial skills for students to learn how to decode in an unfamiliar language. There is a significant amount of empirical evidence on the importance of phonological awareness for emergent monolingual readers and bilingual learners of French, with evidence indicating that those phonological awareness skills not only transfer from English to French but are predictive of future reading abilities (Archambault et al., 2019; Comeau et al., 1999; MacCoubrey et al., 2004).

Phonological awareness skills are identifying and manipulating individual sounds such as phonemes, onsets, rime, and syllables. Such awareness contributes to word decoding and is often one of the first skills taught in the science of reading approach. When students are exposed to instructional activities which promote phonological awareness skills, those skills further develop and can transfer from one language to the next (Chung et al., 2019; Goodrich et al., 2013; Haigh et al., 2011; Kruk & Reynolds 2012). Evidence suggests that the explicit instruction of these phonological awareness skills in the learner's first language improves the second-language learner's ability to decode in both languages (Goodrich et al., 2013; Kruk et al., 2012). Current research suggests that phonological awareness skills are most easily transferred from a student's first to a second language, and sound phonological skills in their first language can predict phonological awareness, word reading, and later reading comprehension skills in a French immersion context (Coté et al., 2021). Similarly, in broader contexts, research shows that when students have acquired the ability to manipulate individual sounds in their first language, those skills can transfer to the second language (e.g., Comeau et al., 1999; Durgongulu et al., 1993; Gottardo et al., 2001; Koda, 2007). In their study of English-speaking French immersion Grade 1 students at risk for reading difficulties, MacCoubrey et al. (2004) found that English phonological measures could effectively identify students at risk and predict future reading achievement in both English and French. Similarly, Jared et al. (2011) found that "phonological awareness, letter-sound knowledge, rapid automatized naming and grammatical ability in English" predicted reading in French (p.119). Likewise, in a Kindergarten French immersion context, Erdos et al. (2014) found that phonological awareness and letter sound measures could predict reading difficulties. In addition to early identification, Wise, D'Angelo and Chen (2016) explored the impact of English phonological awareness training on 16 French immersion children identified as at risk for reading difficulties. They found that phonological awareness interventions in the students' first language significantly reduced phonological awareness deficits and promoted reading skill acquisition. Although the potential for positive transfer to support students' reading development in FSL contexts is evidenced above, FSL teachers need to consider how to balance the leveraging of a student's first skills to promote second language reading skills with the maintenance of French as the language of instruction.

### **Decoding Skills**

The literature for decoding skills in a second language, particularly in French immersion, is less robust compared to the available research for phonological awareness. To

the best of our knowledge, few relevant studies examine the construct of word decoding in a second language setting exclusively; instead, phonological awareness and decoding are often combined in current literature. Nonetheless, decoding words is an important part of learning to read. Decoding means connecting sounds to symbols to graphemes, effectively reading a written text's letters and sound combinations. Emergent readers in both first and second-language contexts require solid phonological awareness skills such as letter-sound knowledge, blending, and sentence repetition to decode words in second-language texts (Erdos et al., 2011). The science of reading focuses on the explicit, systematic, and cumulative teaching of decoding skills to ensure students decipher the code and eventually construct meaning from a text.

Similar to the transfer of skills in phonological awareness, there is evidence that decoding skills transfer cross-linguistically. For example, research has shown that learners who experience difficulty with decoding and spelling in their first language experience the same in their second (Geva, 2006). Intuitively, we may consider that French oral language plays a part in decoding; however, Jared et al. (2011) found that though oral language is an essential factor, it does not contribute to decoding.

### **Word Recognition**

Word recognition is the ability to process and retrieve sight words from memory as though they are mapped in our minds. Word recognition is a cognitive construct that occurs automatically without conscious thought and is a significant factor in reading. Similar to the crosslinguistic transfer of phonological awareness skills, Durgongulu et al. (1993) found that phonological awareness skills were a "significant predictor of performance on word recognition tests both within and across languages" (p.461). Additionally, Chung et al. (2017), in their longitudinal study of at-risk French immersion learners in Grade 1, found that word reading development and orthographic processing in both English and French were similar and predictive of Grade 3 reading achievement. Lastly, Comeau et al., (1999) also found a strong connection between phonological awareness and word decoding in both the learners' first language and second language.

The above literature demonstrates a connection between phonological awareness, decoding, and word recognition, their ability to predict and address reading difficulties as well as the potential for positive crosslinguistic transfer to support students' reading development (Durgongulu et al.,1993).

### **Comprehension Skills**

Comprehension is the *raison d'être* of reading. Once students are proficient in decoding, they can spend more cognitive resources on reading comprehension (Kilpatrick, 2015). Many skills are involved in building text comprehension, including background knowledge, vocabulary, language structures, verbal reasoning, and literary knowledge (Scarborough, 2001). For this reason, text comprehension can be construed as a set of skills reliant on many cognitive constructs (Kilpatrick, 2015; Bournot-Trites, 2008). Building comprehension skills in a second language is similar to building skills in a learner's first.



Whereas reading comprehension skills are developed in one language, they link to those skills in the language being learned (Geva, 2006).

At the same time, though there is some evidence of a delay in reading skill development during the initial years of second language instruction, children attending early French immersion programs reach a similar level of reading skills as their peers in the English program in the junior grades (Comeau et al., 1999; Raudszus et al., 2021). Lower proficiency in the language of instruction, including lower vocabulary knowledge, maybe a partial cause of the initial lag, although there are likely to be other factors at play contributing to the complexity of learning to read in a second language (Koda, 2007; Raudszus et al., 2021). At the same time, by Grade 6 many of these students outperform their peers in English, French, and math (Turnbull, Hart, & Lapkin 2006). Given that this study's FSL teacher participants expressed desire to focus on lower reading skills accompanied by the above information and the sole focus on comprehension within the present FSL curriculum offering prior curricular support to teachers, we limit our discussion of the higher-order reading skills to vocabulary knowledge.

### **Vocabulary**

Vocabulary knowledge has a significant impact on the reading comprehension of monolinguals and bilinguals alike (Droop & Verhoeven, 2003; Lervåg & Aukrust, 2010; Jared et al., 2011; Lee & Chen, 2019). Droop & Verhoeven (2003), in their comparative study of Dutch majority language students with Turkish minority students, found that reading comprehension as a construct can be viewed "as the product of word decoding, vocabulary knowledge, morphosyntactic processing and oral text comprehension" (p.99). According to some researchers, in terms of reading comprehension for second language learners, vocabulary knowledge is more critical to constructing meaning than it is for first-language learners (Verhoeven, 2000). Students learning a second language must understand the vocabulary well to inform their understanding of the text. In their study of Norwegian students, Lervåg & Aukrust (2010) found that vocabulary was a significant predictor of reading comprehension in both first and second languages and that having a limited vocabulary can impede reading skills. Raudszus et al. (2021), in their study of reading comprehension skills of French immersion of students in the upper grades, found that vocabulary predicted reading comprehension growth. Lee and Chen (2019), in their study of 66 French immersion students' reading development, examined the interaction between vocabulary, fluency and reading comprehension and found that by Grade 3 word reading fluency and vocabulary were related to reading comprehension in the same grade. Their results suggest that there may be some developmental factors at play, particularly that students in Grade 2 might not have reached automaticity in reading and thus are spending too many cognitive resources decoding. Further, the authors posited that insufficient vocabulary development directly influenced students' reading comprehension. In addition, as with the lower reading skills, explicit teaching can have a positive impact on vocabulary and, thus, reading development. For instance, Hipfner-Boucher et al. (2016) found that explicitly teaching cognates to Grade 2 French immersion students contributed significantly to reading comprehension.

To summarize, learning to read in one language is a complex skill. In addition to the intricacies of supporting emergent readers in their first language, learning to read in a second language context such as FSL requires teachers to consider similarities in supporting lower-order reading development (i.e., a focus on phonological awareness, decoding, and word recognition), and higher order reading comprehension considering vocabulary knowledge, while maintaining French instruction and development. The Ontario context with the *Right to Read* report accompanied by a change in focus in the English Language curriculum (Ontario Ministry of Education, 2023) to include an emphasis on the science of reading has FSL teachers anticipating similar changes to FSL. Without detailed support for FSL contexts, the board in this study sought to provide professional development on the topic of reading for their FSL teachers with a view to guide teachers' support for students' reading development in their second language contexts.

### **Research Aim and Research Question**

Our aim was to support teachers' reading instruction for the FSL classroom and to examine if and how that PD support influenced their confidence to support students' reading skill development.

### **Methodology**

#### **Research Design/Model**

This study used a mixed-method approach integrating quantitative questionnaire data with semi-structured interview data in order to get a comprehensive understanding of the teachers' experiences (Creswell & Plano Clark, 2018) and the influence of the PD sessions on their confidence with reading instruction. Questionnaires were used to gather numerical data pre and post-PD sessions and follow-up semi-structured interviews allowed for deeper understanding of the PD experience (Tashakkori & Teddlie, 2010). Such an approach allowed for consideration of contextual influences (Johnson, Onwuegbuzie, & Turner, 2007), which offers rich information to the participating board of education.

#### **Publication Ethics**

Research ethics approval was obtained through Nipissing University's Research Ethics Committee on 09/07/2023 and assigned number 103407. The authors complied with research and publication ethics.

#### **Participants**

Forty FSL teachers attended the initial full-day PD session, and the majority ( $n=35$ ) chose to complete the pre-questionnaire. Through the questionnaire, thirteen teachers expressed interest in continuing with three additional sessions, but due to limited supply of teacher coverage, the invitation was issued to those in the junior division who expressed interest. The number of participants in the three additional PD sessions that followed varied from 7 to 9 FSL teachers at each session. Attendance at each session varied depending on the availability of supply teachers to be able to provide release from teaching for the participating teachers; at times, when there were not supply teachers to offer coverage, participating teachers were required to stay with their class rather than attend the PD session. Seven teachers completed the post-questionnaire and participated in semi-structured interviews.

### ***Language repertoires of participants***

The majority of the pre-questionnaire participants spoke English as a first language ( $n=25$ ), with the remainder ( $n=10$ ) having French as their first language. The participants had a variety of French learning experiences. At the elementary level, fifteen attended French first language schools, fourteen French immersion, four core French, and two had extended French learning experiences. Exposure to French lessened at the secondary level, with eight continuing in the immersion program, six with French first language, three in core French, and two continuing in the extended French program. A minority continued the study of French in university, with four having French as a major, five as a minor, and four studying French through individual courses. Of the teachers who continued with the smaller group PD sessions, two of the seven had French as a first language with the others having English. Of the teachers who continued with the smaller group PD sessions, two of the seven had French as a first language with the others having English. The majority learned in French immersion ( $n=5$ ) with the others learning in extended French ( $n=1$ ) or French first language contexts ( $n=1$ ) in elementary school. In secondary school, one continued in immersion, one in extended, two in French first language and the remaining three did not continue at the secondary level.

### ***Teaching experience***

The participants' teaching experience and qualifications are represented in Table 1 below. As shown, the majority of pre-questionnaire participants ( $n=19$ ) received their FSL qualifications more than ten years ago, six received their qualifications between five and ten years previously with ten participants getting their qualifications under five years ago. The participants were qualified to teach in a variety of divisions, some with qualifications in more than two divisions, thus leading to numbers over the total 35 participants as follows: 28 were qualified at the primary/junior division, 26 at the junior/intermediate and 11 at the intermediate/senior divisions. The vast majority taught at the elementary level ( $n=39$ ), some having taught in multiple levels and/or in more than one program): 28 in French immersion, eight in core French and three in extended French. As revealed in the post-questionnaire, the majority ( $n=6$ ) of the small group that continued with the PD sessions had over ten years of teaching experience, with the remaining one teacher having two years' experience. Three had primary/junior/intermediate qualifications, two primary/junior/senior, two junior/intermediate, one primary/junior and one junior/intermediate/senior. The majority ( $n=5$ ) teach in junior/intermediate French immersion and two teach in elementary core French.

**Table 1. Teachers' Qualifications and Experience**

Descriptor	Number of Pre-questionnaire Participants ( <i>n</i> =35)	Number of Post-Questionnaire Participants ( <i>n</i> =7)
Teaching Experience		
10 years or more	19	6
5-10 years	6	0
5 years or less	10	1
Teaching Qualifications		
Primary/Junior	28	1
Junior/Intermediate	26	2
Intermediate/Senior	11	
Primary/Junior/Intermediate	0	3
Primary/Junior/Senior	0	2
Junior/Intermediate/Senior	0	1
Teaching Context		
Elementary	39	7
French Immersion	28	5
Core French	8	2
Extended French	3	0

### Data Collection and Analysis

After having obtained ethical approval from Nipissing University's research ethics board (09/07/2023, 103407), we used a pre- and post-questionnaire and a post-semi-structured interview to explore the impact of the PD offerings. The pre-questionnaire had biographical questions asking about teachers' language repertoires, their French learning experiences, and their teaching qualifications and experiences. It also had a Likert scale section that asked about their confidence level in using strategies to support students reading development (15 items). The Likert scale options were ranked from the lowest: strongly agree (1) to the highest strongly disagree (5). This section was used to provide a pre-and post-PD session comparison. Comparisons were made using the Wilcoxon signed rank test given the varied size of the pre- and post-groups and the lower number of post-respondents. Given that the focus of the initial PD to junior teachers was supporting students' reading comprehension, the questionnaire offered fewer items on the science of reading than if that teacher-requested focus had been anticipated. However, of the 15 items, some pertained directly to Scarborough's rope (2001): one item asked about teacher confidence with phonological awareness, one item about word recognition, another on guiding students in the act of reading, and another focused on vocabulary development. In addition and in keeping with the research evidence above, there was one item that asked about teachers' confidence in highlighting positive transfer between languages. The remaining items inquired about teachers' planning to enhance reading development. The limited number of participants allowed for the interviews to be conducted by two professors post-PD sessions following the protocol that had six questions that asked a) teachers' impression of the delivery of the PD sessions in French, b) how, if at all, these sessions influenced their development of students' reading skills, c) the challenges associated with meeting students' needs, if any, d) how, if at all, the sessions met their needs, e) how these sessions compared to their past PD experiences and f) them to share anything that was left unsaid.

The questionnaire used a Likert scale to explore teachers' confidence to enhance students' reading comprehension in an FSL context. The Likert section (with 1 indicating strongly agree and 5 strongly disagree) of the pre-questionnaire served as the post-questionnaire to facilitate pre- and post-PD comparisons. Wilcoxon Signed Rank Test (Wilcoxon, 1945) was used to examine data from a larger-size pre-questionnaire group in relation to those from a smaller post-questionnaire group. The semi-structured interviews were recorded and transcribed. The participants were then provided the transcripts for their review to check for accuracy (Elo et al., 2014; Varpio et al., 2017). The data were then coded and categorized in an inductive manner where themes were derived from the data (Hsieh & Shannon, 2005). To add to the dependability of the coding and categorization processes, two professors analysed the interview data. The data presented reflect a consensus between raters.

### **Procedure**

We worked with one school board in Ontario, Canada, to offer four professional development sessions to FSL teachers. The school board chose the topic of supporting FSL students' reading development as the focus for the PD. Prior to the start of the first PD session, teachers were invited to participate in the research and complete the pre-questionnaire. The first PD session was delivered in part by a guest speaker for half the day, with teachers continuing to work on preparing to apply their learning to their context for the remainder of the day. Given the chosen audience of junior teachers, the guest speaker, an academic who studies reading development in second language contexts, addressed reading comprehension. The second and third days were with the teachers who continued a process of reflection on their application, discussion, and preparation for additional application of learning. In these sessions, the teachers asked and were provided an overview of the science of reading with resources. The guest speaker returned for half of the last session, with the teachers using the remainder of the day to plan for implementation of their learning to their context. At the end of this session, teachers were invited to complete the post-questionnaire and participate in semi-structured interviews.

### **Results**

The pre-questionnaire offered items to gauge teachers' confidence in planning to enhance students' reading comprehension. As shown in Table 1, the pre-questionnaire prompted agreement from the majority of teachers on all 15 items pertaining to their confidence to enhance students' reading comprehension, including the first five items that pertain to the science of reading in particular and the last two items regarding support for individual students. Even though the teachers were confident in their abilities to support students' reading development pre-PD sessions, they expressed even greater confidence post-sessions. Post-PD sessions, the vast majority of items ( $n=14$ ) received a higher level of confidence rating, with one item having lower agreement post-session (i.e., transferring responsibility from me to my students). The increase in levels of confidence pertaining to supporting reading comprehension suggests the PD sessions positively influenced teachers' confidence in that regard. A Wilcoxon signed rank test revealed statistically significant

differences between the pre-and post-questionnaire results,  $W=2$ , ( $p<.05$ ), indicating greater agreement post-PD sessions with 1 being strongly agree ( $Md=1.82$ ,  $n=7$ ) compared to before ( $Md= 2.12$ ,  $n=35$ ).

**Table 2.** Teachers' Confidence to Enhance Students' Reading Comprehension

Item #	Questionnaire Item I am confident...	Pre-PD sessions			Post-PD sessions		
		M	SD	Count	M	SD	Count
1	supporting students to recognize individual sounds (phonemes).	2.15	0.49	27	1.86	0.64	6
2	supporting students to recognize word sounds.	2.12	0.58	26	2.00	0.53	6
3	highlighting positive transfer opportunities between languages.	1.86	0.59	31	1.57	0.49	7
4	facilitating students' vocabulary development.	1.94	0.48	31	1.71	0.45	7
5	guiding students in the act of reading.	2.18	0.51	26	1.71	0.45	7
6	teaching reading strategies.	1.91	0.60	30	1.71	0.70	6
7	planning lessons with pre-, during, post-reading activities.	2.09	0.56	27	2.00	0.76	5
8	providing a purpose for the reading.	1.97	0.62	28	1.71	0.45	7
9	transferring responsibility from me to my students.	2.03	0.51	29	2.14	0.35	6
10	emphasizing oral skills as a basis for reading development.	1.91	0.70	27	1.29	0.45	7
11	using writing in the development of reading skills.	2.38	0.49	21	1.71	0.45	7
12	setting up the conditions for students to develop reading fluidity.	2.41	0.60	18	2.14	0.83	4
13	enhancing students' understanding of reading passages.	2.18	0.51	26	1.86	0.35	7
14	determining students' individual needs as they pertain to reading development.	2.32	0.67	19	1.86	0.35	7
15	responding to students' individual reading needs.	2.38	0.59	19	2.00	0.53	6

In addition to the questionnaire data, the semi-structured interviews provided additional information related to supporting students' reading development. Teachers highlighted the importance of the topic, including aspects associated with the science of reading, as they hadn't had such learning in the past.

I've been teaching for eight or nine years now, and we didn't really have a lot of PD going into reading and writing, especially in primary; it's a lot of oral. There wasn't a huge emphasis on that [reading] and so I found it very useful for me because I haven't had a lot of chance to really delve into it. Teacher 1

The decoding piece in earlier sessions was something that I had never known before obviously, I know how to do it myself, but to teach children to do it was nothing that I was ever trained on. Teacher 2

I felt like this is actually the first time that I've been able to acquire very clear and specific reading skills, so I'm very thrilled, and I'm a little sad that it's going to end. Teacher 3

I've always wondered how I teach reading because I just kind of got thrown into it and English is different than French. I never had any PD specific to literacy and all that stuff when we started with the board; they gave that to a lot of the English teachers... so for me, this was really really very useful. Teacher 6

I am learning about reading comprehension, differentiation, learning about decoding and the sounds. It really did respond to exactly what I needed at this point in time. Teacher 7

Some interviewees specified their appreciation of the resources provided:

This specifically felt so much more heavy and a good way heavy because there's so much and to kind of have the book opened in front of you now now we can start going through the pages right and we're consolidating what we are hearing it is overwhelming to hear all of these amazing strategies and think oh my goodness like when am I going to put these into place and how but at least the book is over right also rather than just choosing a good Canadian book for this series of PD sessions you actually had the author join you in the room Teacher 2

Sharing the various programs with us that are often used in younger grades, I didn't even know they existed and I have been struggling with junior and intermediate students who are very low [in reading] for where they're supposed to be for various reasons. And it's been nice to have all kinds of resources shared, like, "Okay, with this group, I'm going to try this program. Teacher 4

Although not addressed in the questionnaire, in the interviews, teachers underscored their appreciation of the guest speaker.

I think it was having her [guest speaker] being able to break things down for us and be able to ask questions. I mean you can't do that you can't ask a question to a book, you can't ask a book to give you an example on how you would actually implement that in the classroom, whereas she can just do it right then and there. I love today how she gave examples...like small group ideas on what actually tends to work best and easiest well yeah we want to know how to do things the easier way. Teacher 1

She's [guest speaker, book author] such a great valuable person, off the cuff she can answer all your questions because she has so much knowledge to give. It's just so nice to be able to hear from someone who is like not of the circle who can bring in some outside information and to read that book and not ever talk to her I don't think I would pull as much from the book but to read the book and talk with her and her refer to the book and go back in the book and then talk with her you know what I mean and it just feels like the book has so much more value now. Teacher 2

In summary, teachers expressed confidence to enhance their students' reading comprehension skills pre-questionnaire. It is important to note that the significant classroom experience of the participants may have supported such confidence. In addition, it is possible that second language teachers have strategies from language learning pedagogy that are transferrable to reading instruction as seen in other studies (e.g., Mady, 2020). Despite such confidence pre-PD, following four PD sessions on the topic of reading in FSL classes, the teachers were more confident to support students' reading comprehension. The interviews confirmed the relevance of the focus on reading for the participating teachers. Teachers also highlighted their appreciation for the guest speaker and the resources provided. It is worth highlighting that the receptivity of the teachers may have also been bolstered by the use of a PD model that responded to their learning trajectories (Cammarata et al., 2018) from the selection of the topic to the development of sessions two to four according to their needs (Office of the Commissioner of Official Languages, 2019).

### **Discussion and Conclusion**

The review of the literature reflected the Ontario context where teachers are thirsty for means to support their students' reading development as encouraged by the *Right to Read* report (2022) and its influence in the newly published language curriculum (Ontario Ministry of Education, 2023). In anticipation of a similar future thrust in FSL contexts, we focused on second language contexts and underscored the potential for foci from the science of reading and explicit instruction to positively impact student's reading in French as requested by the participating teachers. The offering of four full-day reading-focused PD sessions proved beneficial to FSL teachers' confidence to support their students' reading development. In fact, all but one of the post-questionnaire items showed an increase in FSL teacher confidence to



use those strategies to support their students. All of the items on the examined science of reading components showed an increase in confidence to focus on phonological awareness word structures, to guide students in the act of reading, and to concentrate on vocabulary development. In addition, teachers gained the confidence to encourage positive transfer between/among languages as supported by research evidence. It is important to note that this willingness to consider using multiple languages in the FSL class may be a change for FSL teachers who have often been encouraged to use French as the sole language of the class. As such, this may be an area where teachers will need additional support as they reflect upon how to balance the advantages of explicit instruction that includes the use of languages other than French and the need to use French as the language of the class. This may also be an area for future research. Further, the post-questionnaire results showed an increase in teachers' confidence to respond to individual students' needs which may prove beneficial in light of the *Right to Read* report (2022) that underscored a need to focus on students in difficulty in particular. Although the goal in organizing the PD sessions in a flexible way so as to respond to teachers' needs, by the board selecting the topic and by responding to teachers' request for more information on the science of reading, as shown beneficial to impact practice (e.g., Stille et al., 2016) as opposed to prescriptive PD (Timperley & Alton-Lee, 2008), such flexibility limited the pre- and post- questionnaire to mirror the PD topics with great detail to the extent that would otherwise be possible with more prescriptive PD. Despite these limitations, the collaborative approach to PD may have been more impactful on teacher practice than one designed without the flexibility to address teachers' expressed needs at the time.

### References

- Archambault, C., Mercer, S. H., Cheng, M.P., & Saqui, S. (2019). Lire en français: Crosslinguistic effects of reading fluency interventions in French immersion programs. *Canadian Journal of School Psychology, 34*(2), 113-132.  
<https://doi.org/10.1177/0829573518757790>
- August, D., Shanahan, T., & Escamilla, K. (2009). English language learners: Developing literacy in second-language learners—Report of the national literacy panel on language-minority children and youth. *Journal of Literacy Research, 41*(4), 432–452. <https://doi.org.roxy.nipissingu.ca/10.1080/108629609033401>
- Bernhardt, E. (2003). Challenges to reading research from a multilingual world. *Reading Research Quarterly, 38*(1), 112–117. <https://www.jstor.org/stable/4151693>
- Bourgoin, R. (2019). *Soutenir les lecteurs en langue seconde*. Pearson Canada Inc.
- Bournot-Trites, M. (2008). Fostering of reading acquisition in French immersion. *Encyclopedia of Language and Literacy Development* (pp. 1-8). London, ON: Canadian Language and Literacy Research Network.
- Cammarata, L., Cavanagh, M., Blain, S., & Sabatier, C. (2018). Enseigner en immersion française au Canada: Synthèse des connaissances sur les défis et leurs implications pour la formation des enseignants. *Canadian Modern Language Review, 74*(1), 101–127. <https://doi.org/10.3138/cmlr.3889>

- Chung, S. Chen, X., Geva, E. (2019). Deconstructing and reconstructing cross-language transfer in bilingual reading development: An interactive framework. *Journal of Neurolinguistics*, 50, 149-161. <https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2018.01.003>
- Chung, S., Koh, P., Deacon, S. & Chen, X. (2017). Learning to read in English and French. *Topics in Language Disorders*, 37 (2), 136-153. doi: 10.1097/TLD.0000000000000118
- Comeau, L., Cormier, P., Grandmaison, E., & Lacroix, D. (1999). A longitudinal study of phonological processing in children learning to read in a second language. *Journal of Educational Psychology*, 91, 29-43. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.1.29>
- Côté, M.F., Savage, R. & Petscher, Y. (2021). Crosslinguistic transfer of literacy skills between English and French among grade 1 students attending French immersion programs. *Scientific Studies of Reading*, 25 (5), 383-396. <https://doi.org/10.1080/10888438.2020.1817027>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Cummins, J. (2000). *Language power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221–240.
- D'Angelo, N., & Chen, X. (2017). Language profiles of poor comprehenders in English and French. *Journal of Research in Reading*, 40(2), 153-168. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12084>
- Davis, S., Ballinger, S., & Sarkar, M. (2019). The suitability of French immersion for allophone students in Saskatchewan: Exploring diverse perspectives on language learning and inclusion. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 22(2), 27-63.
- Deacon, S. H., Wade-Woolley, L., & Kirby, J. (2007). Crossover: The role of morphological awareness in French immersion children's reading. *Developmental Psychology*, 43, 732-746. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.3.732>
- Dicks, J. (2022). *Temporal pillars of instructed second language acquisition: Intensity, frequency, and extensiveness* (Unpublished manuscript). Second language Research Institute of Canada, University of New Brunswick.
- Droop, M., & Verhoeven, L. (2003). Language proficiency and reading ability in first- and second-language learners. *Reading Research Quarterly*, 38(1), 78–103. <https://doi.org/10.1598/RRQ.38.1.4>
- Durgunoğlu, A. Y., Nagy, W. E., & Hancin-Bhatt, B. J. (1993). Cross-language transfer of phonological awareness. *Journal of Educational Psychology*, 85, 453–465.
- Elo, S., Kaariainen, M., Kanste, O., Polkki, T., Utriainen, K., & Kyngas, H. (2014). Qualitative content analysis: A focus on trustworthiness. *SAGE Open*, 4, 1–10. <https://doi.org/10.1177/2158244014522633>
- Erdos, C. & Genesee, F. & Savage, R. & Haigh, C. (2011). Individual differences in second language reading outcomes. *International Journal of Bilingualism*, 15, 3-25. [10.1177/1367006910371022](https://doi.org/10.1177/1367006910371022).

Fortune, T.W., & Tedick, D.J. (2019). Context matters: Translanguaging and language

immersion education in the US and Canada. In M. Haneda & H. Nassaji (Eds.), *Perspectives on language as action: Festschrift in honour of Merrill Swain* (pp. 27–44). Multilingual Matters. DOI:[10.21832/9781788922944-005](https://doi.org/10.21832/9781788922944-005)

Frid, B. & Friesen, D.C. (2020). Reading comprehension and strategy use in fourth- and fifth-grade French immersion students. *Reading and Writing*, 33, 1213–1233. <https://doi-org.roxy.nipissingu.ca/10.1007/s11145-019-10004-5>

Genesee, F., Geva, E., Dressler, C., & Kamil, M. (2006). Synthesis: Crosslinguistic relationships in working memory, phonological processes, and oral language. In D.

August, & T. Shanahan (Eds.), *Developing literacy in second-language learners: A report of the national literacy Panel on language-minority children and youth* (pp. 153–174). Erlbaum.

Geva, E. (2006). Learning to read in a second language: Research, implications, and recommendations for services. In *Encyclopedia on early childhood development*(112). <https://www.child-encyclopedia.com/pdf/expert/second-language/according-experts/learning-read-second-language-research-implications-and>

Goodrich, J. M., Lonigan, C. J., & Farver, J. M. (2013). Do early literacy skills in children's first language promote development of skills in their second language? An experimental evaluation of transfer. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 414–426. <https://doi.org/10.1037/a0031780>

Gottardo, A., Yan, B., Siegel, L. S., & Wade-Woolley, L. (2001). Factors related to English reading performance in children with Chinese as a first language: More evidence of cross-language transfer of phonological processing. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 530-542. <https://doi-org.roxy.nipissingu.ca/10.1037/0022-0663.93.3.530>

Gough, P.B. & Tunmer, W.E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6–10.

Haigh, C. A., Savage, R., Erdos, C., & Genesee, F. (2011). The role of phoneme and onset-rime awareness in second language reading acquisition. *Journal of Research in Reading*, 34(1), 94–113. <https://doi-org.roxy.nipissingu.ca/10.1111/j.1467-9817.2010.01475.x>

Hipfner-Boucher, K., Pasquarella, A., Prasad, S., & Xi Chen. (2021). The development of cognate awareness in child second/third language learners of French in French immersion: The effects of orthographic overlap and cognate status. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 64(11), 4390–4402. [https://doi-org.roxy.nipissingu.ca/10.1044/2021\\_JSLHR-20-00645](https://doi-org.roxy.nipissingu.ca/10.1044/2021_JSLHR-20-00645)

Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.

Jared D., Cormier P., Levy B. A., Wade-Woolley L. (2011). Early predictors of biliteracy development in children in French immersion: A 4-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 103, 119-139. <https://doi.org/10.1037/a0021284>

- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.
- Kilpatrick, D. A. (2015). *Essentials of assessing, preventing, and overcoming reading difficulties*. Wiley.
- Koda, K. (2007). Reading and language learning: Crosslinguistic constraints on second language reading development. *Language Learning*, 57, 1-44. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.101997010-i1>
- Kruk, R., & Reynolds, K. (2012). French immersion experience and reading skill development in at-risk readers. *Journal of Child Language*, 39(3), 580-610. doi:10.1017/S0305000911000201
- Lado, R. (1964). *Language teaching: A scientific approach*. McGraw-Hill.
- Lee, K., Chen, X. (2019). An emergent interaction between reading fluency and vocabulary in the prediction of reading comprehension among French immersion elementary students. *Reading and Writing*, 32, 1657-1679. <https://doi-org.roxy.nipissingu.ca/10.1007/s11145-018-9920-z>
- Lee, K., Pasquarella, A., & Chen, X. (2019). The construct of reading fluency and its relationship to reading comprehension within a crosslinguistic context: Evidence from French immersion elementary students. *Reading and Writing*, 32(7), 1657 - 1679. DOI:10.1007/s11145-018-9920-z
- Lervåg, A., & Aukrust, V. G. (2010). Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 51(5), 612-620. <https://doi-org.roxy.nipissingu.ca/10.1111/j.1469-7610.2009.02185>
- MacCoubrey, S. J., Wade-Woolley, L., Klinger, D., & Kirby, J. R. (2004). Early identification of at-risk second language readers. *The Canadian Modern Language Review*, 61, 11-28. DOI:10.3138/cmlr.61.1.11
- Mady, C. (2020). Teacher adaptations to support students with special education needs in French immersion: An observational study. In L. Cammarata and T.J. Ó Ceallaigh (Eds.), *Teacher development for immersion and content-based instruction* (pp. 93-117).
- Mady, C. & Garbati, J. (2014). Talking taboo: Use of students' first languages in a second language classroom. *What works? Research into practice* 51. Retrieved from: [http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/WW\\_otherLanguages.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/WW_otherLanguages.pdf)
- Moats, L. C. (2020). *Teaching reading is rocket science*. A Union of Professionals. <https://www.aft.org/sites/default/files/moats.pdf>
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- Office of the Commissioner of Official Languages (2019). *Accessing opportunity: A study on challenges in French-as-a-second-language education teacher supply and demand in Canada*. <https://www.clo-ocol.gc.ca/en/publications/studies-other-reports/2019/accessing-opportunity-study-challenges-french-second>
- Ontario Human Rights Commission. (2022). *Report on the inquiry: The right to read*. <https://www.ohrc.on.ca/en/right-to-read-inquiry-report/introduction>
- Ontario Ministry of Education. (2023). *Language*. <https://www.dcp.edu.gov.on.ca/en/curriculum/elementary-language/context/preface>

- Raudszus, H., Segers, E., & Verhoeven, L. (2021). Patterns and predictors of reading comprehension growth in first and second language readers. *Journal of Research in Reading*, 44(2), p. 400–417. <https://doi-org.roxy.nipissingu.ca/10.1111/1467-9817.12347>
- Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.) *Handbook for research in early literacy* (pp. 97-110). Guilford Press.
- Sohail, J., Sorenson Duncan, T., Koh, P. W., Deacon, S. H., & Chen, X. (2022). How syntactic awareness might influence reading comprehension in English–French bilingual children. *Reading & Writing*, 35(5), 1289–1313.  
<https://doi-org.roxy.nipissingu.ca/10.1007/s11145-021-10245-3>
- Stille, S. V. V., Bethke, R., Bradley-Brown, J., Giberson, J., & Hall, G. (2016). Broadening educational practice to include translanguaging: An outcome of educator inquiry into multilingual students' learning needs. *Canadian Modern Language Review*, 72(4), 480-503.
- Such, C. (2021). *The Art and Science of Teaching Primary Reading*. Corwin.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *SAGE handbook of mixed methods in social & behavioral research* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Timperley, H., & Alton-Lee, A. (2008). Reframing teacher professional learning: An alternative policy approach to strengthening valued outcomes for diverse learners. *Review of Research in Education*, 32(1), 328-369.
- Turnbull, M., Hart, D., & Lapkin, S. (2003). Grade 6 French immersion students' performance on large-scale reading, writing, and mathematics tests: Building explanations. *Alberta Journal of Educational Research*, 49(1), 6–23.
- Varpio, L., Ajjawi, R., Monrouxe, L. V., O'Brien, B. C., & Rees, C. E. (2017). Shedding the cobra effect: Problematizing thematic emergence, triangulation, saturation, and member checking. *Medical Education*, 51(1), 40–40. <https://doi.org/10.1111/medu.13124>
- Verhoeven, L. (2000). Components in early second language reading and spelling. *Scientific Studies of Reading*, 4(4), 313–330. [https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0404\\_4](https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0404_4)
- Verhoeven, L. & van Leeuwe, J. (2012). The simple view of second language reading throughout the primary grades. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25(8), 1805–1818. <https://doi.org/10.1007/s11145-011-9346-3>.
- Wise, N., D'Angelo, N., & Chen, X. (2016). A school-based phonological awareness intervention for struggling readers in early French immersion. *Reading and Writing*, 29(2), 183-205. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9585-9>
- Zaidi, R., Metcalfe, R., & Norton, B. (2022). Dual Language Books Go Digital: Storybooks Canada in French Immersion Schools and Homes. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 25(1), 64–87. <https://doi.org/10.37213/cjal.2022.31626>

## **Due Tomorrow? Do Tomorrow: An Inquiry into EFL Students' Online Assignment Submission Behaviours**

**Erdi Şimşek \***

**Kenan Çetin \*\***

### **ARTICLE INFO**

Received: 7.07.2024  
Revised form: 2.08.2024  
Accepted: 06.08.2024  
Doi: 10.31464/jlere.1512110

#### **Keywords:**

*assignment submission  
behaviours  
online education  
EFL students*

### **ABSTRACT**

Time management is crucial for academic success, particularly in higher education, where deadlines play a significant role. While students recognise the importance of assignments, they often struggle due to several reasons. This study aims to examine the online submission behaviours of undergraduate EFL students and explore the reasons behind last-minute submissions. The relationship between last-minute submissions and initiation types (time), academic performance, and variation among different deadline hours were examined through quantitative methods and the factors affecting the participants' behaviours were explored through qualitative methods. Quantitative results shed light on when and how participants submit assignments and illustrate that last-minute submissions occurred regardless of initiation type, and submission timing didn't impact academic performance. Qualitative results showed that many factors such as strategical planning, the complexity of the assignment, anxiety, physical health, procrastination, academic overload, household environment, and access to technology affect submission behaviours. In light of these results, implications regarding coping with anxiety and procrastination are recommended in the conclusion.

#### **Statement of Publication Ethics**

The authors followed the ethical guidelines and obtained an ethics committee approval (Protocol No: 2020-SBB-0107).

#### **Authors' Contribution Rate**

Author 1: data collection procedures, introduction, conclusion  
Author 2: data analysis and discussion

#### **Conflict of Interest**

The authors declare that the study has no conflict of interest.

#### **Reference**

Şimşek, E., & Çetin, K. (2024). Due tomorrow? Do tomorrow: An inquiry into EFL students' online assignment submission behaviours. *Journal of Language Education and Research, 10 (2), 620-635.*

\* Asst. Prof. Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0410-008X>, Bartın University, Department of Foreign Language Education, [esimsek@bartin.edu.tr](mailto:esimsek@bartin.edu.tr)

\*\* Asst. Prof. Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4311-406X>, Bartın University, Department of Foreign Language Education, [kenancetin@mail.com](mailto:kenancetin@mail.com)

## Introduction

Online assignments are becoming more and more common in various educational settings. While submitting an assignment can be beneficial and have several affordances, such as saving time and resources, it also has several challenges, such as academic overload or technical difficulties related to the internet or technology (Earl, 2013; Barker et al., 2008; Gregory & Morón-García, 2009; Wahab & Al-Alaiwat, 2015). These challenges continue to affect education even during the post-pandemic era, where online and distance education has become more common (Bisht et al., 2020; Hassan, 2021; Nieberding & Heckler, 2021; Paudel, 2021). Preferences for online versus traditional assignment submission vary among students and teachers. While many students prefer the convenience of online submissions, some still favour traditional methods due to distrust of technology and comfort with familiar processes (e.g. Bridge & Appleyard, 2008; Nair et al., 2013).

The deadline of an assignment carries significant importance for students. Time is one of the most precious resources for a student, and managing time efficiently can be considered a requirement for achieving academic success. Curiel et al. (2022) reviewed behaviour analysis in college classrooms, focusing on the implementation of various interventions to enhance student engagement and performance. Their scoping review identified that integrating technology in assignments can influence student behaviour, often improving engagement and reducing procrastination when appropriately managed. However, Zhao et al. (2020) emphasise the need for robust support systems to help students manage their time effectively in online learning contexts as the flexibility offered by online submissions can either aid or hinder students depending on students' self-regulation skills. The influence of how students manage their time on their academic performance has been a point of interest for the last few decades (Pozdeeva, 2019). Allocating time and meeting deadlines is crucial, particularly in higher education settings (Al Khatib, 2014; Dalli, 2014; Nonis et al., 1998; Tanrıöğen & İşcan, 2009). Not managing time properly and failing to allocate correct time for assignments and studying could result in a decrease in academic performance, stress or even dropouts. Since the deadlines for submitting assignments are strict and greatly impact grades at higher education levels, it can be difficult for students to manage time properly (Gayef et al., 2017). The time of day, when students submit their assignments, can provide insights into their work habits and procrastination tendencies. Research by Zhao et al. (2020) indicated that students often submitted assignments close to the deadline, typically in the late evening or night hours. This pattern suggests a tendency toward last-minute completion, which may be driven by procrastination or other factors such as part-time work or family responsibilities.

Preparing and submitting an assignment is an essential part of education. Compared to face-to-face education, the importance of assignments stands out in online education as the number of assignments required from the students increases due to professors having concerns related to test security (Çetin & Daloğlu, 2023; Georgescu & Berechet, 2022). The results of a study exploring the use of blogs for writing assignments showed no significant difference in students' scores between conventional paper-based and online blog

submissions. However, the submission rate for paper-based assignments was higher compared to online submissions. The study highlighted challenges such as technical issues, poor time management, and distractions, suggesting that while online platforms can enhance motivation and engagement, they also require effective management to avoid negative outcomes (Nair et al., 2013). Recent studies suggest that students welcome online assignments in the online education process; however, their views mostly illustrate that preparing and submitting online assignments can be exhausting due to confusion about understanding the assignment, not having enough time to prepare, or having too many assignments to complete at the same time (Fitria, 2023; Kurotobi, 2020). Different from taking a test, doing assignments requires extensive organisational management. For example, before submitting an assignment, students in foreign language teaching programmes are given a deadline, and they are expected to conduct research, gather information, and create an original paper in L2 (target language).

The importance of managing the timeline of preparing and submitting an assignment can easily be underestimated, especially for freshman students at universities (Dalli, 2014; Nadinloyi et al., 2013; Nonis et al., 1998; Razali et al., 2018). Undergraduate students are given the freedom to manage their workload according to their choices; however, they are expected to finish their assignments by the designated deadlines. It can be observed that while some students submit their work as early as they can, others submit just before the deadline or even later. Studies in the literature reported that variations in assignment submission timing can be related to coincident deadlines and the length of the assignment (Gregory & Moron-Garcia, 2015). With these in mind, the research conducted in this paper aims to closely examine the online assignment submission behaviours of undergraduate EFL learners with a focus on last-minute submissions. This study also aims to explore the reasons behind the difference in submission time among students in an online education setting. Accordingly, the research questions aimed to be answered in this study are as follows:

1. Is there a relationship between ‘last-minute submission’ and ‘types of initiating assignments’ (early initiators, mid-initiators, and late initiators)?
2. Is there a relationship between ‘academic performance’ and ‘time of online assignment submission’?
3. Does ‘last-minute submission’ differ depending on the hour of the deadline?
4. What are the factors behind last-minute submissions?

This study has the potential to significantly contribute to the literature on student behaviours and assignment submission rates. By identifying the behaviours and factors that contribute to last-minute submissions, this study can inform the development of interventions and strategies for improving timely submission rates. This is of particular importance given the potential negative consequences of last-minute submissions for both students and instructors. This study provides insight into the behaviours of undergraduate students while examining the factors that contribute to late assignment submissions. Moreover, potential strategies for improving timely submission rates are also discussed in line with the findings. The results of this study will be useful for instructors looking to



support their students in meeting assignment deadlines and for students seeking to improve their own time management skills.

### Methodology

The present study investigates undergraduate students' online assignment submission behaviors using both qualitative and quantitative research methods. The research conducted in this study employed a sequential explanatory mixed-method design in which a “researcher begins by conducting a quantitative phase and follows up on specific results with a subsequent qualitative phase to help explain the quantitative results” (Creswell & Plano-Clark, 2018, pp. 76-77).

Initially, the quantitative data regarding submission times were collected through Microsoft Forms where students upload their assignments, and then an open-ended interview form was administered to explore their behaviour further. The quantitative findings were collected and transformed as data to be examined. The data were then analysed using Pearson’s correlation test, and various plots on RStudio. The qualitative data were gathered through a semi-structured interview form on Microsoft Forms, which students were already registered to submit their assignments. This form included open-ended questions which asked for any possible reasons, explanations, or factors behind their submission behaviour, especially in submitting late.

In total, data for the study were gathered from 98 EFL students enrolled at a state university in Türkiye. These students take many must and elective courses at the university, and they are evaluated through tests and assignments in these courses. This study only focuses on courses that require online assignment submission which involves either creating a paper explaining a construct or creating materials such as voice or video recordings. Students are usually asked to submit their assignments within 7-10 days, and in this study, those who submitted at the last 24 hours were labelled as *late submitters*, while those who submitted at the last hour were *last-minute submitters*. Similarly, in some analyses, participants were also categorised into *early*, *mid*, and *late initiators* based on the time they started to initiate conducting research for the assignment.

### Publication Ethics

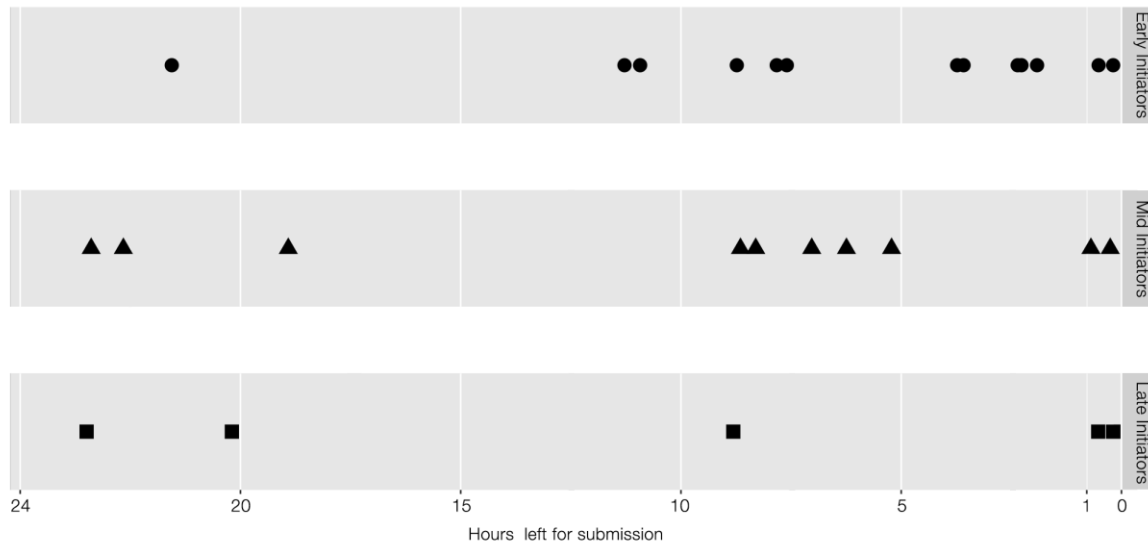
This study complied with the ethical considerations in research and committee approval from the Ethics Committee at Bartın University with protocol number 2020-SBB-0107 (Meeting no:15).

## Findings

### Quantitative Findings

To answer the first research question, the researchers started by categorising participants’ timing of initiating an assignment (starting to conduct research and write papers) and then collected data regarding their submission times. The participants were categorised into three distinct groups: *early initiators* who start conducting research to write

their papers shortly (first 1 to 2 days) after the assignment is given; *mid-initiators* who start sometime (up to a week) after; and *late initiators* who start much later (in the last two days). Based on these three types, there were 54 early initiators, 32 mid-initiators, and 12 late initiators, totaling 98 participants. These groups were further narrowed down participants to those who submitted their assignments in the last 24 hours and plot points which represent the exact time an assignment is submitted. Each dot, triangle, and square below represents a submission made by one participant in the figure below.



**Figure 1.** Submissions in the last 24 hours of the deadline based on type of initiating an assignment.

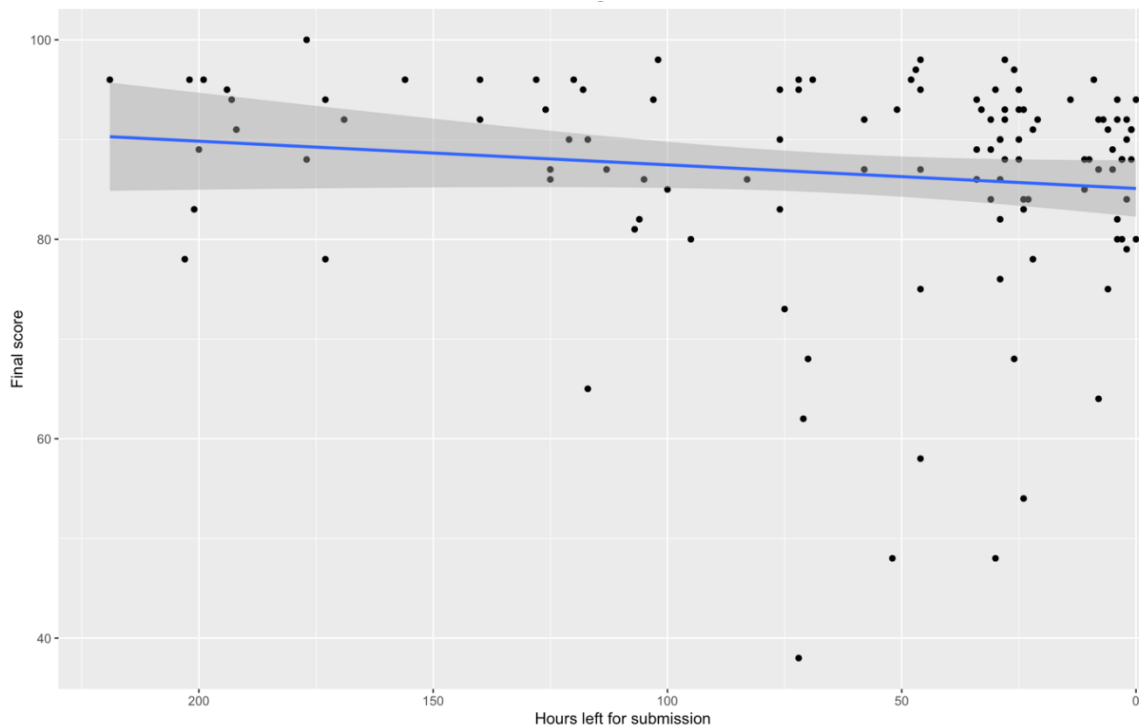
early initiators (sphere shape, n= 13), mid initiators (triangle shape, n=11), late initiators (square shape, n=5)

The data in Figure 1 illustrates that 29 participants in total submitted their assignments late in all three types of assignment initiation. In other words, last-minute submission was observed regardless of the type of initiating an assignment. Each dot in the first grid (early initiators) represents a submission and it can be observed that almost half of the participants (six of 13) submitted below the five-hour mark and two submitted only minutes left to the deadline. Similarly, there were many late submitters among the mid-initiators (triangle-shaped), as seen in the second grid. While more than half (seven out of 11) mid-initiators submitted their assignments, two submitted their assignments at the last hour. There were five late initiators (square-shaped) who submitted their assignments late. Of these, two participants submitted their assignments at the last minute.

For the second research question, the dataset included two variables: final grades obtained from a course and the exact time the participants submitted their online assignments. The relationship between the two variables was tested and visualized the data in a linear model, as illustrated below.

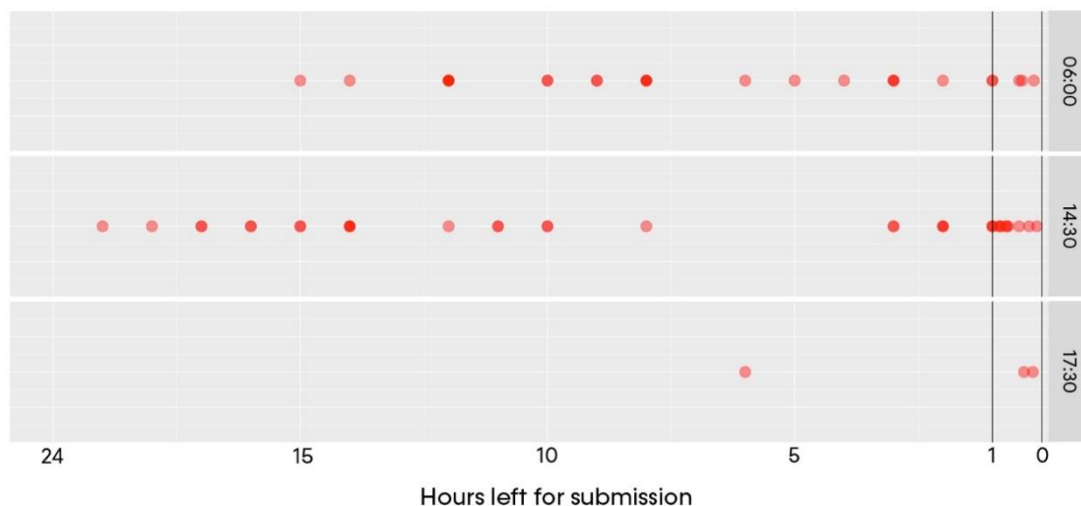
As seen in Figure 2 below, the submission times of the participants were scattered along both axes in the plot. Following the initial examination of the plot, the relationship was tested through Pearson's correlation test and linear model included in RStudio, and both

tests indicated that there was no significant relationship between the online assignment submission time of a participant and their final score. Furthermore, submitting time was not a predictor of a participant's final score.



**Figure 2.** Linear model of the relationship between final scores and submission time

Before collecting qualitative data, the researchers created one more plot to answer the third question which sought to answer if last-minute submission behaviours were similar across different deadlines. In other words, the researchers tested if last-minute submissions would still occur if the deadline was shifted to later or earlier in the day. Unlike the other findings, the researchers compared data from three distinct datasets to address the third



research question. They analyzed last-minute submission times, similar to Figure 1. However, the three categories in Figure 3 below represent different deadlines: 06:00, 14:30, and 17:30, respectively.

**Figure 3.** Completed submissions in three separate assignment submission deadlines 06:00 (n= 28), deadline=14:30 (n=46), deadline=17:30 (n=37)

The data presented in Figure 3 illustrate how last-minute submissions vary in different deadlines. Both the top row (06:00) and the middle row (14:30) include more than 10 last-minute submissions, and the bottom row (17:30) includes only three submissions scattered between the deadline and the 20-hour mark. While five there were five last-minute submitters (between hours 0 and 1) in the top row and two last-minute submitters in the bottom row, there was a clear aggregation (9 participants) in the last-minute mark in the second row.

### Qualitative Findings

After analysing the quantitative findings and answering the first three research questions, a semi-structured interview form was administered to the same students to gather further data regarding the submission behaviours. The fourth research question was answered through the form and the analysis of the findings aimed to explore the factors affecting students' submission behaviours. The qualitative findings obtained from the form included insights regarding how many factors played a role in online assignment submission. These findings were grouped into seven main categories, which are presented in the following sections.

### Strategical Planning

This factor describes the various strategies and behaviours students employ when completing assignments, including their timing, decision-making process, and level of preparation. This encompasses habits such as finishing assignments well in advance, making last-minute changes, or deliberately delaying work until the deadline approaches. Some of the participants explained this factor in the following answers.

*“I usually do my homework right away but submit a day or two before the deadline in case of a last-minute change”*

*“Even though it is finished two or three days before (the deadline), I generally send the homework on the last day in order to make sure I do not need to add anything else”*

The participants reported that although they finish an assignment well before the deadline, they tend to postpone sending it in case there is something to change in the document. As the answers illustrated, this factor was related to how the participants ensured the quality of their submissions. Another answer also indicated that the last-minute submission behaviour might be related to their previous experiences:

*“I try to make it ready to be submitted as soon as possible. But, because of a negative experience I had last week, I started late. I prepared some homework on the day it was given. But the professor made a change five days after it was given and my whole effort was for nothing”*

The answer provided by the participant showed that the last-minute submission behaviour might not always be only related to students' own decisions or tendencies. As their answer illustrated, the participant started to delay the initiation of the homework due to their previous negative experience where the content of the homework was altered, and they had to start over.

### ***Complexity of the Assignment***

In relation to the previous factor, this factor refers to the extent to which assignment instructions and the expected content of the assignment provided by instructors or professors are clear and comprehensive. This includes expectations for the assignment, criteria for evaluation, and any additional resources or explanations needed for understanding.

*“I wait for live explanations about the topic after the homework is given. That's because sometimes the instructions are not enough. For this reason, explanations about a voice or video recording and expanding on instructions help in specifying the details requested in an instruction.”*

*“The anxiety of the homework not being completely appropriate to the requested terms. In this sense, careless homework (instructions) and uncertainty create even more anxiety.”*

*“Some professors sadly didn't give clear information on the instructions of the homework. Besides, some also altered the homework and asked us to create over from the beginning.”*

Responses from the students clearly showed that instructions may not always be enough, and they expect actual explanations regarding what is being asked in the assignment. Similar to the previous factor, the students again reported that changes to the assignment requirements significantly affected their submission behaviors.

### ***Anxiety***

Anxiety factor refers to the feelings of worry, stress, doubt, and nervousness that students experience leading up to and during the submission of their assignments. This includes concerns about the quality of their work, whether the assignment was successfully submitted, and the possibility of technical or logistical issues during the submission process.

*“I get anxious during submission... What if it is not received by the professor or the internet goes down at that moment, and I do not notice or miss it.”*

*“Sometimes, even though I sent the homework, I am obsessed with whether the homework was received or not. I focus on it as much as possible but still have nervousness about performing as better as I would like to perform.”*

*“The chance of something going wrong during submission worries me.”*

*"I get anxious about any possible lacking part of the homework."*

While this factor mostly encompasses the anxiety that is present about the technical part of submissions, the feeling that something might be missing in the content of the homework was also included in the factor. In other words, students were worried that the assignment would not be successfully received by the professor or that the content of the assignment was incomplete.

### ***Physical Health***

Another factor that played a part in students' submission behaviours was physical health. This factor includes the physical conditions that affect a student's ability to complete assignments. This covers issues like chronic pain, illnesses, and challenging physical states that can influence their productivity and performance.

*"When I started to add (my) voice to the slide, I couldn't make a very effective recording unfortunately because I was beginning to get my wisdom teeth.*

*Later, when I listened to it, I realised that my voice and narration were very dull, but when I tried to record it again to correct it, I wasn't very successful because every breath I took hurt due to the pain in my mouth."*

*"The issues with my spine and back health were another factor. This health condition might have affected the time it took me to complete the assignment and may also have negatively impacted my psychological state."*

As their responses showed, some students were affected by physical conditions such as pain due to injury to the spine or wisdom tooth. They reported that these factors significantly lowered their performance, especially in assignments that required oral performance.

### ***Procrastination***

This factor refers to the habit of delaying or postponing tasks, often by finding other activities to do instead of the necessary work. This includes consciously putting off assignments despite knowing their importance and the resulting stress from unfinished tasks.

*"When I am aware that I have an assignment to do, I find many other tasks to do and postpone my assignment by using these tasks as an excuse."*

*"I start working on the assignment slowly five days before it's due, and I probably finish and submit it on the last day. I don't like my procrastination habit, but I can't stop it either."*

Students' answers revealed that they were aware of their procrastination habit, and they could not help it. Some even believed that they had a condition that needed treatment as it caused stress during submission.

### ***Academic Overload***

This factor includes the quantity and difficulty of assignments and exams that a student must manage. This involves handling multiple assignments simultaneously, the stress from overlapping deadlines, and the overall volume of coursework.

*"I often get stressed while working on an assignment because I also think about other assignments."*

*"The difficulty of the assignments doesn't change the situation much; I start working on them at the earliest one week before the deadline. I struggle with this because the assignments pile up."*

*"The time I dedicated to my other assignments also affected the time I had to prepare this one."*

As the students' responses illustrated, they were often overloaded with assignments. They had to think of other courses and manage their resources by allocating the appropriate amount of effort and time to each course, and this affected their submission behaviours.

### ***Household Environment***

This factor includes the conditions at home that affect the student's submission behaviours. This covers noise levels, having a quiet place to study, and family chores or responsibilities.

*"I usually do my assignments at night because being in a family home means it's crowded and noisy. I have trouble focusing."*

*"Additionally, there are tasks expected of me at home (cleaning, helping with household chores, etc.) apart from my studies."*

As their responses showed, students had to deal with unpleasant conditions at home, such as crowdedness or noise. In addition, they also had to run errands and chores sometimes. Students also reported that they mostly studied at night to avoid household conditions.

### ***Access to technology***

This factor relates to difficulties experienced due to technological issues such as internet connectivity problems, computer malfunctions, or software limitations. This includes challenges like unreliable internet access, computer hardware failures, or software restrictions that hinder the timely completion and submission of assignments.

*"Close to the deadlines for midterm assignments, my computer screen broke, and I worry that something might go wrong when submitting the assignment."*

*"Although I encounter some problems with the internet during the assignment submission process, I try to submit on time. The problems include not having internet and poor connectivity due to network issues."*

Some students specifically reported issues related to their computers, such as broken screens or crashing. Some of the students also reported that their smartphones were not

capable of running the full version of the software which was required to create the assignment. In addition, unstable internet connection was also reported as a significant factor as some of the students stayed at dorms or rural areas which did not have a stable internet connection.

### Discussion

The quantitative findings obtained in the study focused specifically on last-minute submissions. The findings related to the first research question included a plot with three separate timelines (Figure 1). The data presented in Figure 1 clearly illustrated that students could make last-minute submissions regardless of when they initiated their assignments. Students who initiate their assignments early may not also submit early, and similarly, it was observed that those who initiate late do not also submit late. In other words, the timing of initiating an assignment was not a strong factor in explaining last-minute submission behaviour among students.

Similarly, a plot including hours left for submission and final score was created to answer the second research question. The quantitative analysis in Figure 2 showed no correlation between the timing of submitting an assignment and academic performance. In other words, those who submit late are not always low achievers, and those who submit early are not always high achievers. This finding was in alignment with Gregory and Morón-García (2009) who also observed that assessment for each student was not affected by their submission timing. This finding, however, was in contrast with the findings obtained by empirical studies reporting that time management was a significant predictor of academic success (Nacaeanceno & Akpanudo, 2023; Razali et al., 2018; Tanrıöğen & İşcan, 2009).

The quantitative findings also focused on the effect of the timing of the deadline for assignments. To answer the third research question, a graph was created to illustrate the submission hours of three separate assignments with different deadlines. The graph included in Figure 3 clearly showed that even when the deadline was 6 a.m., there were last-minute submitters. Moving the deadline to the afternoon did not seem to have any effect on last-minute submissions, either. These findings were in alignment with Kokoç, Akçapınar and Nehal Hasnine (2021) who reported no difference in submission behaviours of university students across different submission deadlines. Similarly, Gregory and Morón-García (2009) observed that the timing of the deadline was not associated with last-minute submissions. Their findings showed a negative correlation, indicating that submissions decrease with longer deadlines. In this study, the findings illustrated that there were more last-minute submitters in deadlines in the early morning and afternoon than the ones in the deadline in the evening. In other words, moving the deadline did not result in more timely submissions.

After ruling out the relationship between academic achievement and last-minute submissions, the effect of the timing of initiating an assignment, or the timing of the deadline, a qualitative data collection phase began where students explained the factors affecting their online assignment submission behaviour in open-ended questions. These



qualitative findings were gathered to answer the fourth question of the study. The qualitative analysis of the students' answers revealed many factors behind their submission behaviours.

Strategical planning emerged as a key theme, reflecting the diverse strategies students employ, from early completion to last-minute adjustments. This study revealed that in addition to this factor of feeling more secure, students also approached the deadline with a strategy to delay initiating and submitting in case the instruction or the requested content of the assignment changes. It was reported by the students that vague guidelines or changing the expected content of an assignment may induce uncertainty or cause students to be more cautious in initiating or submitting their assignments early. They deliberately started late and submitted late in case an assignment was changed after it was given. This behaviour stemmed from their previous negative experiences in other assignments, and this indicated that strategical planning was also linked with the clarity of the instruction of the assignment.

The complexity of assignment instructions significantly affected students' behaviour. In relation academic overload also affected students as multiple assignments and overlapping deadlines increased their ability to focus on one specific task at a time, a common challenge reported in other empirical studies (Gregory & Morón-García, 2009; Kloosterman et al., 2012). Anxiety itself played a pivotal role in determining online assignment submission behaviour among students. Students reported experiencing feelings of worry, doubt, and nervousness while preparing the assignment and ensuring its successful submission. Additionally, physical health emerged as a crucial factor affecting students' ability to engage effectively with coursework. They reported that conditions affecting their teeth or mouth had a significant effect on their oral performance which was required as an EFL learner.

Procrastination also emerged as a common challenge, complicating students' time management while preparing their assignments. In fact, some students were aware of the condition and even reported that they could not avoid procrastinating. This finding aligned with Tian et al.'s study (2019, p. 476), which found a significant relationship between procrastination levels and exam scores during online assignments, indicating that "the longer the student completes the assignment, the better the learning performance". Moreover, this finding also supports the result obtained by Nieberding and Heckler (2021), who found that students who suffered from procrastination obtained lower course grades.

Access to technology emerged as a critical determinant of successfully preparing and submitting assignments, with technical issues posing substantial barriers to timely submission. Similar to the findings by Paudel (2021) and Wahab and Al-Alaiwat (2015), this study also confirms that internet connectivity affects students' behaviour in submitting online assignments. The household environment also emerged as a significant influence, with noise levels, unpleasant study spaces, and familial responsibilities at home shaping students' ability to focus and meet deadlines.

### **Conclusion**

This study aimed to analyse both quantitative and qualitative data to provide insights into online assignment submission behaviour among EFL learners. Last-minute submissions

were observed across all initiation types, and submission time did not correlate with final grades. Additionally, the analysis of different deadline scenarios revealed that the timing of the deadline did not affect submission behaviour, either. This finding showed that choosing a better part of the day as the deadline may not be a successful strategy for professors or lecturers who would like to eliminate last-minute submissions in their courses. This finding indicated that changing the timing of the deadline cannot be recommended as a way of achieving more timely submissions in online assignments, which was also supported by the findings of other empirical studies in the literature (Gregory & Morón-García, 2009). Instead, educators are advised to do a live session or meet with the students to discuss the nature of the assignment and clarify the instructions and the expected content. Research also suggests that providing clear and detailed assignment instructions and setting intermediate deadlines can be effective (Darnall & Sitzmann, 2006).

The qualitative findings provided rich insights into the various factors influencing students' assignment submission behaviours. These factors were categorised into seven main themes: strategic planning, the complexity of the assignment, anxiety, physical health, procrastination, academic overload, household environment, and access to technology. Each category sheds light on the multifaceted nature of assignment submission and highlights areas for potential intervention to improve submission behaviours. These qualitative findings underscore the complex nature of online assignment submission behaviour among EFL learners and the importance of mitigating the effect of these factors.

Firstly, it can be advised that educators should support EFL learners in dealing with anxiety or procrastination. While it may even be beneficial to show students that their conditions are acknowledged by the professors or lecturers, directing them towards getting help from psychological counselling centres at universities may be beneficial to both parties (Ellis & Knaus, 1977; Schouwenburg, 2004). Some studies have also found that interventions aimed at reducing procrastination, such as goal setting and planning, can be helpful in promoting timely submission (Tice & Baumeister, 1997). Research also suggests that instructors can play a role in promoting timely submissions by setting clear expectations and being responsive to student needs and concerns by using technology to support time management (such as calendars and to-do lists) (Darnall & Sitzmann, 2006). Individual student characteristics that have been identified as contributing to late assignment submissions include procrastination (Tice & Baumeister, 1997), lack of time management skills (Ellis & Knaus, 1977), and difficulty with the material being covered (Lai & Richter, 2016). In particular, research has found that students who score higher on measures of procrastination tend to have more difficulty meeting deadlines (Tice & Baumeister, 1997).

Further research may be conducted in relation to last-minute submissions among EFL students. Task orientation, a variable proven to be also effective in online assignments, for example, may be examined among EFL students (Suamuang et al., 2020). Researchers acknowledge that this study has some limitations. The findings in the qualitative aspect of the study were obtained through a semi-structured interview form, which relied on self-report measures and may not correlate with the actual behaviours of the students. Furthermore, samples from Turkish EFL students were included in the research, and these findings cannot be generalised to wider contexts.

## References

- Al Khatib, A. S. (2014). Time Management and its relation to students' stress, gender and academic achievement among sample of students at Al Ain University of Science and Technology, UAE. *International Journal of Business and Social Research*, 4(5), 47-58. <https://ideas.repec.org/a/lrc/larijb/v4y2014i5p47-58.html>
- Barker, S., Fiedler, B., & Johnson, P. (2008). Paperless assignments: Moving forward or marking time?. In *ASCILITE-Australian Society for Computers in Learning in Tertiary Education Annual Conference* (pp. 45-55). Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education. <https://www.ascilite.org/conferences/melbourne08/procs/barker.pdf>
- Bisht, R. K., Jasola, S., & Bisht, I. P. (2020). Acceptability and challenges of online higher education in the era of COVID-19: a study of students' perspective. *Asian Education and Development Studies*, 11(2), 401-414. <https://doi.org/10.1108/AEDS-05-2020-0119>
- Bridge, P., & Appleyard, R. (2008). A comparison of electronic and paper-based assignment submission and feedback. *British Journal of Educational Technology*, 39(4), 644-650. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00753.x>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. SAGE.
- Curiel, H., McComas, J. J., & Gross, A. (2022). Behavioral interventions in college classrooms: A scoping review. *Behavioral Interventions*, 37(2), 123-135. <https://doi.org/10.1002/bin.1910>
- Çetin, K., & Daloğlu, A. (2023). Transition into online education during Covid-19: The Case of speaking-based courses at an English language teaching program in Turkey. *Journal of Language Education and Research*, 9(1), 201-221. <https://doi.org/10.31464/jlere.1267862>
- Dalli, M. (2014). The university students' time management skills in terms of their academic life satisfaction and academic achievement levels. *Educational Research and Reviews*, 9(20), 1090-1096. <https://academicjournals.org/journal/ERR/article-full-text-pdf/136F13B48106>
- Darnall, N., & Sitzmann, T. (2006). The effects of goal setting, planning, and feedback on performance in an online learning environment. *Journal of Applied Psychology*, 91(3), 779-786. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.3.779>
- Earl, K. (2013). Student views on short-text assignment formats in fully online courses. *Distance Education*, 34(2), 161-174. <https://doi.org/10.1080/01587919.2013.793639>
- Ellis, A. S., & Knaus, W. J. (1977). *Overcoming procrastination*. Signet.
- Fitria, T. N. (2023). Students' problems in online learning: What happened to the students in English class during pandemic Covid-19? *Journal of English Language Learning*, 7(1), 334-345. <https://doi.org/10.31949/jell.v7i1.5768>
- Gayef, A., Tapan, B., & Haydar, S. U. R. (2017). Relationship between time management skills and academic achievement of the students in vocational school of health services. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 20(2), 219-246. <https://dergipark.org.tr/en/pub/hacettepesid/issue/39656/469418>
- Georgescu, M. R., & Berechet, L. D. (2022, February). Challenges in higher online education: discouraging fraudulent attempts on online exams. In *Diem: Dubrovnik International Economic Meeting* (Vol. 7, No. 1, pp. 10-21). Sveučilište u Dubrovniku. <https://doi.org/10.17818/DIEM/2022/1.2>
- Gregory, K., & Morón-García, S. (2009). Assignment submission, student behaviour and experience. *Engineering Education*, 4(1), 16-28. <https://doi.org/10.11120/ened.2009.04010016>

- Hassan, M. (2021). Online teaching challenges during COVID-19 pandemic. *International Journal of Information and Education Technology*, 11(1), 41-46. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2021.11.1.1487>
- Kloosterman, P., Fieten, R., & Eggen, T. (2012). The impact of course workload, clear assignment instructions and feedback on assignment submission behaviour of first-year students. *Higher Education*, 64(4), 469-482. <https://dx.doi.org/10.1007/s10734-011-9461-1>
- Kokoç, M., Akçapınar, G., & Nehal Hasnine, M. N. (2021). Unfolding students' online assignment submission behavioral patterns using temporal learning Analytics. *Educational Technology & Society*, 24(1), 223-235. <https://www.jstor.org/stable/26977869>
- Kurotobi, L. (2020). Emergency online learning: A survey of student anxieties and experiences. In K. Tanaka, & D. Tang (Eds.), *Reflections on higher education and online teaching* (pp. 43-53). Otemae University Institute of International Education. <https://otemae.repo.nii.ac.jp/records/2209>
- Lai, M., & Richter, T. (2016). Examining the relationship between procrastination, course satisfaction, and course performance. *The Journal of General Education*, 65(3), 159-176. <https://dx.doi.org/10.1353/jge.2016.0015>
- Naceanceno, K. D., & Akpanudo, U. M. (2023). Learning environment and online assignment behaviors as predictors of the academic performance of low socioeconomic status (SES) Junior High Students. *International Journal*, 7(2), 253-273. <https://doi.org/10.46328/ijtes.445>
- Nadinloyi, K. B., Hajloo, N., Garamaleki, N. S., & Sadeghi, H. (2013). The study efficacy of time management training on increase academic time management of students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 134-138. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.523>
- Nair, S. S., Tay, L. Y., & Koh, J. H. L. (2013). Students' motivation and teachers' teaching practices towards the use of blogs for writing of online journals. *Educational Media International*, 50(2), 108-119. <https://doi.org/10.1080/09523987.2013.795351>
- Nieberding, M., & Heckler, A. F. (2021). Patterns in assignment submission times: Procrastination, gender, grades, and grade components. *Physical Review Physics Education Research*, 17(1), 013106. <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.17.013106>
- Nonis, S. A., Hudson, G. I., Logan, L. B., & Ford, C. W. (1998). Influence of perceived control over time on college students' stress and stress-related outcomes. *Research in Higher Education*, 39(5), 587-605. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1018753706925>
- Paudel, P. (2021). Online education: Benefits, challenges and strategies during and after COVID-19 in higher education. *International Journal on Studies in Education (IJonSE)*, 3(2). <https://doi.org/10.46328/ijonse.32>
- Pozdeeva, E. S. (2019, March 23-29). *Students' time management in higher education: Review of the literature* [Paper presentation]. 8th International Conference "Social Science and Humanity". <https://elibrary.ru/item.asp?id=37597946>
- Razali, S. N. A. M., Rusiman, M. S., Gan, W. S., & Arbin, N. (2018, April). The impact of time management on students' academic achievement. *Journal of Physics: Conference Series*, 995(1), 1-7. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/995/1/012042>
- Schouwenburg, H. C. (2004). On counseling the procrastinator in academic settings. In Boekhorst T. & Uildruiks E. (Eds.), *Internationalisation within higher education in An expanding Europe: New developments in psychological counselling* (pp. 67-80). University of Groningen. <https://psycnet.apa.org/record/2004-14505-000>
- Suamuang, W., Suksakulchai, S., & Murphy, E. (2020). Factors affecting assignment completion in higher education. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 12(5), 1251-1264. <https://doi.org/10.1108/JARHE-12-2019-0309>

- Tanrıöğen, A., & İscan, S. (2009). Time management skills of Pamukkale university students and their effects on academic achievement. *Eurasian Journal of Educational Research*, 35(1), 93-108. <https://gcris.pau.edu.tr/handle/11499/19749>
- Tian, H., Lai, S., & Wu, F. (2019, December). Does time play a role? prediction of learning performance with time-use habits in online assignments. In *2019 International Joint Conference on Information, Media and Engineering (IJCIME)* (pp. 473-477). IEEE. <https://doi.org/10.1109/IJCIME49369.2019.00101>
- Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8(6), 454-458. <https://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9280.1997.tb00427.x>
- Wahab, R. A., & Al-Alaiwat, S. (2015, October). Student's Attitudes towards Online Assignment Submission at College of Health Sciences, University of Bahrain. In *2015 Fifth International Conference on e-Learning (econf)* (pp. 403-407). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ECONF.2015.44>
- Zhao, N., Lui, G., Deng, R., & Zhang, W. (2020). Time and performance in online learning: Applying the theoretical perspective of time management. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 18(2), 256-278. <https://doi.org/10.1111/dsji.12216>

## Exploring High School Students' Acceptance and Use of Mobile Applications for English Language Learning

Zelal Coşkun \*

Osman Solmaz \*\*

### ARTICLE INFO

Received: 12.07.2024

Revised form: 23.09.2024

Accepted: 25.09.2024

Doi: 10.31464/jlere.1515400

### Keywords:

*mobile-assisted language learning, English as a foreign language, learning English, mobile applications*

### ABSTRACT

This study explored the perceptions and attitudes of high school English learners towards mobile language learning applications in a southeastern province of Türkiye. It also examined how factors such as gender, age, school type, smartphone ownership, and regular internet access influence the use of these applications among high school EFL learners. The research involved 650 high school students aged 15 to 17 years old, across 9th, 10th, and 11th grades, and was conducted using a mixed-methods approach, predominantly quantitative. Questionnaires were distributed in four public high schools, and semi-structured interviews were conducted with 30 volunteering students. Findings indicated that high school EFL learners generally held positive perceptions and attitudes towards mobile language learning apps, using them for various purposes, including practicing and developing English language skills.

### Acknowledgments

The authors would like to thank the participants of the study for their contribution.

### Statement of Publication Ethics

Ethical committee approval was obtained by Dicle University Ethics Committee on 25 August 2022. The report number was 343223

### Authors' Contribution Rate

This article was derived from Master's Thesis entitled "Exploring high school students' acceptance and use of mobile applications for English language learning", prepared by the first author under the supervision of the second author. The authors declare that they have no conflict of interest.

### Conflict of Interest

### Reference

Coşkun, Z., & Solmaz, O. (2024). Exploring high school students' acceptance and use of mobile applications for English language learning. *Journal of Language Education and Research, 10 (2), 636-661.*

\* English Language Teacher, ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-4708-8973>, National Ministry of Education, [zelalcoskunn@gmail.com](mailto:zelalcoskunn@gmail.com)

\*\* Associate Prof. Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2983-1177>, Dicle University, Ziya Gökalp Faculty of Education, Department of Foreign Language Education, [osolmaz@dicle.edu.tr](mailto:osolmaz@dicle.edu.tr).

## Introduction

Over the past few decades, technology has evolved into a mobile and web-connected form, leading to the widespread adoption of mobile devices such as smartphones, tablets, podcasts, and VR glasses as tools for language learning (Dolzich et al., 2021). The use of mobile devices as a learning environment has the potential to foster collaborative learning (Kukulka-Hulme & Viberg, 2018). However, their effectiveness relies more on user engagement and interaction than merely on the devices' features (O'Malley et al., 2003). This emphasis on interaction highlights the dynamic nature of mobile learning, where the physical attributes of devices are less significant than how learners use them to connect and collaborate. This form of learning, known as mobile learning or m-learning, is characterized by its flexibility, occurring anytime and anywhere, not necessarily in a fixed setting (Shortt et al., 2023). The portability of these devices promotes learner-centered education, facilitating ubiquitous interaction beyond traditional classroom settings and adapting to learners' cognitive abilities and limitations (Kuru Gönen & Zeybek, 2022; Nariyati et al., 2020).

Building on this foundation of flexible and portable learning tools, mobile applications have increasingly become integral to language education. Serving as both extracurricular activities and aids in traditional EFL contexts, these apps cover a wide spectrum of language learning facets including vocabulary, grammar, listening, speaking, writing, and reading (Dolzich et al., 2021). They play a crucial role in enhancing critical thinking skills and adapting education to fit the demands of modern learners (Lee et al., 2016). Furthermore, recent studies highlight that language learning applications can be as effective as traditional face-to-face instruction across various proficiency levels of the Common European Framework of Reference (CEFR), and promote creative language use by incorporating social networking and crowdsourcing features (Ghorbani & Ebadi, 2020; Karasimo, 2022). This shift reflects a broader transformation in educational paradigms, where digital integration is key to developing new learning strategies and opportunities.

The burgeoning interest in digital learning tools and their practical impact in educational settings highlights the significance of the present study, which aims to examine the perspectives and attitudes of high school students in Türkiye towards using mobile applications for language learning. Unlike previous research primarily focused on teachers' perceptions (e.g., Oz, 2015; Şad et al., 2022), this study targets high school students, exploring their preferences and the reasons behind them for using mobile apps in English language learning. This shift in focus provides a perspective that could enhance the understanding of mobile learning's role in Turkish educational contexts and similar EFL settings. By examining how factors such as gender, age, school type, smartphone ownership, and regular internet access influence mobile learning, the study aims to provide a comprehensive view of current trends and preferences among high school students at diverse school types, thus ensuring a broad representation of student experiences, enriching the study's findings. Ultimately, the findings are expected to provide valuable recommendations for educators and students on enhancing the integration and efficacy of mobile learning in language education. It also aims to raise awareness among learners and teachers about the diverse opportunities presented by mobile

learning in various educational contexts, thereby improving both engagement and academic achievement in EFL settings.

### **Literature Review**

Mobile Assisted Language Learning (MALL) utilizes handheld devices, such as smartphones and tablets, to facilitate language learning. Kukulska-Hulme (2012) emphasizes that a sufficient number and variety of these devices are crucial for effective mobile learning. This diversity ensures that educational experiences can meet various technological capabilities and learning preferences, thereby enhancing accessibility and engagement. By providing a range of devices, educators can cater to different learning styles and needs, enhancing the overall success and inclusivity of mobile learning programs. Research in MALL encompasses content-based approaches, which assess mechanisms and exercises for students, as well as design-based approaches focused on developing materials specifically for mobile platforms (Rahmanu & Santosa, 2022).

Building on this foundational understanding, MALL employs devices like smartphones, tablets, and laptops, which capitalize on their portability and mobility to enable learning at any time and place (Dolzich et al., 2021). The array of common devices extends to PDAs, mobile phones, and pocket electronic dictionaries, all of which support language learning and collaborative resources, thereby enhancing the ways students learn a target language. By transcending physical space limitations, mobile learning provides the freedom to learn anywhere. This approach also fosters enhanced student interaction through tools such as SMS, mobile internet, and voice communication, offering unrestricted access to information and resources (Rysbayeva et al., 2022).

The inherent mobility of MALL not only facilitates frequent interaction among students, content, and teachers but also expands language exposure beyond conventional classroom methods (Ekinci & Ekinci, 2017). Furthering this dynamic, MALL extends language practice from the classroom to 'out in the world,' thus encouraging authentic and real-world learning experiences (Kukulska-Hulme, 2012). Such a strategy not only enhances speaking skills but also shows positive effects on various aspects of speaking abilities (Setiyanti et al., 2022). Serving as a powerful motivational tool, MALL shifts student perspectives and fosters active participation in learning activities, engaging students in real-world learning and thus breaking the traditional confines of classroom instruction (Murugan & Teoh, 2022).

MALL provides key features such as individualized learning, extended practice beyond classrooms, and collaborative learning experiences, which have been shown to positively impact language learning, enabling learning anytime and anywhere (Shortt et al., 2023). MALL fosters autonomy, collaboration, and motivation among students, although challenges remain in teacher implementation due to some educators' discomfort with integrating mobile technology or their training (Baek et al., 2017; Gutiérrez-Colón et al., 2023). Additionally, MALL supports collaborative learning, enhances peer relationships, and facilitates valuable teacher feedback within the cognitive apprenticeship framework (Kukulska-Hulme & Viberg, 2018; Sandberg et al., 2011). MALL is also regarded as an ideal tool for fostering active



learning, teamwork, and innovation, and particularly for overcoming the limitations of traditional classroom instructions (Li, 2021). Furthermore, MALL supports English Language Learners (ELLs) in autonomously acquiring English proficiency, enhancing pronunciation skills, and reducing teacher anxiety through essential feedback (Abduh, 2019). The integration of smartphones in classroom settings has also proven effective, with studies showing MALL's ability to transmit lesson information and boost student motivation through innovative uses of technology (Shortt et al, 2023).

While MALL offers numerous educational benefits, it faces significant challenges, such as unreliable internet connectivity, which poses a substantial obstacle in English language classrooms, and perceived limitations due to various constraints that can reduce MALL's appeal (Kukulka-Hulme & Viberg, 2018). Learners have concerns about potential damage or loss of devices when used outdoors, contributing to hesitancy in adopting MALL (Welsh et al., 2015). Technical issues such as screen readability, high costs of data services, and teachers' discomfort with integrating mobile technology in classrooms further impede its seamless integration (Baek et al., 2017). Moreover, technical glitches during sessions and inadequate device utilization by learners exacerbate the difficulties (Dolzich et al., 2021; Ganapathy et al., 2016). Despite its advantages, persistent challenges such as limited battery life, small screen sizes, and concerns over teacher discomfort and classroom distractions continue to pose problems (Baek et al., 2017).

Research into mobile-assisted language learning (MALL) has consistently demonstrated its effectiveness and positive reception across diverse educational contexts globally. Studies have shown how learners utilize and perceive mobile apps for language learning. For instance, Luef et al. (2018) found that Korean university students used digital apps informally for language learning more extensively than they initially realized. Similarly, Nami (2020) surveyed 381 university students in Iran, discovering that dictionary and vocabulary apps were particularly popular, with students expressing positive views on their effectiveness for language development. Further supporting the broad acceptance of MALL, Ma (2017) investigated attitudes in mainland China and Hong Kong, revealing strong support for mobile learning both inside and outside the classroom, despite some gaps in students' perceived and actual self-regulation abilities, especially in speaking skills. In Europe, Mospan (2018) reported extensive use of mobile applications like Duolingo in Poland and Ukraine, often utilized during commutes and at home. Additionally, Seraj et al. (2020) in Bangladesh and Vo (2023) in Vietnam reported high readiness and favorable attitudes among university students toward mobile learning, highlighting the usability and availability of smartphones as key factors in their adoption. Expanding the geographical scope of these studies, Alharbi (2024) conducted research focusing on the Middle East. In this recent study, Alharbi investigated the factors influencing Saudi English Major students' potential adoption of MALL tools in their academic pursuits. The findings reveal that while the perceived ease of use is important, it is the students' perceptions of the usefulness of MALL tools that play a more significant role in predicting their willingness to utilize these resources. Overall, these studies from around the world underscore the broad acceptance and effectiveness of MALL. They reveal that while ease of use is important, the perceived usefulness of these tools and the need for effective

learning strategies are critical in driving student engagement and willingness to adopt MALL for language development across various educational settings.

In the context of Türkiye, a series of studies have underscored the efficacy of MALL in enhancing language education across various educational levels. Research such as Çavuş (2011) demonstrated that integrating mobile devices with learning management systems in higher education significantly increases student engagement and facilitates peer communication. Similarly, Ekinçi and Ekinçi (2017) found positive responses among university students using mobile applications like Memrise and Duolingo for vocabulary enhancement. Further investigations have revealed a broad appreciation for the convenience and personalized learning opportunities MALL offers. Öz (2015) highlighted pre-service English teachers' positive perceptions, though noted a need for more comprehensive training to fully leverage these technologies. Ozdamli and Uzunboylu (2015) reported on MALL's potential to improve motivation in secondary schools, despite challenges like limited resources and inadequate infrastructure. Özer and Kılıç (2018) observed that students using MALL tools not only showed improved academic performance but also an increased acceptance of mobile technologies, suggesting a dual benefit in performance and motivation. The recent study by Türker (2022) also highlighted the impact of MALL on vulnerable populations like Syrian refugees, showing significant improvements in language skills and high acceptance of mobile tools during the COVID-19 pandemic. Dağdeler and Demiröz (2022) and Şad et al. (2022) further reflected on the need to adapt higher education approaches and pre-service teacher training to better support MALL, emphasizing the importance of addressing challenges like internet connectivity and classroom management. Overall, these findings illustrated the transformative potential of MALL in Turkish contexts, enhancing both the accessibility of language learning and the effectiveness of educational practices, provided there is sufficient support and resources.

### **Theoretical Framework**

The Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT), proposed by Venkatesh et al. (2003), consolidates elements from various acceptance models, offering a comprehensive framework proven more effective in explaining behavioral intention than individual models. UTAUT has been used to assess acceptance in diverse domains, including web, mobile learning, and social media within higher education and developing countries, though its use in literature remains limited.

UTAUT includes six key components influencing user acceptance and usage behavior: Performance Expectancy, Effort Expectancy, Social Influence, Facilitating Conditions, Behavioral Intention, and Attitude. Performance Expectancy is believed to enhance job performance and is a strong predictor of technology acceptance, particularly in educational settings (Bernacki et al., 2020; Venkatesh et al., 2003). Effort Expectancy involves the perceived ease of using technology, significant both initially and throughout its use (Venkatesh et al., 2003). Social Influence reflects the perceived approval from others and varies with context and technological familiarity (Hsu & Lin, 2008). Facilitating Conditions, which refer

to organizational and technical support, are shown to affect technology adoption positively (Rahmanu & Santosa, 2022). Behavioral Intention relates to the motivation to use specific technologies and is positively correlated with actual usage (Zhang & Yu, 2022). Lastly, Attitude Towards Behavior represents an individual's general feelings towards using technology, influencing various UTAUT components though not included in the final model (Venkatesh et al., 2003).

Informed by the UTAUT, this research focuses on high school students' perspectives and attitudes toward using mobile applications for language learning in Türkiye. While previous research has predominantly centered on the perceptions of teachers (e.g., Oz, 2015), pre-service teachers (e.g., Dağdeler & Demiröz, 2022), and university students (e.g., Ekinici & Ekinici, 2017), this study distinctively captures high school students' preferences through questionnaires and interviews. The findings aim to provide fresh insights into English as a Foreign Language (EFL) contexts. It examines usage across four different high school types: Anatolian HS, Science HS, Religious Vocational Anatolian HS, and Vocational and Technical HS, offering a comprehensive view of mobile app utilization in diverse educational settings. The study aims to enhance the effectiveness of mobile-assisted language learning and broaden awareness of its benefits, contributing valuable suggestions for integrating mobile technology in language education.

The study addresses the following research questions:

1. What are the perceptions and attitudes of Turkish high school English as a Foreign Language (EFL) learners towards mobile phone applications?
2. Do factors such as gender, age, type of school, smartphone ownership, and regular internet access have an impact on the utilization of mobile applications for language learning among Turkish high school EFL learners?
3. Which specific mobile applications do Turkish high school students utilize for language learning purposes?

### **Methodology**

The current research employs a mixed-methods research design with a quantitative-dominant approach to investigate students' perceptions and attitudes towards the use of mobile applications in language learning. The study utilizes both a questionnaire and face-to-face interviews to collect data. The questionnaire serves as a quantitative method, while the semi-structured face-to-face interviews provide qualitative insights.

### **Participants**

Conducted during the 2022-2023 academic year in Diyarbakir, the research involved 650 students from four different types of public high schools: Anatolian High School, Science High School, Vocational and Technical Anatolian High School, and Religious Vocational Anatolian High School (Table 1). These schools were selected using purposive sampling to ensure a representative cross-section of school types in the region, thus providing a

comprehensive overview of mobile learning across diverse educational settings. Participants were drawn from 9th, 10th, and 11th grades through convenience sampling. The inclusion of diverse schools aims to enhance understanding and practices in using mobile applications effectively for language education. The sample comprised 56.5% female and 43.5% male participants, aged between 15 and 17 years. The study ensured anonymity and voluntary participation, with students able to withdraw at any time. No personal identifiers were collected; instead, responses were labeled with numerical identifiers like 'Interviewee 1' for data analysis and reporting.

**Table 1.** Demographic Features of Participants

		F	%
Gender	Female	367	56.5
	Male	283	43.5
Age	15	253	38.9
	16	193	29.7
	17	204	31.4
Grade of students	9	253	38.9
	10	193	29.7
	11	204	31.4
School type	Anatolian HS	150	23.1
	Science HS	152	23.4
	Vocational and Technical Anatolian HS	188	28.9
	Religious Vocational Anatolian HS	160	24.6

\*HS: High School

### ***Data Collection***

Participants completed questionnaires and participated in semi-structured interviews for the purpose of the exploration of their perceptions and attitudes toward mobile learning in English as a Foreign Language (EFL) contexts. The questionnaire was divided into two sections. The first section collected demographic information such as gender, age, grade, type of school, smartphone ownership, regular internet access, mobile device usage, duration of internet access, and preferences for mobile applications, all crucial for understanding participant profiles. The second section, based on a 6-point Likert scale adapted from Hoi's (2020) research, consisted of 31 items across six segments: performance expectancy, effort expectancy, social influence, facilitating conditions, behavioral intention, and attitude. These

segments aimed to assess different aspects of mobile device usage for language learning, with items designed to gauge participants' motivation, skill improvement potential, environmental support, and overall attitudes towards mobile learning. Specifically, items 1 to 5 measured performance expectancy by evaluating motivation and interest in using mobile devices both inside and outside the classroom. Items 6 to 12 focused on effort expectancy by examining how mobile devices could enhance language skills in listening, speaking, reading, and writing. Items 17 to 22 explored the facilitating conditions for using mobile devices in language learning, while items 23 to 26 assessed behavioral intentions, and items 27 to 31 captured participants' attitudes towards mobile learning during class. Regarding the reliability of the survey, the original questionnaire had a Cronbach's alpha value of .90, indicating high internal consistency. The adapted survey maintained this high reliability, with a Cronbach's alpha value of .92. The questionnaire was administered in Turkish to ensure clear communication and candid responses.

The study's secondary data was collected using face-to-face semi-structured interviews, serving as a qualitative complement to the primary data collection method. As outlined by Kvale (1996), interviews are in-depth discussions reliant on human interaction and heavily influenced by the social context, making them ideal for exploring complex topics. Specifically, this research utilized semi-structured interviews to probe how the Internet is used for personal and professional development, allowing for flexible exploration and the ability to ask spontaneous follow-up questions to clarify responses and gain deeper insights (Patton, 2002; Kajornboon, 2005). Thirty students volunteered for these interviews, with a notably higher participation rate among 9th and 10th graders compared to 11th graders. The interviews, conducted in Turkish to ensure clarity and comprehension, focused on students' attitudes, perceptions, and intentions regarding the use of mobile applications for learning English. The interviews involved questions, which were designed to gather the students' perceptions, attitudes, and ideas regarding the use of mobile applications for language learning. While some questions aimed to collect general information about the respondents, the interviews explored the participants' intentions, particularly concerning the use of mobile applications for learning English. Each interview lasted 10 to 15 minutes, was recorded using a smartphone, and later transcribed. Handwritten notes were also taken to capture additional nuances. The data collection combined these interviews with a comprehensive questionnaire, significantly enriching the research data.

### ***Data Analysis***

Data from the questionnaire were analyzed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) software (Version 21). This analysis included calculating means, standard deviations, percentages, and frequency rates to describe the participants' demographic characteristics, smartphone ownership, regular internet access, and preferences for mobile application usage. Two primary statistical tests were employed: the independent samples t-test and the one-way ANOVA test. The t-test analyzed the relationship between the questionnaire items and variables such as smartphone ownership, regular internet access, and gender, helping to determine if significant relationships exist between them. Conversely, the one-way ANOVA

test was used to identify significant differences in the questionnaire responses related to variables such as school types, age, grades of participants, and preferences for using mobile apps for language learning. The test compared means across different groups to determine the presence of significant differences. These statistical methods are instrumental in analyzing the data and drawing conclusions about the relationships and differences among the variables studied.

Regarding the qualitative data, thematic analysis procedures were conducted on the interviews, which were initially conducted in Turkish and subsequently translated into English by the researcher. To ensure accuracy, the transcriptions were reviewed by another experienced English teacher. The analysis of the semi-structured interviews was conducted following the six-step process outlined by Creswell (2012). This method involves an initial thorough reading of all transcriptions, during which notes are taken in the margins to capture emerging ideas. Next, the text is segmented into smaller pieces of information, each of which is coded by identifying, bracketing, and assigning an appropriate code word or phrase. Following this, a list of code words is created, and similar codes are grouped together while redundancies are eliminated to streamline the list. This preliminary coding scheme is then applied to the data to test for new codes. Finally, the three most frequently discussed, unique, and well-supported codes are identified to determine the main themes in the data. This method facilitated a logical and clear presentation of the qualitative findings. It is important to note that the first author was the sole coder of the data; therefore, no interrater reliability could be established. This limitation is acknowledged as it impacts the verification of coding consistency across different observers.

## Results

The primary focus of this study was to explore the perceptions and engagement of high school students with language-learning mobile applications. It aimed to examine their perspectives, attitudes, preferences, and motivations. The first research question investigated how various factors such as gender, age, school type, smartphone ownership, and consistent internet access influence the utilization of language-learning mobile apps among Turkish high school students studying English as a Foreign Language (EFL).

The data showed the characteristics of the participants regarding smartphone ownership, regular internet access, and the use of mobile applications for language learning. Out of the total participants, 61.2% (N=398) reported owning a smartphone, while 38.8% (N=252) did not. Regular access to the internet was reported by 70.0% (N=455) of the participants, compared to 30.0% (N=195) who lacked consistent access. Regarding the use of mobile applications for language learning, 30.5% (N=198) of the participants engaged with these tools, whereas a majority of 69.5% (N=452) did not use mobile apps for this purpose.

The UTAUT scores of participants by gender were analyzed using an independent sample *t-test* (Table 2). The analysis revealed no significant differences in scores for Effort Expectancy ( $t=1.01$ ,  $p>.05$ ), Social Influence ( $t=1.74$ ,  $p>.05$ ), and Facilitating Conditions ( $t=0.08$ ,  $p>.05$ ). However, significant differences were observed in Performance Expectancy ( $t=2.37$ ,  $p<.05$ ), Behavioral Intention ( $t=2.63$ ,  $p<.05$ ), Attitude ( $t=3.85$ ,  $p<.05$ ), and the overall

UTAUT scale scores ( $t=2.32$ ,  $p<.05$ ). Further examination of the mean scores indicates that women generally exhibit higher UTAUT scores compared to men. Specifically, women scored higher in Performance Expectancy, Behavioral Intention, Attitude, and overall UTAUT scores. This suggests that women, on average, show a greater inclination towards technology utilization, particularly in terms of performance expectations, behavioral intentions, attitudes, and overall technology adoption.

**Table 2.** Comparison of Students' UTAUT Scores according to Gender Variable

	<i>Gender</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>Sig.</i>
Performance expectancy	Female	367	21.79	5.24	2.37	648	<b>0.01</b>
	Male	283	20.72	6.18			
Effort expectancy	Female	367	29.55	6.28	1.01	648	0.31
	Male	283	29.01	7.42			
Social influence	Female	367	14.79	4.35	1.74	648	0.08
	Male	283	14.16	4.86			
Facilitating conditions	Female	367	24.88	7.36	0.08	648	0.93
	Male	283	24.93	7.40			
Behavioral intention	Female	367	16.13	4.94	2.63	648	<b>0.00</b>
	Male	283	15.06	5.34			
Attitude	Female	366	22.22	5.66	3.85	647	<b>0.00</b>
	Male	283	20.35	6.64			
UTAUT	Female	366	129.36	26.49	2.32	647	<b>0.02</b>
	Male	283	124.26	29.25			

The ANOVA test analysis of the UTAUT scores across different age groups showed no significant differences in Effort Expectancy, Behavioral Intention, and Attitude scores ( $p>.05$ ) (Table 3). However, significant differences were observed in Performance Expectancy, Social Influence, Facilitating Conditions, and overall UTAUT scores ( $p\le.05$ ). Subsequent intra-group comparisons using the Tukey test revealed that 16-year-old students scored higher in Performance Expectancy, Facilitating Conditions, and overall UTAUT scores compared to their peers aged 15 and 17. This indicates that, on average, 16-year-olds are more optimistic about performance expectations, perceive more enabling conditions, and achieve higher overall UTAUT scores than students between the ages of 15 and 17.

**Table 3.** Comparison of Students' UTAUT Scores According to Age Variable

	Age	n	M	SD	df	F	Sig.
Performance expectancy	15	253	21.41	5.75	2	3.42	<b>0.03</b>
	16	193	22.04	5.61			
	17	204	20.55	5.61			
	Total	650	21.33	5.69			
Effort expectancy	15	253	28.99	6.54	2	1.79	0.16
	16	193	30.09	7.02			
	17	204	28.99	6.88			
	Total	650	29.32	6.80			
Social influence	15	253	14.54	4.51	2	2.96	<b>0.05</b>
	16	193	15.07	4.63			
	17	204	13.96	4.59			
	Total	650	14.52	4.58			
Facilitating conditions	15	253	24.18	7.07	2	3.03	<b>0.04</b>
	16	193	25.91	7.26			
	17	204	24.85	7.76			
	Total	650	24.90	7.37			
Behavioral intention	15	253	15.55	5.02	2	1.60	0.20
	16	193	16.19	5.29			
	17	204	15.29	5.12			
	Total	650	15.66	5.14			
Attitude	15	252	21.03	6.27	2	2.00	0.13
	16	193	22.15	6.07			
	17	204	21.17	6.12			
	Total	649	21.40	6.17			
UTAUT	15	252	125.67	26.97	2	3.41	<b>0.03</b>
	<b>16</b>	193	131.47	28.09			
	<b>17</b>	204	124.84	28.27			
	Total	650	127.14	27.82			

The ANOVA test analysis of UTAUT scores across different school types (Table 4) indicated no significant differences in Social Influence, Behavioral Intention, and Attitude scores. However, significant variations were observed in Performance Expectancy, Effort



Expectancy, Facilitating Conditions, and overall UTAUT scores. Intra-group comparisons using the Tukey test revealed notable differences. Students from Science High Schools showed higher Performance Expectancy ( $M=22.09$ ) compared to those at Vocational High Schools ( $M=20.47$ ). Anatolian High School students had higher Effort Expectancy scores ( $M=30.68$ ) than their peers at Religious Vocational High Schools ( $M=28.12$ ). Additionally, students from Anatolian and Science High Schools scored better in Facilitating Conditions, with Anatolian High School students achieving an average of 26.05 and Science High School students 22.40. These findings suggest that students from Anatolian and Science High Schools perceive more supportive conditions and generally attain higher overall UTAUT scores than students from other types of schools in this study.

**Table 4.** Comparison of Students' UTAUT Scores According to School Type Variable

	<i>School type</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
Performance expectancy	Anatolian HS	150	21.79	5.99	3	2.71	<b>0.04</b>
	Science HS	152	22.09	4.65			
	Vocational HS	188	20.47	5.71			
	Religious Voc. HS	160	21.18	6.16			
	Total	650	21.33	5.69			
Effort expectancy	Anatolian HS	150	30.68	6.70	3	3.96	<b>0.00</b>
	Science HS	152	29.65	5.92			
	Vocational HS	188	28.98	6.91			
	Religious Voc.HS	160	28.12	7.35			
	Total	650	29.32	6.80			
Social influence	Anatolian HS	150	14.96	4.85	3	1.65	0.17
	Science HS	152	14.67	4.11			
	Vocational HS	188	14.59	4.73			
	Religious Voc. HS	160	13.86	4.55			
	Total	650	14.52	4.58			
Facilitating conditions	Anatolian HS	150	26.05	7.00	3	20.23	<b>0.00</b>
	Science HS	152	28.05	6.15			

	Vocational HS	188	23.57	7.44			
	Religious Voc. HS	160	22.40	7.47			
	Total	650	24.90	7.37			
	Anatolian HS	150	16.14	5.30			
	Science HS	152	15.82	4.61			
Behavioral intention	Vocational HS	188	15.34	5.37	3	0.80	0.49
	Religious Voc.HS	160	15.45	5.19			
	Total	650	15.66	5.14			
	Anatolian HS	149	22.27	6.17			
	Science HS	152	20.94	5.49			
Attitude	Vocational HS	188	21.40	6.30	3	1.44	0.22
	Religious Voc. HS	160	21.04	6.59			
	Total	650	21.40	6.17			
	Anatolian HS	149	131.86	28.34			
	Science HS	152	131.24	23.47			
UTAUT	Vocational HS	188	124.39	28.05	3	5.00	0.00
	Religious Voc. HS	160	122.06	29.77			
	Total	650	127.14	27.82			

The UTAUT scores according to the variable of having a smartphone of the students were analyzed with the independent sample *t*-test (Table 5). The analysis revealed no significant difference in Performance Expectancy, Social Influence, Behavioral Intention, and Attitude scores ( $p > .05$ ). However, a significant difference was found concerning Effort Expectancy, Facilitating Conditions, and the overall UTAUT scores ( $p \leq .05$ ). It became evident that participants who owned a smartphone displayed higher UTAUT scores ( $M=129.52$ ) compared to those who did not own a smartphone ( $M=123.36$ ). This suggests that individuals owning a smartphone exhibit higher levels of perceived ease of use, favorable facilitating conditions, and overall UTAUT scores in embracing and using technology compared to those without smartphone ownership.

**Table 5.** Comparison of Students' UTAUT Scores According to Ownership of Smartphone Variable

	Ownership of smartphone	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>Sig.</i>
Performance expectancy	Yes	398	21.63	5.53	1.73	648	0.08
	No	252	20.84	5.91			
Effort expectancy	Yes	398	29.82	6.57	2.38	648	<b>0.01</b>
	No	252	28.52	7.09			
Social influence	Yes	398	14.72	4.45	1.42	648	0.15
	No	252	14.19	4.78			
Facilitating conditions	Yes	398	26.35	6.81	6.46	648	<b>0.00</b>
	No	252	22.62	7.66			
Behavioral intention	Yes	398	15.71	5.07	0.31	648	0.75
	No	252	15.58	5.25			
Attitude	Yes	398	21.26	6.29	-0.75	647	0.44
	No	251	21.64	5.99			
UTAUT	Yes	398	129.52	27.07	2.75	647	<b>0.00</b>
	No	251	123.36	28.61			

High school students' preferences were investigated through a questionnaire and face-to-face semi-structured interviews (see below for the interview findings). Out of the 201 participants utilizing mobile applications, the distribution of applications used includes *Duolingo*, *Translate*, *Busuu*, *Cake*, *Cambly*, *Google Translate*, *Hello Talk*, *Jasmin Academy*, *Open English*, *Reverso Context*, and *Voscreen* (Figure 2). Among these, the most frequently used applications are *Duolingo*, which constitutes 71.6% of the users, followed by *Cambly* at 9%, and *Cake* at 5%. These three applications represent the most prevalent choices among the participants for language learning through mobile apps.

The data also showed a notable pattern where a considerable proportion of students in Vocational High School expressed reluctance towards using mobile apps for language learning. In contrast, students from Science High School were the minority in their negative responses to incorporating mobile apps into their language learning endeavors. This highlighted a clear difference in inclination between the two groups: Vocational High School students showed higher resistance to using mobile apps for language learning, while Science High School students appeared more receptive to leveraging these tools for language acquisition.

### ***Interview Results on the Utilization of Mobile Applications by High School Students***

A total of 30 students participated in semi-structured interviews, conducted with the necessary permissions at five schools in Diyarbakir: Anatolian High School (AHS), Vocational and Technical Anatolian High School (VTHS), Science High School (SHS), and Religious Vocational Anatolian High School (RVHS). These interviews, which included 9 open-ended questions, generated qualitative data that was analyzed using a thematic analysis approach. The findings were organized into two main categories: Utilization of Mobile Applications and Advantages and Challenges of Using Mobile Apps for Language Learning.

#### ***Utilization of Mobile Applications***

The preferred mobile apps for language learning among students were Duolingo, Cake, Cambly, Busuu, Wordbit, Grammarly, Google Translate, British Council, Voice of America, BBC English, and English with Nab. Students particularly favored Duolingo and Busuu, citing Duolingo's suitability for beginners and Busuu's fit for their learning levels, especially in enhancing listening, speaking, and vocabulary skills. One student noted:

"I use Duolingo and Busuu. Duolingo is a good application for beginner level. Busuu is my favorite app because it is adequate and suitable for my level, but I think Duolingo is simpler than Busuu." (Interviewee 5, AHS, 10th grade)

Duolingo, Cake, and Cambly emerged as the most preferred apps, especially valued by students for boosting listening and speaking skills due to their perceived deficiencies in these areas by stating, *"I benefit from Duolingo, Cake and Cambly to enhance listening skill and pronunciation, stress and intonation because I am worried about reading aloud a text in the class, so I try to improve pronunciation."* (Interviewee 16, RVHS, 10th grade), *"I use Duolingo and Cambly to improve speaking, listening skills, pronunciation and grammatical knowledge such as constructing a regular sentence."* (Interviewee 6, AHS, 9th grade). Wordbit and Cake mobile apps were also preferred, as students aimed to enhance their vocabulary knowledge for reading texts or stories. One student, for example, noted how apps aided with vocabulary, aligning with personal interests like sports and movies:

"I use Wordbit, Duolingo and Cake for improving English skills. I use Wordbit because I need to improve vocabulary knowledge to read a story. In addition, I use BBC English and Voice of America to listen podcasts about my favorite themes such as sports, movies, shopping, so forth and I make activities about my listening text in BBC English which is very useful for me." (Interviewee 14, RVHS, 10th grade)

Participants utilized websites like the *British Council, Voice of America, BBC English, and English with Nab* to reinforce the topics they learned in class. For instance, one student mentioned: *"I use BBC English and Voice of America to develop my listening and speaking skills because I am not good at speaking, so I listen to English podcasts regularly after school."* (Interviewee 13, RVHS, 10th grade). Online dictionaries were favored over traditional ones for their convenience and immediate access: *"I use online dictionaries such as Tureng and Google Translate because they are practical, and I do not have to bring a dictionary with me. I can*

check the word whenever I need to.” (Interviewee 26, VTHS, 11th grade). Students also reported using YouTube and social media to enhance their English language skills, focusing on pronunciation and listening:

“I used social media and Youtube channels such as Tonguç Academy, English with Nab to prepare for my English lesson. I watch educational videos about my topics and listen to podcasts in English with Nab channel to learn how to pronounce words and sentences correctly in daily language.” (Interviewee 27, SHS, 9th grade)

Students further highlighted their use of mobile apps like *Duolingo*, *Cake*, and *Cambly*, along with the educational website *Tonguç Academy*, to enhance their vocabulary, grammar, listening, and speaking skills. Additionally, social media platforms such as *Instagram*, *Twitter*, and *TikTok* were particularly favored for language learning. These platforms allowed students to watch short videos, reels, and stories, and engage with posts in English, providing a fun and interactive way to learn the language. To illustrate, one student stated: “I benefit from Twitter, Instagram, TikTok and mobile apps in order to improve my English level and skills because I want to go abroad and will need to speak English fluently, so I utilize these mobile apps and social media.” (Interviewee 29, SHS, 11th grade). Another student added: “I use Duolingo, Cake mobile apps and YouTube channels, which includes many instructional videos about English, Maths, Science, etc. I like watching Tonguç videos to make preparations for school subjects, especially for English.” (Interviewee 22, VTHS, 9th grade)

In conclusion, high school students leveraged mobile apps and online resources to enhance their English skills effectively. Popular platforms like Duolingo, and social media networks provide accessible and engaging educational experiences, by supporting students in improving areas like pronunciation and vocabulary while fitting seamlessly into their daily lives, making language learning enjoyable and contextually relevant.

### ***Advantages and Challenges of Using Mobile Apps for Language Learning***

The second theme from the data highlighted the advantages and challenges of using mobile applications for language learning. Students appreciated the convenience of digital resources like online dictionaries and *YouTube* for lesson review, which eliminated the need to carry heavy books. However, they also noted several drawbacks, such as unreliable internet connections, smartphone dependency, and issues with battery life that could hinder app usage. Furthermore, some apps were not well-suited to their proficiency levels. One student explained: “I don’t have to carry heavy books... I can watch educational videos to review my lessons. There are a few drawbacks such as internet connection problems, phone’s battery, or I have no smartphone. Some apps aren’t suitable for my level.” (Interviewee 7, AHS, 9th grade). Students also found the prevalence of English in technology beneficial, particularly through immersive experiences created by mobile apps. They mentioned using PCs for watching subtitled movies and engaging with social media to enhance their English, with Google Translate being a favored tool for understanding unfamiliar words. Yet, limitations such as inadequate battery life often restrict access to these apps. Another student summarized: “Mobile applications create an authentic atmosphere, and we see English more and language

*learning becomes enjoyable. As a disadvantage, my smartphone doesn't always have a battery so I cannot access mobile apps by using my smartphone.” (Interviewee 7, AHS, 10th grade)*

Students praised the practicality of mobile apps for learning, citing benefits like accessibility to various exercises and podcasts. However, they noted drawbacks such as internet issues, potential addiction, app suitability, and phone breakdowns, highlighting concerns about these limitations in language learning. They specified: *“Mobile apps help us to improve listening, speaking skills and doing translation so they are very practical to utilize after school. However, they have some disadvantages such as internet connection problems, being addicted to surfing on the internet, advertisements, etc.” (Interviewee 24, VTHS, 11th grade)*. Some learners praised mobile apps for offering diverse topics and convenient, portable study options. They highlighted the flexibility of using apps anywhere but stated technical issues like battery issues, internet problems, and the potential for internet addiction as drawbacks. One learner expressed:

“Mobile apps offer you many topics that I can choose whatever I am interested in because there are a lot of podcasts, activities, exercises to improve my skills. Besides, I can decide whenever I study English because mobile apps are practical and portable. I can utilize them wherever I go such as on holiday, on the bus, at the cafe, and so forth. Thus, I like using mobile applications. However, technical problems sometimes can happen such as running out of mobile devices' battery, internet connection problems. Mobile apps can cause internet addiction because you generally must use the internet as well.” (Interviewee 20, RVHS, 9th grade)

Learners also valued mobile apps for enhancing digital literacy, reading, writing, and practicing listening and speaking skills. They appreciated the diverse choices but cited drawbacks like the absence of real-time correction, technical issues, and the importance of choosing suitable app levels for effective learning. One learner highlighted:

“I can develop my digital literacies, I can do practices to improve my [language] skills. But there are a few disadvantages of mobile apps. There is mostly no real person who can correct your pronunciation and make a dialogue. Technical problems may happen as well such as running out of mobile devices' battery, internet connection problems. Mobile app's level may not be compatible with your level, too, so you should be careful about choosing a mobile app to study English.” (Interviewee 30, RVHS, 11th grade)

Overall, students observed that mobile applications can enhance listening, speaking, and vocabulary skills through diverse activities and exercises. These apps offered valuable resources for accessing podcasts and recordings, allowing practice beyond regular class hours. However, drawbacks existed as well. Issues like battery drainage, connectivity problems, advertisements, and app suitability for various proficiency levels were noted. While they preferred using mobile apps, they found advertisements and internet connectivity frustrating.

### **Discussion**

The present study investigated high school students' perceptions and attitudes toward learning English through mobile applications, involving 650 students from state schools in Diyarbakir. Participants completed a questionnaire, and 30 volunteered for semi-structured face-to-face interviews, creating a robust data set that allowed for both quantitative and qualitative analyses. Analysis of the UTAUT scale scores indicated a strong positive attitude among participants towards using mobile apps, with notably high mean scores for performance

expectancy, effort expectancy, attitude, facilitating conditions, behavioral intention, and social influence. This enthusiasm for MALL is consistent with previous research conducted in the Turkish context (Ekinici & Ekinici, 2017; Ozdamli & Uzunboylu, 2015; Yıldız, 2020), which has documented learners' favorable views on mobile learning's potential to enhance motivation, engagement, and accessibility. Further qualitative insights from the interviews revealed that students frequently used applications like Duolingo and Cambly for language practice, alongside Google Translate and Tureng for translation and dictionary needs. Their mobile usage extended beyond structured learning, incorporating entertainment activities such as watching movies, using social media, and listening to music, which indirectly supported their language learning, particularly in listening, speaking, reading, pronunciation, and vocabulary. However, it was noted that fewer students utilized mobile applications for improving writing skills, preferring traditional methods for this aspect of language learning. This pattern of mobile app usage, similar to findings from Rosell-Aguilar (2018), demonstrates that learners utilize mobile applications not only within educational settings but also informally, greatly benefiting vocabulary acquisition and pronunciation enhancement. This behavior reflects a broader trend of leveraging technology to support language learning across various contexts and locations, confirming the integral role of mobile applications in modern language education strategies.

The findings from the study also indicated that students find mobile apps particularly useful for enhancing listening, speaking, and vocabulary skills, frequently utilizing activities and podcasts. Students appreciated the easy access to mobile devices and the internet but faced challenges like battery drainage, connectivity issues, intrusive ads, and apps not matching their proficiency levels. Technical obstacles such as login difficulties also occasionally hindered their experience. Despite these issues, the overall sentiment was positive, with students valuing the convenience, flexibility, and accessibility of mobile learning tools. This preference is consistent with trends observed across various educational settings in Turkey, where MALL is popular not just in formal education but also in informal learning environments (Çavuş, 2011; Yıldız, 2020). Furthermore, challenges similar to those reported in this study have been noted in other research contexts. For instance, in secondary school settings, both students and teachers have pointed out that limited resources and infrastructure can impede effective mobile learning (Ozdamli & Uzunboylu, 2015). In higher education, technical issues with apps, such as software lagging and micropayments for additional content, have been identified as significant barriers (Ekinici & Ekinici, 2017).

Regarding the specific aspects of the UTAUT scale such as performance expectancy, the findings suggested a strong inclination among participants towards using mobile tools for language learning, seeking motivation, enriched experiences, and effective utilization within language contexts. Considering the average scores of expressions regarding effort expectancy, the findings suggested that students adeptly acquired the skills to use mobile tools for learning foreign languages. With respect to social influence, the results underscored students' belief in the effectiveness and significance of mobile tools in acquiring foreign languages. Regarding facilitating conditions, the outcomes underscored the significance of internet access for language learning via mobile devices. However, learners also pointed out a notable gap in

technical support provision and access to diverse language-learning applications on mobile devices, indicating areas that may require improvement or attention to enhance the learning experience. Considering the behavioral willingness, the findings suggested a generally moderate level of engagement among students. Learners expressed readiness to utilize mobile tools for language learning themselves, indicating a willingness to incorporate these tools into their future language learning experiences. These sentiments align with previous studies which have shown that students across various educational levels actively use mobile devices for accessing course materials, communicating with peers, and engaging in online activities, thus integrating these tools into their learning processes effectively (Çavuş, 2011; Ma, 2017). For instance, research by Zou and Yan (2014) indicated that most learners believed MALL could significantly enhance learning efficiency by reducing the time required for pre-learning activities. Furthermore, studies have highlighted the necessity of providing adequate training and support to preservice English teachers to ensure effective MALL implementation in future classrooms (Oz, 2015). This support is vital not only for overcoming implementation challenges but also for maximizing the potential benefits of MALL, which include enhanced language acquisition and increased motivation and engagement (Harbelioğlu, 2020; Özer & Kılıç, 2018). Overall, these findings emphasize the importance of fostering positive attitudes towards mobile learning, providing adequate support, and leveraging the potential impact of mobile tools on language education. They highlight that attitudes toward mobile learning significantly influence learners' intent to use mobile technologies, suggesting that both student preferences and institutional support are crucial for successful mobile learning implementation.

The second research question explored how various factors affect the use of mobile applications for language learning among high school EFL learners. This was examined using both quantitative questionnaires and qualitative interviews. The analysis showed that women consistently scored higher on the UTAUT scale than men, particularly in performance expectancy, behavioral orientation, attitude, and overall UTAUT scores. These findings are consistent with prior research; for instance, Dwivedi et al. (2019) and a 2011 meta-analysis by the same authors found similar gender-related trends in UTAUT scores. Additionally, studies by Lewis et al. (2013) and Harbelioğlu (2020) confirmed that female students tend to utilize mobile applications for language learning more frequently than their male counterparts. Secondly, the UTAUT scores were also analyzed across different age groups using an ANOVA test, which showed no significant differences in scores for effort expectancy, social influence, behavioral intention, and attitude. However, notable differences were found in performance expectancy and facilitating conditions, with 16-year-olds displaying higher levels compared to 15-year-olds and 17-year-olds. Despite these findings, broader research, such as studies by Lewis et al. (2013) and Nistor et al. (2014), suggests that age generally does not influence the adoption of mobile applications in language education, except in specific aspects like performance expectancy and facilitating conditions. This indicates that while age may influence certain attitudes towards mobile learning, it does not broadly affect the use of technology in language education. Thirdly, the UTAUT scores among students were analyzed based on their school types using an ANOVA test, revealing significant variations in performance expectancy, effort expectancy, facilitating conditions, and overall UTAUT scores, while no significant differences were noted in social influence, behavioral intention, and



attitude. Specifically, students from Science High Schools exhibited higher levels of performance expectancy than those at Vocational High Schools. Anatolian High School students showed greater effort expectancy than their peers at Religious Vocational High Schools. Additionally, students from both Anatolian and Science High Schools scored higher in facilitating conditions and overall UTAUT scores compared to other groups. These findings align with Yıldırım's (2012) research, which demonstrated the effectiveness of mobile applications in language learning through educational games, regardless of school type. Similarly, Şad et al. (2022) observed that program or department type did not significantly affect preservice teachers' perceptions of mobile learning devices. Together, these studies corroborate that while UTAUT scores may vary by school type, mobile applications maintain their effectiveness across diverse educational settings. Fourthly, The UTAUT scores among students were evaluated based on their smartphone ownership using an independent sample *t*-test. The analysis revealed no significant differences in Performance Expectancy, Social Influence, Behavioral Intention, and Attitude scores ( $p > .05$ ). However, significant differences were noted in Effort Expectancy, Facilitating Conditions, and overall UTAUT scores ( $p \leq .05$ ), with smartphone owners showing higher scores. This suggests that smartphone ownership may uniquely influence technology acceptance, as indicated by Şad et al. (2022), who found that laptop ownership did not significantly impact preservice teachers' views on mobile learning devices. Venkatesh et al. (2012) also observed a high tendency to use mobile applications among participants, aligning with the higher UTAUT scores among smartphone owners in this study. Finally, UTAUT scores were analyzed concerning students' regular internet access. Significant differences were observed in all categories ( $p \leq .05$ ), with students who regularly accessed the internet scoring higher in every aspect of the UTAUT scale. This indicates that regular internet users have more positive perceptions and proficiency in using technology for language learning. Supporting this, Harbelioğlu's (2020) study found that students with frequent mobile phone usage and regular internet access exhibited a highly positive attitude towards enhancing their foreign language skills. Additionally, Kim and Lee (2016) identified that factors like content reliability, perceived enjoyment, usefulness, and ease of use also influenced students' acceptance of MALL. These findings collectively highlight the critical role of regular internet access, along with other factors, in fostering a positive perception and acceptance of technology for language learning.

The third research question examined which specific mobile applications high school students use for language learning. Duolingo was the most popular, used by 22.2% of participants (144 students), followed by Google Translate with 1.5% (10 students). Other apps like Hello Talk, Jasmin Academy, Open English, Reverso Context, and Voscreen each had a usage rate of 0.2%, with only one participant using each. Notably, 491 students did not respond, possibly due to non-use of apps or reluctance to disclose preferences. Concerns about the confidentiality of their responses were addressed, although some hesitancy remained, potentially affecting the completeness of the responses. Factors such as age, interests, proficiency level, school type, and mood likely influenced the varied responses. Duolingo was favored for its diverse levels and exercises, enhancing vocabulary and grammar skills. Google Translate was primarily used for reading support, helping with unfamiliar words or text translation. Apps like Voscreen and Hello Talk, mainly used for speaking and listening post-

school, had minimal usage. Interviews, on the other hand, revealed grade-specific preferences: 10th and 11th graders preferred Duolingo, Cake, and Cambly, whereas 9th graders favored Tureng, Google Translate, and Grammarly. Eleventh graders also used YouTube and social media platforms like Instagram and Telegram for language learning and accessing educational content and videos. These findings corroborate studies such as Tiliç (2016), which recognized Duolingo's popularity for language learning, and Güngör et al. (2021), who noted the benefits of machine learning-based English learning apps. Klimova and Al-Obaydi (2023) also supported the effectiveness of mobile applications due to their portability and accessibility, reinforcing the role of apps like Duolingo in facilitating language learning.

### **Conclusion**

This study explored the perceptions and attitudes of high school English as a Foreign Language (EFL) learners towards mobile language learning applications and examined how gender, age, school type, smartphone ownership, and regular internet access influence their utilization. Additionally, the study aimed to identify the specific mobile applications preferred by students for language learning. Data were collected through a Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT) survey and semi-structured interviews, and analyzed both quantitatively and qualitatively. The analysis revealed a strong positive attitude towards mobile apps, with high mean scores on the UTAUT scale demonstrating a robust inclination towards using these tools for language learning. Students reported that apps facilitated high motivation and enriched experiences, especially in acquiring language skills. The study also uncovered significant gaps in technical support and the diversity of available apps, indicating areas for improvement. Challenges such as battery drainage, connectivity issues, and disruptive ads sometimes hindered the learning experience, yet mobile apps were still highly valued for enhancing language skills, apart from writing.

Regarding the factors influencing mobile app utilization, the analysis showed that female students and those with regular internet access scored higher on various UTAUT dimensions. Age did not significantly influence most UTAUT dimensions, but there were notable differences in performance expectancy and facilitating conditions. Similarly, school type and smartphone ownership impacted scores differently, affecting aspects such as effort expectancy and facilitating conditions. Regarding preferences for specific applications, Duolingo emerged as the most popular, particularly valued for its vocabulary and grammar exercises. Other apps were also used but to a lesser extent, with preferences varying by grade level: younger students tended towards basic translation and grammar apps, while older students preferred more advanced platforms.

In summary, the findings suggest that high school EFL learners generally hold positive views towards mobile language learning applications, using them for a variety of English language practice and development activities.

Drawing from the findings of the present study, several potential directions for future research emerged. First, exploring longitudinal studies could be beneficial to trace changes in perceptions and attitudes towards mobile language learning applications over an extended

period. This approach could unveil trends, shifts, or long-term impacts on language learning outcomes. Second, future research could investigate the effectiveness of specific mobile applications in language learning. Experimental designs comparing language learning outcomes of students using different apps could provide insights into their impact on language proficiency. Third, exploring the perspectives of English Language teachers concerning the integration of mobile applications in high school EFL classrooms could offer a more comprehensive understanding of the overall ecosystem. Fourth, implementing intervention studies, such as workshops or training programs, to enhance students' utilization of mobile language learning applications could be valuable. Assessing the impact of these interventions on learning outcomes would contribute to practical insights. Additionally, examining the potential integration of mobile language learning applications into the formal English curriculum in high schools could involve assessing the feasibility, challenges, and benefits of such integration. Finally, the National Ministry of Education in Türkiye has recently launched applications called *Diyalekt* and *Diyalekt Kids*. These applications aim to contribute to the development of English language skills of students in all age groups. They use a language learning method based on the European Language Portfolio (ELP) and the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) standards, which includes content prepared considering the four language skills, as well as books, short and long videos, activities, and exams where students can evaluate themselves. It is recommended that future researchers explore the potential and impact of these nationally developed applications for English language learning.

### **Implications for English Language Teaching**

This study has implications for English Language Teaching (ELT) teachers, educational authorities, and policymakers, particularly in the integration of mobile apps into English lessons in state high schools. The literature suggests that integrating mobile apps into education can transform lessons into more engaging and effective experiences if the necessary infrastructure is provided. It encourages ELT teachers to adopt mobile applications, which offer customization and flexibility, allowing students to tailor their learning paths based on individual preferences and proficiency levels. Consequently, as suggested by the previous research (Solmaz, 2018), language educators develop pedagogically sound methods by considering various factors, including the technical aspects of such digital platforms and tools, the multimodal ways in which they are employed, and the dynamics of the classroom. Policymakers and school administrators should ensure access to mobile devices and reliable internet connectivity to enable comprehensive usage of language learning resources. Additionally, effective integration of mobile apps requires that teachers receive proper training and guidance through workshops or professional development programs, enhancing their ability to utilize various language learning applications (Gutiérrez-Colón et al., 2023). Teachers can further support this integration by incorporating apps into assignments and projects, thereby fostering a supportive environment that motivates students to explore these tools. The study emphasizes that embracing mobile applications aligns with modern educational practices, promoting the importance of technology in enhancing language learning across various educational settings. This alignment provides a roadmap for ELT professionals and

policymakers to maximize the potential benefits of mobile applications, ensuring enriched language learning experiences in high schools.

### References

- Abduh, M. Y. M. (2019). The effect of implementing MALL applications on learning pronunciation of English by EFL learners at Najran University. *International Journal of Linguistics*, 11(6), 29.
- Alharbi, J. M. (2024). MALL as a language learning tool for Saudi EFL university learners: An empirical study with reference to TAM. *Journal of Language Teaching and Research*, 15(1), 271-280. <https://doi.org/10.17507/jltr.1501.30>
- Baek, Y., Zhang, H., & Yun, S. (2017). Teachers' attitudes toward mobile learning in Korea. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 16(1), 154-163.
- Bernacki, M. L., Crompton, H., & Greene, J. A. (2020). Towards convergence of mobile and psychological theories of learning. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101828.
- Cavus, N. (2011). Investigating mobile devices and LMS integration in higher education: Student perspectives. *Procedia Computer Science*, 3, 1469-1474.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Dağdeler, K. O., & Demiröz, H. (2022). EFL Instructors' Perceptions of Utilizing Mobile-Assisted Language Learning in Higher Education. *Acta Educationis Generalis*, 12(2), 22-40. <https://doi.org/10.2478/atd-2022-0012>
- Dolzich, E., Dmitrichenkova, S., & Ibrahim, M. K. (2021). Using M-learning technology in teaching foreign languages: A panacea during COVID-19 pandemic era. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 15(15), 20-34. <https://doi.org/10.3991/ijim.v15i15.22895>
- Dwivedi, Y. K., Rana, N. P., Jeyaraj, A., Clement, M., & Williams, M. D. (2019). Re-examining the unified theory of acceptance and use of technology (UTAUT): Towards a revised theoretical model. *Information Systems Frontiers*, 21, 719-734.
- Ekinci, E., & Ekinci, M. (2017). Perceptions of EFL learners about using mobile applications for English language learning: A case study. *International Journal of Language Academy*, 5(5), 175-193.
- Ganapathy, M., Shuib, M., & Azizan, S. N. (2016). Malaysian ESL students' perceptions on the usability of a mobile application for grammar test: A case study of ESL undergraduates in Universiti Sains Malaysia. *3L: Language, Linguistics, Literature*, 22(1), 127-140.
- Ghorbani, N., & Ebadi, S. (2020). Exploring learners' grammatical development in mobile assisted language learning. *Cogent Education*, 7(1), 1704599.
- Gutiérrez-Colón, M., Frumuselu, A. D., & Curell, H. (2023). Mobile-assisted language learning to enhance L2 reading comprehension: A selection of implementation studies between 2012-2017. *Interactive Learning Environments*, 31(2), 854-862. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1813179>
- Harbelioğlu, U. (2020). *University students' perceptions of mobile assisted language learning*. Unpublished Master's Thesis, Cag University, Institute of Social Sciences.
- Hoi, V. N. (2020). Understanding higher education learners' acceptance and use of mobile devices for language learning: A Rasch-based path modeling approach. *Computers and Education/Computers & Education*, 146, 103761.
- Hsu, C. L., & Lin, J. C. C. (2008). Acceptance of blog usage: The roles of technology acceptance, social influence and knowledge sharing motivation. *Information & Management*, 45(1), 65-74.

- Kim, G. M., & Lee, S. J. (2016). Korean Students' Intentions to Use Mobile-Assisted Language Learning: Applying the Technology Acceptance Model. *International Journal of Contents*, 12(3), 47-53.
- Klimova, B., & Al-Obaydi, L. H. (2023). Use of mobile applications for foreign language learning among university students: Needs and functions. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 17(12), 28-39.
- Kukulska-Hulme, A. (2012). Language learning defined by time and place: A framework for next generation designs. In J. E. Díaz-Vera (Ed.), *Left to my own devices: Learner autonomy and mobile assisted language learning* (pp. 1–13). Emerald Group Publishing Limited.
- Kukulska-Hulme, A., & Viberg, O. (2018). Mobile collaborative language learning: State of the art. *British Journal of Educational Technology*, 49(2), 207-218. <https://doi.org/10.1111/bjet.12580>
- Kuru Gönen, S. İ., & Zeybek, G. (2022). Training on multimodal mobile-assisted language learning: a suggested model for pre-service EFL teachers. *Computer Assisted Language Learning*, 1-22.
- Kvale, D. (1996). *Interviews*. London: SAGE Publications
- Lee, H., Parsons, D., Kwon, G., Kim, J., Petrova, K., Jeong, E., & Ryu, H. (2016). Cooperation begins: Encouraging critical thinking skills through cooperative reciprocity using a mobile learning game. *Computers & Education*, 97, 97-115.
- Lewis, C. C., Fretwell, C. E., Ryan, J., & Parham, J. B. (2013). Faculty use of established and emerging technologies in higher education: A unified theory of acceptance and use of technology perspective. *International Journal of Higher Education*, 2(2), 22-34. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v2n2p22>
- Li, R. (2021). Does game-based vocabulary learning app influence Chinese EFL learners' vocabulary achievement, motivation, and self-confidence?, *SAGE Open*, 11(1), 1-12. <https://doi.org/10.1177/21582440211003092>
- Luef, A.M., Ghebru, B., & Ilon, L. (2018). Apps for language learning: Their use across different languages in a Korean context. *Interactive Learning Environments*, 28, 1036–1047. <https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1558255>
- Ma, Q. (2017). A multi-case study of university students' language-learning experience mediated by mobile technologies: A socio-cultural perspective. *Computer Assisted Language Learning*, 30(3–4), 183–203.
- Mospan, N. (2018). Mobile teaching and learning English—A multinational perspective. *Teaching English with Technology*, 18(3), 105-125.
- Murugan, A., & Teoh, G. B. S. (2022). The Effectiveness of Mobile-Assisted Language Learning (MALL) via smartphone applications for tertiary ESL learners. *Journal of Contemporary Social Science and Education Studies*, 2(2), 99-113.
- Nami, F. (2020). Educational smartphone apps for language learning in higher education: Students' choices and perceptions. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(4), 82-95. <https://doi.org/10.14742/ajet.5350>
- Nariyati, N. P. L., & Pratiwi, N. P. A. (2020). EFL pre-service teachers' perception toward the use of mobile assisted language learning in teaching English. *International Journal of Language Education*, 4(1), 38-47.
- Nistor, N., Lerche, T., Weinberger, A., Ceobanu, C., & Heymann, O. (2014). Towards the integration of culture into the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology. *British Journal of Educational Technology*, 45(1), 36-55.
- O'Malley, C., Vavoula, G., Glew, J., Taylor, J., Sharples, M., & Lefrere, P. (2003). Guidelines for learning /teaching/ tutoring in a mobile environment. Mobile project deliverable. Retrieved from <https://hal.science/hal-00696244/>

- Oz, H. (2015). An investigation of pre-service English Teachers' perceptions of mobile assisted language learning. *English Language Teaching*, 8(2), 22–34.
- Ozdamlı, F., & Çavuş, N. (2011). Basic elements and characteristics of mobile learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 28, 937-942.
- Ozer, O., & Kılıç, F. (2018). The effect of mobile-assisted language learning environment on EFL students' academic achievement, cognitive load and acceptance of mobile learning tools. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(7), 2915-2928. <https://doi.org/10.29333/ejmste/90992>
- Rahmanu, I. W. E. D., & Santosa, M. H. (2022). Exploring polytechnic learners' perception on multimodality in mall in business administration instruction. *Dinamika Pendidikan*, 17(1), 12-24.
- Rosell-Aguilar, F. (2018). Autonomous language learning through a mobile application: A user evaluation of the busuu app. *Computer Assisted Language Learning*, 31(8), 854–881. doi:10.1080/09588221.2018.1456465
- Rysbayeva, G., Beraldliyeva, A., Kuralbayeva, A., Baiseitova, N., Uspabayeva, A., Zhapparbergenova, E., & Poshayeva, G. (2022). Students' Attitudes Towards Mobile Learning. *International Journal of Engineering Pedagogy*, 12(2), 129-140.
- Sandberg, J., Maris, M., & de Geus, K. (2011). Mobile English learning: An evidence-based study with fifth graders. *Computers & Education*, 57(1), 1334–1347.
- Seraj, P. M. I., & Rahmatullah, A. (2022). Systematic Literature review on the Use of Applications of Smartphones for Teaching English in EFL Contexts. *Journal of English Education and Teaching*, 6(3), 347–366. <https://doi.org/10.33369/jeeet.6.3.347-366>
- Setiyanti, A., Sumantri, M. S., Dewanti, R., & Lustyantje, N. (2022). Enhancing Undergraduate Students' Speaking Performance through Mobile-Assisted Learning Language. *Journal of Positive School Psychology*, 6(2), 3815-3822.
- Shortt, M., Tilak, S., Kuznetcova, I., Martens, B., & Akinkuolie, B. (2023). Gamification in mobile-assisted language learning: A systematic review of Duolingo literature from public release of 2012 to early 2020. *Computer Assisted Language Learning*, 36(3), 517-554. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1933540>
- Solmaz, O. (2018). A critical review of research on social networking sites in language teaching and learning. *Contemporary Educational Technology*, 9(3), 315-330. <https://doi.org/10.30935/cet.444120>
- Sung, Y., Chang, K., & Yang, J. (2015). How effective are mobile devices for language learning? A meta-analysis. *Educational Research Review*, 16, 68-84. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.09.001>
- Şad, S. N., Özer, N., Yakar, Ü., & Öztürk, F. (2022). Mobile or hostile? Using smartphones in learning English as a foreign language. *Computer Assisted Language Learning*, 35(5-6), 1031-1057.
- Tiliç, G. (2016). Interactive mobile applications which used in foreign language learning: Duolingo example. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5, 303-314.
- Türker, M. S. (2022). Syrian Refugees' Acceptance and Use of Mobile Learning Tools during the COVID-19 Pandemic. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 17(1), 164-189
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly*, 27(3), 425–478. <https://doi.org/10.2307/30036540>
- Vo, T. L. (2023). EFL Tertiary learners' perceptions on ease of use of portable devices in English mobile learning at a University in Ho Chi Minh City, Vietnam. *AsiaCALL Online Journal*, 14(2), 37-46.

- Welsh, K. E., Mauchline, A. L., Powell, V., France, D., Park, J. R., & Whalley, W. B. (2015). Student perceptions of iPads as mobile learning devices for fieldwork. *Journal of Geography in Higher Education*, 39(3), 450–469. <https://doi.org/10.1080/03098265.2015.1066315>
- Yıldız, S. (2020). Use of Mobile Device Language Learning Applications by Turkish Speaking Adults: A Survey Study. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1442–1458. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020..-660171>
- Zhang, K., & Yu, Z. (2022). Extending the UTAUT model of gamified English vocabulary applications by adding new personality constructs. *Sustainability*, 14(10), 6259. <https://doi.org/10.3390/su14106259>
- Zou, B., & Yan, X. (2014). Chinese students' perceptions of using mobile devices for English learning. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)*, 4(3), 20-33. <https://doi.org/10.4018/ijcallt.2014070102>

## Readability Of Higher Education Institutions Exam Basic Proficiency Test Turkish Questions

Mehmet Fatih Karaca \*

Münir Şahin \*\*

### ARTICLE INFO

Received: 08.08.2024  
Revised form: 18.10.2024  
Accepted: 19.10.2024  
Doi: 10.31464/jlere.1530086

#### Keywords:

*higher education institutions exam*  
*basic proficiency test*  
*readability*  
*natural language processing*

### ABSTRACT

Readability is a measurable quantitative feature of texts. Readability gives information about how easy or difficult a text is to read. This information can help decide appropriate texts for courses and exams. There are 3 formulas, called Ateşman, Çetinkaya-Uzun, and Bezirci-Yılmaz, which are widely used in determining the readability of Turkish texts. The purpose of this study is to determine the readability of the Turkish questions in the Higher Education Institutions Exam, the Basic Proficiency Test conducted between 2019-2023 with Ateşman and Bezirci-Yılmaz formulas. The dataset consists of a total of 200 questions, 40 from each year, asked between 2019 and 2023. According to the findings, it was revealed that both formulas used in the study were consistent and the readability levels of the formulas were similar. According to the used formulas, it was observed that the questions in 2019 were the easiest and the test questions in 2021 were the most difficult to read. It has been determined that the number of questions in question types varies over the years, phonics questions are the question type with the easiest, and questions related to sentence meaning are the most difficult readability level. It was concluded that the questions were mainly at the difficult level according to the Ateşman formula, and at the academic level according to the Bezirci-Yılmaz formula.

### Statement of Publication Ethics

This study was conducted in accordance with scientific publication ethics. Ethics Committee Decision is not required for this study.

### Authors' Contribution Rate

Both authors were equally involved in the literature review, data collection, data analysis, and reporting stages.

### Conflict of Interest

The authors declare that this study has no conflict of interest.

### Reference

Karaca, M. F., & Şahin, M. (2024). Readability of higher education institutions exam basic proficiency test Turkish questions. *Journal of Language Education and Research, 10 (2), 662-683.*

\* Assist. Prof. Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7612-1437>, Tokat Gaziosmanpaşa University, Erbaa Faculty of Social Sciences and Humanities, Department of Management Information Systems, mehmetfatih.karaca@gop.edu.tr

\*\* Assist. Prof. Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5722-496X>, Tokat Gaziosmanpaşa University, Erbaa Faculty of Social Sciences and Humanities, Department of Communication and Design, munir.sahin@gop.edu.tr



## Introduction

Education finds its place in every stage of human life, whether in formal educational institutions or outside of these institutions. First, the individual must be mentally prepared, willing, and feel the need to learn and adapt to the situations. Measurement and evaluation are carried out as a result of the education process provided in formal educational institutions. In a study conducted approximately fifty years ago, Deale (1975) defined evaluation as a term covering everything done by the individual's teacher or others at every stage of life regarding what they have learned. It is possible to say that measurement and evaluation can have different forms and different purposes. Şimşek (2000) stated that evaluation can be done formally in the form of classical exams and tests; and informally in the form of mutual conversations and discussions. The quality, validity, and reliability of the evaluations made, the nature of the subject or information to be measured, the purpose and requirements in measurement, the methods that can be used in measurement and evaluation, and the positive and negative aspects of these methods have made it necessary to consider measurement and evaluation as an important issue to be taken into consideration when preparing measurement tools.

Measurement and evaluation activities in education are important tools that enable understanding the gains students have gained during the process, taking steps to improve or support the process by evaluating the education-training process, and re-evaluating the materials or methods used. Measurement and evaluation should be carried out in order to monitor the learning process, evaluate student performance, improve the teaching process, increase student motivation, evaluate program effectiveness, and ensure equality and justice. Measurement and evaluation, which has an important role in education, provide teachers, administrators, and policymakers with valuable information about student performance. This information helps students to be supported more effectively and to continuously improve the education system.

Büyüköztürk (2016) stated that the purpose of the central exams held at the national level in Turkey is to rank students according to their success. In addition to national and international evaluations, class or course-based evaluations are also carried out. Therefore, tests and assessments held at the national level differ in terms of purpose from course-based exams held at the national level.

Continuously and rapidly developing technology has also changed the human resources qualifications needed today. Every secondary school graduate dreams of attending a higher education institution that will play a key role in their chosen profession. For this purpose, there is a central exam called the Higher Education Institutions Exam (YKS) that students in Turkey must take. Eşme (2014) stated that in countries like Turkey, where higher education opportunities are limited and the young population is high, university entrance exams such as YKS have an important place in determining the future of the young generation. The demand for qualified schools and the limited quota have made central exams mandatory (Reyhanlıoğlu & Tiryaki, 2021).

Before 1960, faculties/colleges with suitable quotas accepted students without exams, while faculties/colleges with limited quotas accepted students according to their

own criteria. With the transformation of higher education into mass education and the high demand, student admission through central exams was first implemented in the 1961-1962 academic year at Ankara University's Faculty of Political Sciences, Faculty of Language, History, and Geography, and the Social Services Academy. The Inter-University Selection and Placement Center (ÜSYM) was established in the 1963-1964 academic year. The Student Selection and Placement Center (ÖSYM), established within the Higher Education Council in 1982, assumed the responsibility for university admissions. The two-stage exam was implemented as a single-stage exam in 1999. The single-stage exam was changed in favor of the ÖSS exam, which was used to measure talent and place students (Kılıcı, 2003).

Although university entrance exams later became two-stage exams again, many changes were made until the two-stage exam application that is implemented today was adopted. Despite the important advantages of the applied test method such as objectivity, low cost, quick reading of questions, and breadth of subject coverage, the university entrance exam is the target of criticism by teachers, parents, and students due to the pressure it creates on pre-university education (Eşme, 2014). Due to the criticisms made on the university entrance exam, different models have been tried and today the exam is divided into the Basic Proficiency Test (TYT) and Field Proficiency Test (AYT).

The YKS exam, introduced in 2018, consists of two sessions: TYT and AYT. The number of questions varies between the two sessions. For example, the TYT Turkish test, which assesses basic competencies, includes 40 questions, while the AYT Turkish test (Turkish Language and Literature), which assesses field-specific competencies, has 24 questions. The TYT Turkish test covers seven topics, with the number of questions from each topic varying annually. TYT questions prepared by ÖSYM are publicly available on the institution's official website.

Although there are many different applications in the university entrance exam system, the only application that does not change in the exam system is that the exams consist of multiple-choice questions. Tezbaşaran (1994) stated that the six thinking skills in the Bloom taxonomy are measured with the university entrance exam. The first three skills of knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis, and evaluation are related to the student's lower-level thinking skills; the last three are aimed at higher-order thinking skills that require the student to use and evaluate what they have learned. The success of an exam depends on the ability to measure the skills mentioned above. However, as Eşme (2014) stated, the university entrance exam can only measure lower-order skills. The fact that the exam consists of only multiple-choice tests is not suitable for measuring higher-order skills such as analysis, synthesis, and evaluation.

Kılıcı (2003) stated that university entrance exams play a crucial role in shaping student tendencies, and the changes implemented were intended to encourage students to place greater emphasis on courses in secondary education and to increase the impact of secondary education success. The goal was to shift away from directing students to external institutions for knowledge acquisition, instead focusing on an exam system designed to measure talent and promote the application of knowledge. The aim was to create a system based on interpretation rather than rote learning. However, students' interest in vocational education declined with the introduction of this exam system.

## Text Readability

The concept of readability is defined as the ease of reading words and sentences, and this concept is expressed as the feature of the comprehensibility of the text (Dubay, 2004). Readability measurements provide information about how difficult a text is to read. This information helps determine appropriate texts for students.

Various approaches have been used in studies measuring text readability. The first of these approaches is the measurement based on reader characteristics (Duff, 2019). From the perspective of reader characteristics, text readability depends on how well the reader grasps its true meaning, the interpretations they draw from it, and the techniques they use to comprehend it. (Tennent, 2014). Therefore, when the readability of texts is evaluated from the perspective of the reader, the difficulty of the text and the difficulty of reading are concepts that are used interchangeably.

Another perspective on readability is that the readability of the text is not associated with the reader. Instead, the readability of the text is determined by independent and changeable language-related factors. According to this second perspective, Begeny and Greene (2014) evaluate readability as a mathematical process in which analyses such as regression can also be used. Writing and word lists resulting from word and sentence lengths and syllable counts can be used as readability criteria (Vajjala & Meurers, 2014).

The readability of the text is one of the most important issues to consider when teaching and evaluating reading skills to students. According to West (2024), the factors affecting readability are as follows; length of the text, length of sentences in the text, number of syllables, number of low and high-frequency words in the text, complexity of syntax and grammar in the text, presence or absence of visual cues, predictability of the storyline, amount of topics covered in the text, readability (spacing, format, font, etc.), students' background knowledge about the text. Rye (1982 cited in Lüle Mert, 2013), who stated that similar titles affect readability, determined 11 elements that affect the readability of the text: the child's skills and desire to read, physical environment, type of printing, column width and line spacing, the purpose of reading, text layout, the importance of the subject, word frequency, word length, and syntax.

In Texthelp (2024), readability is defined as a concept related to how easy or difficult it is to read a text. The readability of a text can vary depending on its presentation (such as font selection, spacing or colors) and context. One of the factors that affect readability is the length of the sentences used, sentence structure, and the number of syllables in the words. To convey the intended message, attention should be paid to readability (Texthelp, 2024). Lüle Mert (2013) stated that the sentence length in texts should increase as the student gets older and evaluated that the sentence and word lengths in texts create an obstacle for the reader.

University entrance exams consist of multiple-choice questions, where open-ended questions are not used due to their cost. It is thought that the preparation of exam questions and the readability of question texts are important factors that can affect student success. Since having difficult readability makes it difficult to understand the exam texts, exams can become difficult due to difficult readability even if the information asked is easy.

It is seen that there are studies on different subjects in the literature on the readability of texts (Güneş, 2023; Bozkurt et al., 2022; Sariçam et al., 2021; Kösecioğulları et al., 2020; Özcan, 2013; Bezirci & Yılmaz, 2010; Çetinkaya, 2010; Solmaz, 2009; Demir, 2008; Budak, 2005; Ateşman, 1997). In a study investigating the readability levels of texts on websites prepared for educational purposes, Keskinçilic and Karataş (2023) concluded that the rate of website readability was at a moderate level of 50%, that of easy levels was 20%, and that of difficult levels was 30%. The researchers interpreted these findings as indicating that the text design and readability levels are aligned.

Lüle Mert (2013), who investigated the readability level of texts in Turkish textbooks in Turkey, determined in her study that the readability scores of texts in textbooks vary according to the level of education, that the reader-age level is ignored in informative texts, that narrative texts are more suitable for the education level of the reader, and that readability is not taken into consideration per the age and education level of the student. It has been revealed that the texts in textbooks presented to students in the age group that should have a high readability level have low readability.

Johannes and Zaanen (2021), who conducted a study on the readability of exams, stated that they expected differences in readability among English exam texts and calculated readability scores using nine readability criteria for English exams to test this. In the study, they determined that the readability of the texts in the exams was consistent over the years.

In another study on the readability of exam questions, Allan et al. (2005) stated that one of the many factors determining the difficulty levels of exams was the readability of the question texts. The contexts of the questions, their order, and the order of the statements affect the difficulty level and readability. While some of the texts in the exam questions legitimately consist of elements that help measure the student's knowledge, it has been stated that other elements, such as whether everyday language is used or not, are related to readability.

Ulusoy (2009), who conducted a study on the use of the fill-in-the-blank test in measuring reading level and readability, aimed to determine the reading levels of texts in social and science textbooks. In the study, it was observed that the fill-in-the-blank test failed to distinguish students according to their reading levels, students did not use clues to fill in the blanks and had problems in extracting meaning from the text.

Güneş (2023) examined the readability levels of science exam questions in the High School Entrance Exam (LGS) held between 2018 and 2021 using the Ateşman formula. It was stated that there were no questions at very easy level and that the questions were not distributed homogeneously according to readability levels.

In another study, Bozkurt et al. (2022) determined the readability of 20 Turkish questions asked in the 2021 LGS using the Ateşman and Çetinkaya-Uzun formulas. In addition, the 2020 and 2019 exam average readability values were also presented in the study. It was seen that the average readability of the 2019, 2020 and 2021 LGS Turkish test was at the medium level according to the Ateşman formula and at the educational reading level according to the Çetinkaya-Uzun formula. It was determined that the

readability of the exams held in 2019 and 2020 were close to each other, and the 2021 exam had the easiest readability.

### **Purpose of the Study**

The readability of texts in exams can affect students' success. The importance of readability is even greater in the preparation of question texts, especially in important exams such as YKS. It is necessary to pay attention to readability in the question texts used in this exam, which determines students' future professions, faculties, and departments they will study. Grape (2024) explains readability with a question, "Have you ever come across an article that gave you a headache while trying to understand it?". A text with a high readability level creates such an effect. For this reason, students taking the YKS exam can positively affect their success rates by understanding the question texts they read and having more readable questions. This study aims to investigate the readability of TYT Turkish questions from YKS exams.

### **Research Questions**

There are studies in the literature examining the readability of Turkish and science questions in the High School Entrance Exam (LGS) (Güneş, 2023; Bozkurt et al., 2022; Sarıçam et al., 2021; Kösecioğulları et al., 2020). However, no study has been found that addresses the readability of TYT Turkish test questions between the years 2019-2023. In this respect, this study, which will be the first in the literature in terms of its subject and scope, sought answers to the following questions regarding the TYT Turkish tests conducted between the years 2019-2023:

1. What are the average number of sentences, words, syllables and letters in the tests, the average number of words in sentences, and the average number of letters and syllables in words?
2. What is the readability of the tests?
3. What is the readability of the tests according to their topics?
4. What is the distribution of test questions according to their readability levels?

### **Method**

In this study, the quantitative characteristics and readability of all questions in the TYT Turkish test between 2019 and 2023 were analyzed. Only obtaining the question booklets, determining and assigning the types of questions, and creating the question texts were performed manually; all other operations were performed with the developed software. Textual data was processed and saved in the database using the software in which Natural Language Processing (NLP) techniques were applied. Queries were run on the tables stored in the database, and the data required for the study were obtained as a result of calculations made through the software developed.

This study is a descriptive qualitative survey study using the quantitative features of the texts. In studies conducted with the descriptive analysis approach, the available data are systematically described, summarized, analyzed and interpreted according to predetermined themes. The aim of this approach is to reveal the current situation related to

the subject of the study as completely and accurately as possible with the data (Büyüköztürk et al., 2013). For this reason, in this study, data were presented categorically according to their subjects, years and readability formulas. In this way, it was aimed to make it easier to see and compare the current status of these components as well as their status relative to each other.

This section also provides information on the characteristics of the dataset created from TYT Turkish tests, details of the collection and processing of data, how and with which techniques these processes were carried out, and also used readability formulas.

### Publication Ethics

In this study, all the rules specified in the “Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive” were followed.

### Dataset

The dataset of this study consists of all questions in the TYT Turkish test between 2019 and 2023. In this study, which was conducted with 40 Turkish questions from each year, a total of 200 questions, the quantitative characteristics and readability of the questions were analyzed. The numbers of questions constituting the dataset by year and topic headings are presented in Table 1. Although it varies from year to year, it was seen that more than half of the questions were paragraph questions, and the least questions related to phonetics were asked in the tests.

**Table 1.** Number of Questions According to Topics

Topics	2019	2020	2021	2022	2023	All
Word Meaning	3	1	4	4	3	15
Sentence Meaning	3	6	3	3	4	19
Phonology	1	-	1	-	1	3
Grammar	8	3	2	3	2	18
Punctuation	1	2	2	2	2	9
Spelling Rules	2	2	2	2	2	10
Paragraph	22	26	26	26	26	126
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>40</b>	<b>40</b>	<b>40</b>	<b>40</b>	<b>200</b>

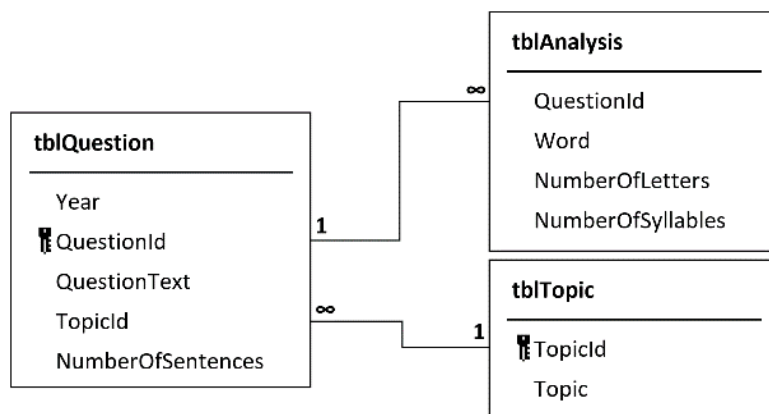
### Data Collection and Processing

The inclusion of all TYT Turkish questions between 2019 and 2023 in the scope of the study and the quantitative characteristics of 200 questions as well as the need for detailed data needed in readability calculations are obstacles to performing the operations manually. To overcome these obstacles, the software developed for this study can be used in almost all operations.

The schema of the database created following the normalization rules to be used in keeping the data to be processed is shown in Figure 1. There are 3 tables in the database with defined relationships between them. First, the topics of the questions asked in the exam were determined and added to the table (tblTopic) as numbers (TopicId) and topics (Topic). Then, year (Year), question number (QuestionId), question text (QuestionText),

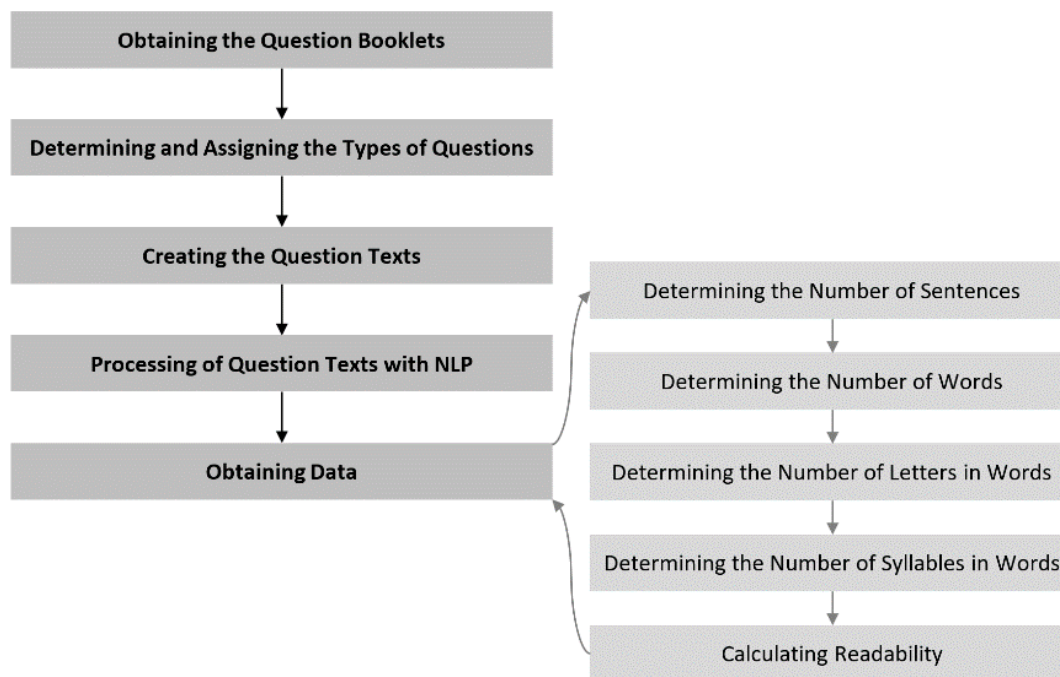
which is the combination of the question stem and its options, and the number of the topic of the question (TopicId) were manually added to the table (tblQuestion). The number of sentences of the question (NumberOfSentences) was added to the table (tblQuestion) with the developed software. Finally, with the developed software, each question text was separated into words according to the space character, the number of questions to which each word belongs (QuestionId), the word itself (Word), the number of letters (NumberOfLetters), and syllables (NumberOfSyllables) of the word were saved in the table (tblAnalysis).

**Figure 1.** Database Schema



The flow chart of the processes carried out within the scope of the study, from receiving the questions to obtaining the data, is given in Figure 2.

**Figure 2.** Process Flow Chart



The processes include 5 main steps: obtaining the question booklets, determining and assigning the types of questions, creating the question texts, processing the question texts with NLP, and obtaining the data.

**Obtaining the Question Booklets;** The question booklets of the TYT exam held between 2019 and 2023 are published on the ÖSYM official website with all the questions open (ÖSYM, 2024). 200 questions of the Turkish test to be used in the study were taken from the digital forms (pdf-portable document format) of the booklets.

**Determining and Assigning the Types of Questions;** 200 questions were examined, and it was determined which of the 7 topics the questions belonged to and saved in the database.

**Creating the Question Texts;** In this study, the question stem and options were not considered separately; the question stem and options were combined to form the question text, and the study was carried out on the question texts.

**Processing of Question Texts with NLP;** In this stage, which is one of the most important steps of the study, first the questions were performed through a preprocessing process. The preprocessing process can be defined as a set of processes that are not a single process but are carried out manually and include sub-processes. In the first step of the preprocessing, several rules were applied. In the first of these rules, the parts that do not indicate a sentence in the question stem or options were removed from the content; the parts of the question texts that are not in sentence order were excluded from the scope. The question texts were purified from the Roman numerals in the questions with A), B), C), D), E), and preceding options. In addition, the numbers indicating the order in the question texts, other numbers, and special characters such as % were expressed in writing. For all the processes after this stage, the software developed for this study in the Visual Studio environment and C# language was used.

**Obtaining Data;** In this step, the data was obtained by applying NLP techniques. In order to determine the number of sentences in the questions, the punctuation marks indicate the sentence . (period), ? (question mark), ! (exclamation mark) and ... (ellipsis) were counted. In determining the number of words, the question texts were divided according to the space character and the number of parts formed and the number of words of each question were determined. In addition, the number of letters of the words were determined with the help of the function in the developed software. The determination of the number of syllables of the words was carried out by counting the number of vowels in the relevant word. This data was stored in the database to be used and processed in the next steps. The average number of sentences, words and letters of the questions, the average number of words in the sentence, the average number of letters and syllables of the words, as well as the average sentence length according to the number of words used in the readability formulas, the average word length according to the number of syllables and the average number of words with 3, 4, 5, 6 or more syllables in a sentence, and also the question readability were obtained with the help of various queries run on the database, calculations and operations performed in the developed software. The developed software was also used in obtaining the data to be presented in the findings section.



## Readability Formulas

Çetinkaya (2010) defined the readability formula as a prediction tool that aims to classify texts in terms of reading difficulties or ease according to the structural features of the text. In these formulas, different variables are processed with different coefficients and the readability of the texts is calculated. On the other hand, it should be noted that the readability formula prepared for one language cannot be used directly in another language.

There are 3 readability formulas created for Turkish and widely used in studies: Ateşman (Ateşman, 1997), Bezirci-Yılmaz (Bezirci & Yılmaz, 2010) and Çetinkaya-Uzun (Çetinkaya, 2010). In the Ateşman readability formula developed in 1997, 5 levels correspond to the readability value (very easy, easy, medium, difficult, and very difficult), in the Bezirci-Yılmaz formula developed in 2010, 4 levels correspond to the readability value (elementary school, high school, undergraduate and academic), in the Çetinkaya-Uzun formula developed in 2010, 3 readability levels corresponding to the readability score (independent reading, educational reading and disabled level) and 3 education levels (5th, 6th and 7th grades; 8th and 9th grades; 10th, 11th and 12th grades) were defined. In the Çetinkaya-Uzun formula, the education level is only between 5th and 12th grades; however, this formula was not included in the study because the questions to be examined for readability within the scope of this study may be outside the specified ranges. Table 2 presents the names of the readability formulas used in the study, calculation formulas, readability values, and readability levels.

**Table 2.** Readability Formulas

Readability Formula	Calculation Formula	Readability Value	Readability Level
Ateşman	$= 198.825 - 40.175 * X1 - 2.61 * X2$ X1: Average Word length by syllable count X2: Average sentence length by word count	90-100	Very Easy
		70-89	Easy
		50-69	Medium
		30-49	Difficult
		1-29	Very Difficult
Bezirci-Yılmaz	$= \sqrt{OKS * (H3 * 0.84 + H4 * 1.5 + H5 * 3.5 + H6 * 26.25)}$ OKS: Average sentence length by word count H3: Average number of 3-syllable words in a sentence H4: Average number of 4-syllable words in a sentence H5: Average number of 5-syllable words in a sentence H6: Average number of 6 or more syllable words in a sentence	1-8	Elementary School
		9-12	High School
		13-16	Undergraduate
		16+	Academic

## Results

This section presents the findings obtained from 200 questions asked in TYT Turkish tests between 2019 and 2023. The quantitative characteristics of the tests, the readability of each test calculated using the Ateşman and Bezirci-Yılmaz formulas, the readability of the question types, and the level and number of questions according to the levels in the readability formulas are presented separately in the tables according to the years, thus trying to reveal the change in the Turkish exam over the years. In addition, the year of the 200 Turkish questions examined between 2019 and 2023 within the scope of the study, the numbers, types of the questions, and readability data are also given between Appendix 1 and Appendix 5.

### 1. What is the average number of sentences, words, syllables, and letters of the questions in the tests, the average number of words in sentences, and the average number of letters and syllables in words?

The quantitative data from the TYT Turkish tests conducted between 2019-2023 are shown in the table below. When Table 3 is examined, it is seen that the year with the lowest average sentence, word, syllable, and letter count of the questions is 2019, and the year with the highest is 2023. It was determined that the questions consist of approximately 8-9 sentences, 95-115 words, 280-340 syllables, and 660-790 letters on average. In addition, it was concluded that the sentences generally consist of an average of 12.60 words, words consist of 6.91 letters and 2.96 syllables; the average letter and syllable counts of the words are close to each other between the given years, and these data show very little variation according to the years.

**Table 3.** Quantitative Data of The Tests

Quantitative Data	2019	2020	2021	2022	2023	All
Average Number of Sentences in Questions	7.98	8.10	8.28	8.38	9.05	8.36
Average Number of Words in Questions	97.25	99.65	105.65	109.30	114.48	105.27
Average Number of Syllables in Questions	282.95	293.53	319.20	324.68	340.15	312.10
Average Number of Letters in Questions	663.00	687.78	741.98	753.48	791.40	727.53
Average Number of Words in Sentences	12.19	12.30	12.77	13.05	12.65	12.60
Average Number of Letters in Words	6.82	6.90	7.02	6.89	6.91	6.91
Average Number of Syllables in Words	2.91	2.95	3.02	2.97	2.97	2.96

### 2. What is the readability of the tests?

The average readability of the TYT Turkish tests conducted between 2019-2023 according to the Ateşman and Bezirci-Yılmaz readability formulas is given in the table below. According to Table 4, it was observed that the readability level of the TYT Turkish test was at the medium or difficult level according to the Ateşman formula, the easiest exam was the exams held in 2019 and the most difficult exams were the exams held in 2021. However, as a result of the analysis conducted according to the Bezirci-Yılmaz formula, it was determined that the exams in the given years were at the academic level, the easiest was the Turkish tests of 2019 and the most difficult was the Turkish tests of 2022.

**Table 4.** Average Readability Value and Levels of The Tests

Readability Formula	2019	2020	2021	2022	2023	All
Ateşman	50.11	48.38	44.12	45.42	46.44	46.83
	Medium	Difficult	Difficult	Difficult	Difficult	Difficult
Bezirci-Yılmaz	16.58	17.60	18.14	18.31	17.77	17.69
	Academic	Academic	Academic	Academic	Academic	Academic

### 3. What is the readability of the tests according to their topics?

The analysis of the question types in the TYT Turkish tests conducted between 2019-2023 was carried out according to the Ateşman readability formula and the average readability is given in the table below. When Table 5 is examined, it is seen that word

meaning questions were of medium difficulty in 2020 and 2021 and at the difficult level in other years; sentence meaning questions were at the difficult level in all years. It was determined that phonetics questions were not asked in the tests in 2020 and 2022, but the phonetics questions in 2021 were at the easy level, and the phonetics questions in 2019 and 2023 were of medium difficulty. Grammar questions were of medium difficulty in 2019, 2021 and 2023, and at the difficult level in 2020 and 2022; questions related to punctuation marks were of difficult level only in 2020 and at the medium level in other years; it was determined that questions related to spelling rules were of medium difficulty in 2020, 2022 and 2023, and of difficult level in 2019 and 2021; finally, paragraph questions were of medium difficulty in 2019 and of difficult level in other years. When all years were evaluated together, it was concluded that questions related to phonetics, grammar, punctuation and spelling rules were of medium difficulty; word meaning, sentence meaning and paragraph questions were of difficult level; on the other hand, phonetics questions were the easiest questions in Turkish tests, while questions related to sentence meaning were the most difficult questions in terms of readability.

**Table 5.** Average Readability Values and Levels of Question Types (Ateşman)

Topics	2019	2020	2021	2022	2023	All
Word Meaning	43.85	66.29	54.11	35.82	44.08	46.23
	Difficult	Medium	Medium	Difficult	Difficult	Difficult
Sentence Meaning	32.46	39.88	42.38	42.55	31.29	38.25
	Difficult	Difficult	Difficult	Difficult	Difficult	Difficult
Phonology	51.05	-	74.04	-	63.74	62.53
	Medium		Easy		Medium	Medium
Grammar	50.54	47.73	50.16	45.18	53.38	50.18
	Medium	Difficult	Medium	Difficult	Medium	Medium
Punctuation Marks	61.61	45.86	54.24	58.05	60.88	57.35
	Medium	Difficult	Medium	Medium	Medium	Medium
Spelling Rules	43.67	52.94	36.14	63.92	56.72	51.29
	Difficult	Medium	Difficult	Medium	Medium	Medium
Paragraph	52.08	49.03	41.87	44.80	46.46	46.77
	Medium	Difficult	Difficult	Difficult	Difficult	Difficult

The question types in the TYT Turkish tests conducted between 2019-2023 were analyzed according to the Bezirci-Yılmaz readability formula and the average readabilities are presented in Table 6. It was observed that word meaning questions were at the high school level in 2020, at the undergraduate level in 2021, and at the academic level in 2019, 2022, and 2023; sentence meaning questions were at the undergraduate in 2021 and 2022, and at the academic level in 2019, 2020, and 2023. It was determined that phonetics questions, which are few, were at the elementary school in 2023, at the high school level in 2021, and at the undergraduate level in 2019, and also large differences were found between the levels of questions in this question type by year. Grammar questions were at the high school level in 2021, at the undergraduate level in 2020 and 2023, and at the academic level in 2019 and 2022; punctuation questions were at the high school level in 2019 and 2023, at the undergraduate level in 2021 and 2022, and at the academic level in 2020; spelling rules questions were at the high school level in 2022 and 2023, at the undergraduate level in 2020, and at the academic level in 2019 and 2021; paragraph questions were at the undergraduate level only in 2019 and at the academic level in other

years. When all years were evaluated together, it was determined that phonetics questions were at the high school level; grammar, punctuation, and spelling rules questions were at the undergraduate level; word meaning, sentence meaning, and paragraph questions were at the academic level. As in the Ateşman formula, it was concluded that phonetics questions were the easiest and sentence-meaning questions were the most difficult in the Bezirci-Yılmaz formula.

**Table 6.** Average Readability Values and Levels of Question Types (Bezirci-Yılmaz)

Topics	2019	2020	2021	2022	2023	All
Word Meaning	18.22 Academic	11.82 High School	13.75 Undergraduate	24.24 Academic	17.68 Academic	17.71 Academic
Sentence Meaning	25.73 Academic	19.77 Academic	14.44 Undergraduate	15.38 Undergraduate	24.68 Academic	19.46 Academic
Phonology	13.75 Undergraduate	-	10.33 High School	-	8.05 Elementary School	10.99 High School
Grammar	16.44 Academic	15.74 Undergraduate	12.81 High School	19.08 Academic	15.21 Undergraduate	15.89 Undergraduate
Punctuation Marks	12.89 High School	18.02 Academic	14.24 Undergraduate	13.01 Undergraduate	11.39 High School	13.33 Undergraduate
Spelling Rules	18.76 Academic	13.57 Undergraduate	20.38 Academic	9.42 High School	11.40 High School	14.49 Undergraduate
Paragraph	15.78 Undergraduate	17.72 Academic	19.96 Academic	18.93 Academic	17.98 Academic	18.09 Academic

#### 4. What is the distribution of test questions according to readability levels?

The distribution of questions in TYT Turkish tests conducted between 2019 and 2023 according to Ateşman formula levels is given in the table below. When Table 7 is examined, it is determined that the questions were mostly of medium difficulty or difficult in 2019 and difficult in other years; there were no very easy level questions in the given years, and there were only three questions in total at the easy level. According to the Ateşman formula, it was determined that the 12th question (Appendix D), which is at the easy level in 2022, regarding the topic of spelling rules, was the easiest in all years, and the 7th question (Appendix E), which is at the very difficult level, regarding the topic of meaning in a sentence, was the most difficult in 2023.

**Table 7.** Number of Questions According To Ateşman Formula Levels

Readability Levels	2019	2020	2021	2022	2023	All
Very Easy	-	-	-	-	-	-
Easy	1	-	1	1	-	3
Medium	17	15	7	7	14	60
Difficult	17	23	31	28	23	122
Very Difficult	5	2	1	4	3	15

Data on the distribution of questions in TYT Turkish tests conducted between 2019 and 2023 according to the Bezirci-Yılmaz formula levels are given in Table 8. According to the table, it was seen that the questions were mostly at the academic level, and there were only 4 questions at the elementary school level between 2019 and 2023. According to the Bezirci-Yılmaz formula, it was determined that the 24th question of the exam held in

2020 (Appendix B), the paragraph question at the elementary school level, was the easiest question between 2019-2023, and the 7th question of the exam held in 2023 (Appendix E), the meaning question at the academic level, was the most difficult.

**Table 8.** Number of Questions According to Bezirci-Yılmaz Formula Levels

Readability Levels	2019	2020	2021	2022	2023	All
Elementary School	1	1	-	1	1	4
High School	8	5	5	5	6	29
Undergraduate	9	6	6	5	7	33
Academic	22	28	29	29	26	134

### Conclusion, Discussion and Suggestions

In this study examining the readability of TYT Turkish questions between 2019-2023, Ateşman and Bezirci-Yılmaz readability formulas were used. The findings obtained from the study show that the results obtained from these two formulas are consistent and the readability levels between the levels are similar.

When average readability is examined by year, according to the Ateşman and Bezirci-Yılmaz formulas, it was determined that the Turkish questions with the easiest readability between 2019 and 2023 were asked in 2019. Different results were obtained according to the formulas in the most difficult readability. According to the Ateşman formula, the exam with the most difficult readability was held in 2021, and according to the Bezirci-Yılmaz formula, it was held in 2022. According to both formulas, it was seen that the readability of the questions varied by year; the readability of the questions was not consistent over the years, and it did not show a certain trend. According to the Ateşman formula, the most questions in all years were at the difficult level. In addition, the most medium and very difficult level questions were in the exam held in 2019, and the difficult level questions were in the exam held in 2021. According to the Bezirci-Yılmaz formula, the most questions between 2019 and 2023 were at the academic level. Additionally, it was determined that the highest number of high school and undergraduate level questions were asked in the exam held in 2019, while the highest number of academic level questions were asked in the exam held in 2021 and 2022.

When the question types are considered, it has been determined that questions aimed at measuring phonetics are the easiest readability, and questions aimed at measuring semantics in sentences are the most difficult readability according to both formulas. It has been observed that there is an inconsistency in the distribution of the number of questions according to question types over the years, that some question types are asked more or less in some years, and that there is no equal distribution.

In general, it was determined that there were more questions in the difficult category in all years within the readability levels of the exams. Considering that many students applied for the YKS exams, it can be said that having more questions in the difficult and very difficult categories was used to increase the distinctiveness of the exam. While most of the participants can do the easy questions, the number of students who get the difficult and very difficult questions right will decrease, and the distinctiveness of the

exam and therefore the questions, that is, the ability to distinguish between those who know and those who do not, will increase.

Güneş (2023) conducted a study with the same readability formulas. It was stated that the questions did not show a homogeneous distribution according to their readability levels, there were no questions at the very easy level, and there were more questions at some levels. Bozkurt et al. (2022), who examined the readability levels of LGS Turkish questions, stated that the average readability of the 2019, 2020 and 2021 LGS Turkish test was at the medium level according to the Ateşman formula. The readabilities of the exams held in 2019, 2020, and 2021 were close to each other, and the exam in 2021 was the easiest to read. When these results are compared with the results of the current study, it was seen that the readabilities of the LGS and YKS exams differ.

The purpose of YKS exams is to place students in a department or program in a faculty, college, or vocational school of a university in line with their preferences, considering their success rankings. TYT and AYT exams within the scope of YKS applied in Turkey are the basic measurement tools used to determine where students will be placed in line with this purpose. Although the tests used in YKS are not perfect tools, it is also not possible to develop a tool called a perfect measurement tool. No matter how policymakers decide to place students, there can always be students who are treated unfairly or measured incorrectly. When students are placed in departments with the wrong methods, this situation can result in the dissatisfaction of the students and the departments they are placed in. On the other hand, it can also be said that universities and departments will be saved from many hidden costs when students are placed in departments with the right methods. Because students who are placed in a department other than their talents fail a course, extending the term and dropping out of school can create significant costs for the country's economy. Students studying in departments that are suitable for their talents will reduce costs and increase the success of the school or department.

Methods that will provide more accurate measurements in the YKS exam should be developed or existing methods should be used. Because this exam affects almost all the lives of students. Readability, as one of these methods, should be considered in exam questions, and it would be beneficial to assess whether the questions are suitable for students' levels by reviewing readability data after they are created. Otherwise, it should not be ignored that this will have negative costs in terms of satisfaction, success, and economy for both the students and the country.

Although the readability levels of the applied tests do not provide information about the content of the exams, it can be said that readability is a factor that increases success. Question texts with an easy-to-read level can be read more easily by students. However, it should not be overlooked that the YKS exam is the main criterion for placing students and that this exam only measures students' skills such as knowledge and reading comprehension. In addition, using new exam methods that can measure students' application, analysis, and synthesis skills can be a more accurate student selection method. Moreover, doing so can help select students who are more suitable for departments that provide education based on talent and application rather than just knowledge.

## References

- Allan, S., McGhee, M., & Krienken, R. (2005). *Using readability formulae for examination questions*. Unpublished report commissioned by the Qualifications and Curriculum Authority. Retrieved from [https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a82217fe5274a2e8ab57a73/0305\\_SimonAllan\\_et\\_al\\_using\\_readability\\_formulae\\_for\\_examination\\_questions.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a82217fe5274a2e8ab57a73/0305_SimonAllan_et_al_using_readability_formulae_for_examination_questions.pdf) (February 13, 2024).
- Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *Dil Dergisi*, (58): 71-74.
- Begeny, J. C., & Greene, D. J. (2014). Can readability formulas be used to successfully gauge difficulty of reading materials? *Psychology in the Schools*, 51(2): 198-215. <https://doi.org/10.1002/pits.21740>
- Bezirci, B., & Yılmaz, A. E. (2010). A software library for measurement of readability of texts and a new readability metric for Turkish. *Dokuz Eylül Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Fen ve Mühendislik Dergisi*, 12(3): 49-62. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deumffmd/issue/40831/492667>
- Bozkurt, M. Yangil, M. K., & Kösecioğulları, U. (2022). 2021 LGS Türkçe sorularının okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 10(4): 97-107. <https://doi.org/10.29228/ijla.64849>
- Budak, Y. (2005). Metinlerin okunabilirlik düzeyinin saptanmasına yönelik eleştirel bir bakış. *Eurasian Journal of Educational Research*, 21: 76-87. [https://ejer.com.tr/wp-content/uploads/2021/01/ejer\\_2005\\_issue\\_21.pdf](https://ejer.com.tr/wp-content/uploads/2021/01/ejer_2005_issue_21.pdf)
- Büyüköztürk, Ş. (2016). Sınavlar üzerine düşünceler. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2): 345-356. [http://www.kalemacademy.com/Cms\\_Data/Contents/KalemAcademyDB/Folders/SayiMakaleleri/~contents/MXT2L44R7L8HB5U6/2016-kalemueibd-11-kissayisi-makale-001-11.pdf](http://www.kalemacademy.com/Cms_Data/Contents/KalemAcademyDB/Folders/SayiMakaleleri/~contents/MXT2L44R7L8HB5U6/2016-kalemueibd-11-kissayisi-makale-001-11.pdf)
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15. baskı). Pegem Akademi.
- Çetinkaya, G. (2010). *Identifying and classifying the readability levels of the Turkish texts*. [Published Doctoral Thesis]. Ankara University, Ankara.
- Deale, R. N. (1975). Assessment and testing in secondary school. *Council Examinations Bulletin*, 32: 19-27.
- Demir, T. (2008). *İlköğretim yedinci Class Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tespit edilmesine yönelik bir değerlendirme*. 1-3 Eylül 2008 Sakarya, XVII. Eğitim Bilimleri Kongresi, Sakarya Üniversitesi.
- Dubay, W. H. (2004). *The principles of readability*. Impact Information.
- Duff, D. (2019). The effect of vocabulary intervention on text comprehension: Who benefits? *Language, speech, and hearing services in schools*, 50(4): 562-578. [https://doi.org/10.1044/2019\\_LSHSS-VOIA-18-0001](https://doi.org/10.1044/2019_LSHSS-VOIA-18-0001)
- Durukan, E. (2014). Metinlerin okunabilirlik düzeyleri ile öğrencilerin okuma becerileri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(3), 68-76. <https://doi.org/10.16916/aded.26659>
- Eşme, İ. (2014). Transition to higher education in Turkey. *Yükseköğretim Dergisi*, 4(3): 148-157. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yuksekogretim/issue/41152/497500>
- Grape, C. (February 6, 2024). How to improve readability score [Use AI & other tools]. Retrieved from <https://www.wordtune.com/blog/increase-readability>

- Güneş, E. (2023). *Examination of high school transition system (LGS) science course questions according to the renovated bloom taxonomy and levels of readability*. [Published Master Thesis]. Balıkesir University, Balıkesir.
- Keskinkılıç, F., & Karataş, S. (2023). The relationship between readability and text design in educational websites. *Kastamonu Education Journal*, 31(4): 600-610. <https://doi.org/10.24106/KEFDERGI-2023-0070>
- Kılıcı, E. (2003). University admission exam system and its effect. *Educational Administration in Theory and Practice*, 33: 108-131. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuvey/issue/10364/126868>
- Kösecioğulları, U., Sarıçam, İ., & Topçuoğlu Ünal, F. (2020). 2019-LGS Türkçe sorularının okunabilirlik açısından incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 8(3): 200-206. <https://doi.org/10.29228/ijlet.44064>
- Lüle Mert, E. (2013). The readability of the texts in the Turkish textbooks in Turkey. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 9(3): 87-98. <https://doi.org/10.17860/efd.14421>
- ÖSYM. (2024). Yükseköğretim Kurumları Sınavı. <https://www.osym.gov.tr/TR,29144/2024.html>
- Özcan, E. (2013). The readability of the course book used for the 6.-7. grade Turkish and Turk culture course and its eligibility to the target learners' age level: A case from France. *Sakarya University Journal of Education*, 1(2): 16-24. <https://doi.org/10.19126/suje.76112>
- Reyhanlıoğlu, Ç., & Tiryaki, İ. (2021). An overview of the assessment and evaluation practices carried out in Turkey. *International Journal of Turkish Educational Studies*, (16): 70-93. <https://doi.org/10.46778/goputeb.766689>
- Sarıçam, İ., Köseocioğulları, U., & Bozkurt, M. (2021). 2020-LGS Türkçe sorularının okunabilirlik açısından incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 9(1): 321-333. <https://doi.org/10.29228/ijla.49671>
- Solmaz, E. (2009). *The effects of sentence length, word length and vocabulary items on readability of Turkish text in 4th and 5th grade students*. [Published Master Thesis]. Gazi University, Ankara.
- Şimşek, S. (2000). Fen bilimlerinde değerlendirilmenin önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 148. [https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/148/icindekiler.htm](https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/148/icindekiler.htm)
- Tennent, W. (2014). *Understanding reading comprehension: Processes and practices*. Sage Publications.
- Texthelp. (February 5, 2024). What is readability? Retrieved from <https://www.texthelp.com/resources/digital-accessibility-guide/what-is-readability/>
- Tezbaşaran, A. A. (1994). ÖSYS testlerinde yoklanmak istenen bilişsel davranışlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10: 79-84. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7827/102913>
- Ulusoy, M. (2009). Using cloze test to measure students' reading levels and readability of texts. *The Journal of Turkish Educational Sciences*, 7(1): 105-126. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26140/275303>
- Vajjala, S., & Meurers, D. (2014). Readability assessment for text simplification: From analysing documents to identifying sentential simplifications. *ITL-International Journal of Applied Linguistics*, 165(2): 194-222. <https://doi.org/10.1075/itl.165.2.04vaj>
- West, J. (February 6, 2024). Readability of text. Retrieved from <https://sites.google.com/view/all-about-reading-joycewest/determining-the-readability-of-text>



## Appendices

### Appendix A. Readability Data of 2019 TYT Turkish Questions

Question Number	Question Type	Ateşman Formula		Bezirci-Yılmaz Formula	
		Readability Value	Readability Level	Readability Value	Readability Level
1	Word Meaning	28.90	Very Difficult	21.63	Academic
2	Word Meaning	50.21	Medium	11.35	High School
3	Word Meaning	46.94	Difficult	19.60	Academic
4	Sentence Meaning	36.14	Difficult	21.25	Academic
5	Sentence Meaning	25.54	Very Difficult	31.43	Academic
6	Sentence Meaning	30.39	Difficult	28.21	Academic
7	Phonology	51.05	Medium	13.75	Undergraduate
8	Grammar	45.38	Difficult	20.49	Academic
9	Grammar	21.47	Very Difficult	26.64	Academic
10	Grammar	54.31	Medium	28.44	Academic
11	Grammar	26.84	Very Difficult	26.49	Academic
12	Grammar	39.93	Difficult	16.53	Academic
13	Grammar	46.14	Difficult	14.49	Undergraduate
14	Grammar	61.28	Medium	7.76	Elementary School
15	Grammar	65.11	Medium	17.09	Academic
16	Spelling Rules	43.32	Difficult	15.06	Undergraduate
17	Punctuation Marks	61.61	Medium	12.89	High School
18	Spelling Rules	40.26	Difficult	21.75	Academic
19	Paragraph	60.37	Medium	14.19	Undergraduate
20	Paragraph	34.68	Difficult	17.67	Academic
21	Paragraph	52.08	Medium	11.27	High School
22	Paragraph	58.18	Medium	11.98	High School
23	Paragraph	43.35	Difficult	17.98	Academic
24	Paragraph	35.89	Difficult	22.54	Academic
25	Paragraph	59.76	Medium	13.35	Undergraduate
26	Paragraph	25.28	Very Difficult	30.96	Academic
27	Paragraph	48.14	Difficult	16.22	Academic
28	Paragraph	40.93	Difficult	20.18	Academic
29	Paragraph	70.49	Easy	12.79	High School
30	Paragraph	61.69	Medium	13.57	Undergraduate
31	Paragraph	55.02	Medium	12.66	High School
32	Paragraph	38.01	Difficult	19.52	Academic
33	Paragraph	55.16	Medium	17.11	Academic
34	Paragraph	47.79	Difficult	15.87	Undergraduate
35	Paragraph	62.60	Medium	10.57	High School
36	Paragraph	62.18	Medium	10.68	High School
37	Paragraph	60.44	Medium	13.40	Undergraduate
38	Paragraph	66.24	Medium	13.68	Undergraduate
39	Paragraph	38.27	Difficult	20.96	Academic
40	Paragraph	39.43	Difficult	19.05	Academic

**Appendix B. Readability Data of 2020 TYT Turkish Questions**

Question Number	Question Type	Ateşman Formula		Bezirci-Yılmaz Formula	
		Readability Value	Readability Level	Readability Value	Readability Level
1	Word Meaning	66.29	Medium	11.82	High School
2	Sentence Meaning	44.26	Difficult	16.66	Academic
3	Sentence Meaning	39.99	Difficult	20.21	Academic
4	Sentence Meaning	29.79	Difficult	24.74	Academic
5	Sentence Meaning	35.26	Difficult	20.81	Academic
6	Sentence Meaning	55.75	Medium	14.08	Undergraduate
7	Sentence Meaning	31.78	Difficult	22.70	Academic
8	Grammar	24.28	Very Difficult	22.91	Academic
9	Grammar	60.54	Medium	11.00	High School
10	Grammar	41.06	Difficult	18.77	Academic
11	Spelling Rules	56.53	Medium	15.11	Undergraduate
12	Spelling Rules	49.28	Difficult	11.85	High School
13	Punctuation Marks	53.69	Medium	14.81	Undergraduate
14	Punctuation Marks	25.21	Very Difficult	23.98	Academic
15	Paragraph	40.19	Difficult	20.19	Academic
16	Paragraph	32.70	Difficult	17.25	Academic
17	Paragraph	40.74	Difficult	17.51	Academic
18	Paragraph	54.67	Medium	19.76	Academic
19	Paragraph	51.82	Medium	18.51	Academic
20	Paragraph	44.87	Difficult	19.58	Academic
21	Paragraph	54.60	Medium	15.18	Undergraduate
22	Paragraph	50.29	Medium	18.63	Academic
23	Paragraph	42.28	Difficult	24.90	Academic
24	Paragraph	69.41	Medium	7.06	Elementary School
25	Paragraph	44.79	Difficult	21.93	Academic
26	Paragraph	40.19	Difficult	18.68	Academic
27	Paragraph	40.69	Difficult	18.24	Academic
28	Paragraph	47.85	Difficult	15.03	Undergraduate
29	Paragraph	59.38	Medium	12.26	High School
30	Paragraph	45.01	Difficult	17.90	Academic
31	Paragraph	46.23	Difficult	15.18	Undergraduate
32	Paragraph	51.07	Medium	18.32	Academic
33	Paragraph	47.13	Difficult	17.65	Academic
34	Paragraph	54.67	Medium	12.65	High School
35	Paragraph	45.51	Difficult	17.36	Academic
36	Paragraph	45.97	Difficult	17.34	Academic
37	Paragraph	55.52	Medium	18.52	Academic
38	Paragraph	54.71	Medium	17.56	Academic
39	Paragraph	39.34	Difficult	21.38	Academic
40	Paragraph	32.28	Difficult	27.39	Academic

**Appendix C. Readability Data of 2021 TYT Turkish Questions**

Question Number	Question Type	Ateşman Formula		Bezirci-Yılmaz Formula	
		Readability Value	Readability Level	Readability Value	Readability Level
1	Word Meaning	64.29	Medium	14.02	Undergraduate
2	Word Meaning	49.69	Medium	16.80	Academic
3	Word Meaning	61.03	Medium	9.48	High School
4	Word Meaning	47.71	Difficult	14.79	Undergraduate
5	Sentence Meaning	37.98	Difficult	16.85	Academic
6	Sentence Meaning	48.80	Difficult	14.97	Undergraduate
7	Sentence Meaning	40.35	Difficult	18.66	Academic
8	Phonology	74.04	Easy	10.33	High School
9	Grammar	47.28	Difficult	21.02	Academic
10	Grammar	50.35	Medium	11.19	High School
11	Punctuation Marks	42.72	Difficult	20.32	Academic
12	Punctuation Marks	61.60	Medium	10.50	High School
13	Spelling Rules	31.06	Difficult	18.63	Academic
14	Spelling Rules	36.57	Difficult	20.32	Academic
15	Paragraph	40.94	Difficult	21.22	Academic
16	Paragraph	46.01	Difficult	19.45	Academic
17	Paragraph	38.11	Difficult	22.74	Academic
18	Paragraph	35.52	Difficult	24.98	Academic
19	Paragraph	49.63	Medium	17.89	Academic
20	Paragraph	41.12	Difficult	14.78	Undergraduate
21	Paragraph	25.11	Very Difficult	23.40	Academic
22	Paragraph	38.54	Difficult	17.84	Academic
23	Paragraph	42.07	Difficult	21.09	Academic
24	Paragraph	39.98	Difficult	18.63	Academic
25	Paragraph	37.47	Difficult	23.63	Academic
26	Paragraph	51.21	Medium	12.01	High School
27	Paragraph	46.42	Difficult	14.94	Undergraduate
28	Paragraph	41.69	Difficult	22.29	Academic
29	Paragraph	42.52	Difficult	17.42	Academic
30	Sentence Meaning	42.45	Difficult	19.70	Academic
31	Paragraph	43.19	Difficult	16.79	Academic
32	Paragraph	43.19	Difficult	17.91	Academic
33	Paragraph	46.44	Difficult	17.79	Academic
34	Paragraph	48.14	Difficult	14.71	Undergraduate
35	Paragraph	36.91	Difficult	20.88	Academic
36	Paragraph	34.24	Difficult	23.44	Academic
37	Paragraph	45.62	Difficult	16.77	Academic
38	Paragraph	46.14	Difficult	19.72	Academic
39	Paragraph	30.97	Difficult	25.44	Academic
40	Paragraph	29.75	Difficult	25.11	Academic

**Appendix D. Readability Data of 2022 TYT Turkish Questions**

Question Number	Question Type	Ateşman Formula		Bezirci-Yılmaz Formula	
		Readability Value	Readability Level	Readability Value	Readability Level
1	Word Meaning	25.66	Very Difficult	30.27	Academic
2	Word Meaning	49.41	Difficult	16.90	Academic
3	Word Meaning	35.47	Difficult	21.31	Academic
4	Word Meaning	30.96	Difficult	28.59	Academic
5	Sentence Meaning	39.73	Difficult	15.71	Undergraduate
6	Sentence Meaning	48.59	Difficult	14.46	Undergraduate
7	Sentence Meaning	41.10	Difficult	15.56	Undergraduate
8	Grammar	45.50	Difficult	20.77	Academic
9	Grammar	47.46	Difficult	16.34	Academic
10	Grammar	38.89	Difficult	22.89	Academic
11	Spelling Rules	42.91	Difficult	12.56	High School
12	Spelling Rules	81.48	Easy	7.16	Elementary School
13	Punctuation Marks	52.32	Medium	16.54	Academic
14	Punctuation Marks	61.12	Medium	11.07	High School
15	Paragraph	58.29	Medium	13.32	Undergraduate
16	Paragraph	44.15	Difficult	17.31	Academic
17	Paragraph	36.13	Difficult	20.79	Academic
18	Paragraph	48.93	Difficult	17.73	Academic
19	Paragraph	68.57	Medium	9.48	High School
20	Paragraph	32.45	Difficult	24.39	Academic
21	Paragraph	43.42	Difficult	20.72	Academic
22	Paragraph	28.15	Very Difficult	26.11	Academic
23	Paragraph	36.09	Difficult	22.49	Academic
24	Paragraph	50.91	Medium	19.24	Academic
25	Paragraph	62.26	Medium	12.68	High School
26	Paragraph	52.63	Medium	13.09	Undergraduate
27	Paragraph	31.40	Difficult	29.42	Academic
28	Paragraph	15.60	Very Difficult	33.04	Academic
29	Paragraph	47.92	Difficult	12.95	High School
30	Paragraph	44.76	Difficult	17.55	Academic
31	Paragraph	41.61	Difficult	16.60	Academic
32	Paragraph	47.76	Difficult	19.52	Academic
33	Paragraph	39.14	Difficult	22.36	Academic
34	Paragraph	28.52	Very Difficult	28.48	Academic
35	Paragraph	40.21	Difficult	19.33	Academic
36	Paragraph	37.90	Difficult	21.07	Academic
37	Paragraph	41.46	Difficult	18.43	Academic
38	Paragraph	39.44	Difficult	19.02	Academic
39	Paragraph	44.95	Difficult	21.72	Academic
40	Paragraph	48.72	Difficult	17.97	Academic

**Appendix E. Readability Data of 2023 TYT Turkish Questions**

Question Number	Question Type	Ateşman Formula		Bezirci-Yılmaz Formula	
		Readability Value	Readability Level	Readability Value	Readability Level
1	Word Meaning	46.30	Difficult	23.48	Academic
2	Word Meaning	43.73	Difficult	13.65	Undergraduate
3	Word Meaning	42.28	Difficult	20.75	Academic
4	Sentence Meaning	44.45	Difficult	17.21	Academic
5	Sentence Meaning	39.39	Difficult	16.71	Academic
6	Sentence Meaning	36.17	Difficult	18.95	Academic
7	Sentence Meaning	-1.00	Very Difficult	45.99	Academic
8	Grammar	56.50	Medium	12.45	High School
9	Grammar	43.57	Difficult	19.85	Academic
10	Phonology	63.74	Medium	8.05	Elementary School
11	Spelling Rules	53.64	Medium	10.88	High School
12	Spelling Rules	59.33	Medium	11.69	High School
13	Punctuation Marks	51.87	Medium	12.43	High School
14	Punctuation Marks	64.94	Medium	10.91	High School
15	Paragraph	55.72	Medium	14.59	Undergraduate
16	Paragraph	46.01	Difficult	16.38	Academic
17	Paragraph	40.79	Difficult	21.43	Academic
18	Paragraph	30.25	Difficult	25.56	Academic
19	Paragraph	49.90	Medium	15.60	Undergraduate
20	Paragraph	41.27	Difficult	22.60	Academic
21	Paragraph	39.26	Difficult	19.33	Academic
22	Paragraph	46.26	Difficult	16.66	Academic
23	Paragraph	56.92	Medium	16.57	Academic
24	Paragraph	68.92	Medium	10.00	High School
25	Paragraph	51.02	Medium	15.33	Undergraduate
26	Paragraph	44.77	Difficult	14.83	Undergraduate
27	Paragraph	45.73	Difficult	16.88	Academic
28	Paragraph	40.86	Difficult	18.92	Academic
29	Paragraph	24.34	Very Difficult	26.88	Academic
30	Paragraph	27.44	Very Difficult	28.63	Academic
31	Paragraph	36.58	Difficult	22.85	Academic
32	Paragraph	52.49	Medium	18.60	Academic
33	Paragraph	53.64	Medium	13.36	Undergraduate
34	Paragraph	48.72	Difficult	15.54	Undergraduate
35	Paragraph	30.15	Difficult	26.26	Academic
36	Paragraph	43.33	Difficult	18.28	Academic
37	Paragraph	42.83	Difficult	16.99	Academic
38	Paragraph	40.55	Difficult	17.39	Academic
39	Paragraph	49.53	Medium	16.57	Academic
40	Paragraph	46.14	Difficult	20.04	Academic

*Book Review / Kitap İncelemesi*

<b>AUTHOR(S) EDİTÖRLER(LER)</b>	:	Doç. Dr. İbrahim Seçkin AYDIN, Dr. Ömer YAŞI
<b>TITLE / BAŞLIK</b>	:	PISA ve Okuma Kültürü
<b>PUBLISHER / YAYINCI</b>	:	Nobel Akademik Yayıncılık
<b>YEAR / YIL</b>	:	2021
<b>PAGES / SAYFA</b>	:	450
<b>REVIEWER / İNCELEYEN</b>	:	Nur KAYA

**Özet**

Doç Dr. İbrahim Seçkin Aydın ve Dr. Ömer Yaşı'nın editörlüğünü yaptığı bu çalışma PISA değerlendirmesine yönelik bir kitaptır. Kitabın yayınlanma amacı ülkemizdeki eğitim koşullarının durumunu, başarılı ülkelerin eğitim anlayışlarını ve PISA'nın niteliklerini "Okuma" çerçevesinde ele alarak sorunların belirlenmesi ve çözümüne yönelik bir adım atabilmektir. Uluslararası düzeyde başarı gösteren ülkelerin okuma odaklı eğitim yaklaşımlarını inceleyen, metni anlamlandırmayla ilgili çeşitli kuramsal bilgilere yer verilerek PISA çerçevesinde değerlendirmeler yapan, okuryazarlık kavramından, öğretim programlarına varana kadar geniş bir bakış açısıyla ele alınan eser çeşitli program geliştirmecilere, özellikle okuma kültürü ve PISA sınavına yönelik araştırma yapan eğitimcilere bilgiler sunmaktadır. Kitap, bölüm yazarları ve konularının görünümünden sonra editörlerin kaleme aldığı kısa bir önsöz ve içindekiler bölümüyle başlamaktadır. Bunun ardından gelen yirmi ana bölümü kapsamaktadır. Her bölümün sonunda "Kaynakça" kısmı yer almaktadır.

## Abstract

This study, edited by Assoc. Prof. Dr. İbrahim Seçkin Aydın and Dr. Ömer Yahşi, is a book on PISA assessment. The purpose of publishing the book is to take a step towards identifying and solving the problems by addressing the educational conditions in our country, the educational approaches of successful countries and the qualifications of PISA within the framework of 'Reading'. The book, which examines the reading-oriented educational approaches of internationally successful countries, makes evaluations within the framework of PISA by including various theoretical information about making sense of the text, from the concept of literacy to curricula, offers information to various curriculum developers, especially to educators who conduct research on reading culture and PISA exam.

## Değerlendirme

Her toplumun eğitim koşullarının uluslararası ölçütlere göre değerlendirildiği en önemli değerlendirmelerin başında PISA sınavları yer alır. Belli aralıklarla yapılan bu sınavlarda her ülkenin resmî dili temel ölçüt kabul edilip sınav soruları da buna göre düzenlenmektedir. Türkiye de bu sınavlara 2000'li yıllardan itibaren katılan ülkelerden biridir. Ne var ki ülke sıralamalarına bakıldığında Türkiye'nin beklenen düzeye henüz gelemediği görülmektedir.

Kitap, bölüm yazarları ve konularının görünümünden sonra editörlerin kaleme aldığı kısa bir önsöz ve içindekiler bölümüyle başlamaktadır. Bunun ardından gelen yirmi ana bölümü kapsamaktadır. Her bölümün sonunda "Kaynakça" kısmı yer almaktadır.

Kitabın birinci bölümünü Ömer Yahşi tarafından kaleme alınan *PISA Sonuçlarının Eğitim Yönetimi Açısından Değerlendirilmesi* başlığı oluşturmuştur. Bu bölümde küreselleşen dünyada başarının temelini eğitim olduğu vurgulanmıştır ve eğitimin önemine değinilmiştir. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) tarafından üç yılda bir yapılan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) sınavından ve PISA'nın eğitim politikalarının belirlenmesindeki öneminden söz edilmektedir. 2003 yılından bu yana PISA'ya katılan Türkiye'nin durumu da kısaca ele alınmıştır. PISA sonuçlarının değerlendirilmesi ve öğrenci başarısına etki eden etmenler alanyazında yapılan çalışmalar üzerinden incelenmiştir. Okul yöneticilerinin sorumluluklarının büyük olduğu vurgulanmıştır. Okul yöneticilerine düşen görevlere değinilmiştir. PISA sonuçları bazı ülkelerin eğitim sistemlerinde köklü değişiklikler yapılması gerektiğini göstermektedir. *Sonuç ve Öneriler* bölümünde uluslararası değerlendirmelerin sonuçlarından elde edilen verilerin önemi vurgulanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin niteliklerine değinilmiştir. OECD raporuna göre başarılı olan ülkelerin eğitim sistemlerinden örnekler verilmiştir.

Kitabın ikinci bölümünü Ahmet Pehlivan tarafından kaleme alınan *Okuma Alanında Başarılı Uzak Doğu Ülkeleri: Ana Dili Eğitimi Reformlarına Programlar Ekseninde Bir Bakış (Çin, Hong Kong, Güney Kore, Singapur)* başlığı oluşturmuştur. Bu bölümde PISA okuma anketi verilerine göre üstün başarı gösteren ülkeler incelenmektedir. Ülkeler arası karşılaştırmanın ve uluslararası sınav başarılarının eğitim sisteminin gelişimini belirlemedeki öneminden söz edilmiştir. PISA’da başarı gösteren ülkelerin başında Çin, Hong Kong, Güney Kore, Singapur gelmektedir. Bu ülkelerin eğitim sistemleri üzerinde durulmuştur. Ardından eğitim kalitesini arttırmak için yapılan reformlar anlatılmıştır. Yapılan değişikliklerin ana diline olan etkisine değinilmiştir. Eğitim programları, programlarda okuma eğitimine verilen önem açıklanmıştır.

Kitabın üçüncü bölümünü Ersoy Topuzkanamış kaleme almıştır. *Kuzey Avrupa Ülkelerinde Okuma Eğitimi: Etkenler ve Sonuçlar* başlığını taşımaktadır. Bu bölümde eğitimde köklü değişikliklere sebep olan PISA’da yüksek okuma başarısı gösteren Kuzey Avrupa bölgesindeki ülkelerin benimsedikleri yaklaşımlar yanında dil öğretim programları ile okuma başarısını getiren etmenler üzerinde durulmuştur. Bu coğrafyada ortalamının üzerinde başarı gösteren ülkeler arasında yer alan Birleşik Krallık, Danimarka, Estonya, Finlandiya, İrlanda, İsveç ve Norveç gibi ülkeler incelenmiştir. Finlandiya, Danimarka ve Norveç’in genel eğitim anlayışları hakkında bilgi verilmiştir. Öğrenci başarısının takibinin önemi de vurgulanmıştır. Bu takibin sağlanmasında en büyük pay öğretmene düşmektedir. Ayrıca seçilen ülkelerdeki ana dili programlarının genel ve ayırt edici özellikleri belirtilmiştir. Bahsedilen ülkelerdeki okuma başarısının yüksek olmasının nedenleri açıklanmıştır. Bu ülkeler, okumanın yaşamda kullanılacak temel bir beceri olduğu gerçeğinden hareket etmektedirler. *Sonuç* bölümünde yazar, ülkemizde yapılması gereken değişiklikler üzerine yönlendirici önerilerde bulunmuştur.

Kitabın dördüncü bölümünü Hatice Altun Alkan ve Gökhan Çetinkaya tarafından kaleme alınan *Okuma Çıraklığı Yaklaşımı* başlıklı yazı oluşturmuştur. Bu bölümde Türkiye’nin PISA sonuçlarına göre okuma ve anlamlandırma sürecini yetkin bir düzeyde işletemediği vurgulanmıştır. 2013-2018 yılları arasında yapılan PISA sınavlarına ilişkin Türkiye’nin okuma okuryazarlığı becerileri başarısına ait veriler tablolandırılıp açıklanmıştır. Okuma Çıraklığı Yaklaşımı’nın okuma okuryazarlığının geliştirilmesinde önemli bir seçenek olduğu belirtilmiştir. Bölümün devamında Geleneksel Çıraklık Yaklaşımı, Bilişsel Çıraklık Yaklaşımı, Okuma Çıraklığı Yaklaşımı’nın boyutları, düzeylere göre okuma çıraklığının nasıl uygulandığına ilişkin bilgiler verilmiştir. Okuma Çıraklığı Yaklaşımı’nın uygulama aşamaları açıklanmıştır. Buna göre liderin desteği giderek azalmakta öğrenci uygulama sonunda okuma sürecinde uzmanlaşmaktadır. Ayrıca bu bölümde *İlk Okuma ve Yazma Düzeyinde Okuma Çıraklığı, Ortaokul ve Lise Düzeyinde Okuma Çıraklığı, Üniversite Düzeyinde Okuma Çıraklığı, Yetişkinlerde Okuma Çıraklığı* öğretmen, okuma uzmanı ve öğretim görevlisi anıları üzerinden örneklendirilip öneminden söz edilmiştir.



Kitabın beşinci bölümünü Ergün Hamzadayı tarafından kaleme alınan *PISA Bağlamında Metin Türleri ve Okuduğunu Anlama* başlığı oluşturmuştur. Bu bölümde PISA ve Türkiye'nin 2018 PISA sonuçları hakkında bilgi verilmiştir. Okuma ediniminde işletilen bilişsel süreçler ve okurun metne yaklaşımı üzerinde durulmuş, ardından okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğu düşünülen metinlerin yapısal özellikleri tanıtılmıştır. PISA'ya göre, okuma okuryazarlığı yeterli düzeyinde öğrenci davranışları ele alınmıştır. Bu bağlamda yeterlilik düzeylerinin yükselmesi okunanlardan çıkarım ve yorum yapabilme, okunanlara eleştirel gözle bakabilme ve okunanlarla günlük yaşam arasında bağlantı kurabilme gibi birçok becerinin işe koşulmasını zorunlu kıldığı vurgulanmıştır. PISA 2018 okuma becerileri değerlendirme çerçevesinde metinler dört boyut üzerinden sınıflandırılır: kaynak (tek kaynaklı metinler, çok kaynaklı metinler); etkileşimsel yapı (durağan metinler, dinamik metinler); format (sürekli metinler, süreksiz metinler, karma metinler); tür (betimleme türü metinler, öyküleme türü metinler, açıklama türü metinler, tartışma türü metinler, yönerge türü metinler, etkileşim türü metinler). Bu boyutlar *Metinler* başlığı altında açıklamaları ile verilmiştir. *Sonuç* bölümünde metnin türünün anlaşılmasının, metinle sağlıklı iletişim kurmanın temelini oluşturduğu vurgulanmıştır.

Kitabın altıncı bölümünü Şükran Dilidüzgün tarafından kaleme alınan *Türkçe Öğretiminin Metin Yapısı Kapsamında Okuma Kültürü Açısından PISA Sonuçlarıyla İlişkilendirilmesi* başlığını taşıyan makale oluşturmaktadır. Makalenin giriş kısmında yetkin okurun nitelikleri, eleştirel düşünme, okuma kültürü ve okuryazarlık ile ilgili yapılan bazı görüşler yer almaktadır. Yıllara göre Türkiye PISA sonuçları açıklanmıştır. Bölümün devamında metni anlamının öncelikle metin türü edincini gerektirdiği vurgulanmıştır. PISA'da (OECD, 2010) metinler için dört kategorilik (kanal açısından, ortam açısından, metin biçimi, metin türü) sınıflama hakkında bilgi verilmiştir. Okurluk donanımına sahip bireylerde bulunması gereken nitelikler sıralanmıştır. *PISA Kazanımları ve Metin Yapı Ölçütleri* kısmında OECD'ye göre PISA okuryazarlık düzeyleri metinsellik ölçütleri üzerinden açıklanmıştır. Türkçe derslerindeki okuma etkinlikleri, metin yapısı temelinde PISA kazanımları açısından irdelenmiştir.

Kitabın yedinci bölümünü Hakan Ülper tarafından kaleme alınan *Okuma Anlama Süreci İşlemleri ve Sözcük Dağarcığı* başlığı oluşturmuştur. Kitabın *Okuma Anlama Süreci İşlemleri ve Sözcük Dağarcığı* başlığını taşıyan yedinci bölümünde okuma sürecinin bilişsel boyutu üzerinde durulmuştur. Okumayı daha iyi tanımak ve öğretebilmek için bilişsel boyutla ilgili kuram ve modellerin önemine ve türlerine değinilmiştir. Aktarılan tüm okuma modellerinin özünde okuma sürecinde sözcük bilgisinin önemi vurgulanmaktadır. Sözcük bilgisi ve dağarcığı ile okuduğunu anlama arasında nedensel bir ilişki olabileceği vurgulanmaktadır. *Kuram ve Varsayımlar* kısmında bu nedensel bağ bazı varsayımlar üzerinden açıklanmaya çalışılmıştır. Bölümün devamında bir metni okuyup anlamak için metindeki

sözcüklerin yüzde kaçını bilmek gerektiği alanyazındaki çalışmalar üzerinden anlatılmıştır. *Zor Sözcüklerin Etkisi* bölümünde ise bir sözcüğün zor olarak nitelendirilmesine sebep olacak özellikler verilmiş ve zor sözcüklerin okuma etkisinden söz edilmiştir. Sonuç kısmında ise yeterli duruma getirilmesi gereken kavramlar üzerinde durulmuştur.

Kitabın sekizinci bölümünü Deniz Melanlıoğlu kaleme almıştır. Bu bölüm *Okumada Anlam Kurma Süreci ve PISA Sınavı* başlığını taşımaktadır. *Okumada Anlam Kurma Süreci ve PISA Sınavı* bölümünde 21. yüzyıl becerileri sıralanmıştır. Sıralanan becerilerin kazandırılmasında Türkçe dersi büyük önem taşımaktadır. Ayrıca Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler öğrencilerin farklı yaşam deneyimleriyle bağ kurmasını sağlamaktadır. *Okuma ve Okumada Anlam Kurma* başlığı altında yazar, “okuma” kavramı için yapılan çeşitli tanımlara yer vermiş, okuma becerisi ve alışkanlığı kazanmanın önemini irdelenmiştir. Okuduğunu anlamayı geliştirmek için okuma sürecinde kullanılabilecek stratejilere değinilmiştir. Türkçe dersi öğretim programı 21. yüzyıl becerileriyle ilişkilendirilerek incelenmiştir. *PISA Sınavı* başlığı altında ise “PISA nedir?” sorusu örneklerle açıklanmıştır. PISA sınav sonucunda oluşan ülkeler sıralaması ve Türkiye’nin bu sıradaki yeri açıklanmıştır. *Sonuç* bölümünde öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi için önerilerde bulunulmuştur.

Kitabın dokuzuncu bölümünü Muhammet Baştuğ tarafından kaleme alınan *Akıcı Okuma: Ne, Neden, Nasıl?* başlığı oluşturmuştur. Bu bölümde akıcı okumanın ne olduğu, neden önemli olduğu ve nasıl geliştirilebileceğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Okumanın sadece otomatik sözcük tanımayla sınırlı olmayacağı ve akıcı okumanın önemli bir birleşeni prozodik okumanın gerekliliği vurgulanmıştır. Akıcı okumanın okuduğunu anlama, motivasyon ve başarı değişkenlerine ilişkin önemine değinilmiştir. Akıcı okumanın gelişmesi için hazırlanacak bir akıcılık eğitim programında dikkat edilmesi gereken bileşenler açıklanmıştır. *Akıcı Okuma ve PISA* başlığı altında PISA’daki akıcı okuma ölçümleri ele alınmıştır. *Sonuç* bölümünde akıcı okuma çalışmaları için öneriler sunulmuştur.

Kitabın onuncu bölümünü Nihat Bayat kaleme alınan *Okuma, Biliş ve Üstbiliş* başlığı oluşturmaktadır. Bu bölümde okuma, okuryazarlık, okuduğunu anlama kavramları tanımlanmıştır. Okuduğunu anlama döngüsünde rol alan önemli birimler irdelenmiştir. Okuma bağlamında gerçekleştirilen bilişsel ve üstbilişsel işlemlere değinilmiştir. Üstbiliş kavramı açıklandıktan sonra *Üstbilişsel Okuma Stratejileri* bölümünde üstbilişsel okuma stratejilerinin gerekliliği anlatılmıştır. Okumanın başarılı bir biçimde gerçekleşmesinde en çok üstünde durulan üstbilişsel stratejiler açıklanmıştır.

Kitabın on birinci bölümünü Derya Yıldız tarafından kaleme alınan *PISA’daki Okuma Becerilerine Yönelik Soru Hazırlama Süreci* başlığı oluşturmuştur. Bu bölümde PISA’daki okuma becerileri yeterlikleri, en alt düzeyden başlanarak

altıncı düzeye kadar irdelenmiştir. Türkiye'nin PISA'daki başarısının artması için ders kitabındaki metinlerin seçimine yönelik öneriler sunulmuştur. PISA sorularında kullanılan metinlerin özelliklerine değinilmiştir. *Metin Örnekleri* kısmında üst düzey okuma yeterliklerinin ölçülmesinde kullanılabilecek metin örnekleri verilmiş, ardından üst düzey düşünme becerilerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Ders kitaplarında kullanılan sorular üst düzey düşünme becerileri üzerinden değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin, üst düzey düşünme becerilerini dikkate alarak soru hazırlamasının gerekliliği vurgulanmıştır. Bölümün devamında yeterlik düzeyleri dikkate alınarak örnek sorular verilmiştir.

Kitabın on ikinci bölümünü Esra Lüle Mert tarafından kaleme alınan *Uluslararası PISA Okuma Yeterlikleri ile 2019 Türkçe Öğretim Programı'ndaki Okuma Becerisine İlişkin Kazanımların Örtüşme Düzeyleri* başlığını taşıyan makale oluşturmaktadır. Makalede uluslararası PISA yeterlikleri ve 2019 Türkçe öğretim programındaki okuma becerisine ilişkin kazanımlar birbirlerini kapsama durumları bakımından incelenmiştir. PISA'nın okuduğunu anlama becerisine yönelik amaçlarından söz edilmiştir. Okuma sorularına ilişkin PISA anlamlandırma düzeyleri üzerinden alt başlıklar oluşturulmuştur.

Kitabın on üçüncü bölümünü Emine Kitiş ve İbrahim Seçkin Aydın tarafından kaleme alınan *PISA Çerçevesinde Türkçe Ders Kitaplarında Metin Altı Sorularının PISA'ya Karşılama Durumları* başlığı oluşturmaktadır. *Giriş* kısmında "PISA ve okuma becerisi" kavramıyla ilgili genel bilgi verilmiştir. PISA okuma becerileri yeterlik düzeyleri özetlenmiştir. Türkiye'nin yıllara göre okuma becerileri PISA puanları ve OECD ülkeleri arasındaki yeri açıklanmıştır. *Türkçe Ders Kitaplarının Görünümü* başlığı altında Türkçe ders kitaplarında yer alan metin altı sorular PISA'nın okuma becerileri yeterlik düzeylerine göre -örnekler üzerinden- incelenmiştir.

Kitabın on dördüncü bölümünü Engin Güleşken tarafından kaleme alınan *Okulöncesinden İtibaren Felsefe Eğitimi ve Anlama Becerisi* başlığı oluşturmaktadır. *Giriş* kısmında PISA'nın okuma becerisine olan bakış açısına değinilmiştir. *Felsefenin Gerekliliği* kısmında felsefi düşünme ve felsefi bakış açısı edinmenin önemi anlatılmıştır. Felsefi düşünmeyi geliştirmenin, çocukluk yaşlarından itibaren başlanması gerektiği vurgulanmıştır. Bu doğrultuda çocuklar için felsefe çalışmaları hakkında bilgiler verilmiş, çocuklar için felsefenin amaçları sıralanmıştır. Bölümün devamında eleştirel düşünme becerisinden ve metin okumanın öneminden söz edilmiştir. *Çocuk ve Felsefe* bölümünde ise çocuklar için felsefe programlarının ortaya çıkmasıyla birlikte başlayan çocukların felsefe yapıp yapamayacağı bazı görüşler üzerinden tartışılmıştır. Felsefi düşünmenin ediminin çocuklara erken yaşlarda başlanması gerektiği nedenleriyle açıklanmıştır. Bu bulgular üzerinden PISA'da Türkiye'nin başarısız olmasının nedenlerine değinilmiştir. Son olarak çocuklarda felsefi düşünme becerisinin gelişmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Kitabın on beşinci bölümünü Fatma Susar Kırmızı kaleme almıştır. Bölüm *İlkokul Öğrencilerinde Kitap Okuma Alışkanlığı Geliştirme* başlığını taşımaktadır. *Giriş* kısmında kitap okuma becerisi ve alışkanlığının erken yaşta kazanılmasının çocuklar için önemi anlatılmıştır. *PISA Sınavlarında Okuma Becerisinin Yeri ve Önemi* kısmında PISA sınavı, Türkiye'nin PISA sınavı sonuçlarındaki yeri ve Türkiye'nin PISA'daki başarısızlığının nedenleri ele alınmıştır. *Kitap Okumanın Yararları Nelerdir?* bölümünde ise kitap okumanın yararları sıralanmıştır. *Çocuklarda Okuma Alışkanlığı Geliştirmenin Yolları* bölümünde Türkiye'de kitap okuma oranının düşüklüğü vurgulanmış, çocuklara kitap okuma alışkanlığı kazandırmada öğretmenlere ve ebeveynlere düşen görevler açıklanmıştır. Son kısımda kitap okuma alışkanlığının kazanılmasının önündeki engellerden söz edilmiş ve engellerin ortadan kaldırılması için önerilerde bulunulmuştur.

Kitabın on altıncı bölümünü Mehmet Ali Bahar tarafından kaleme alınan *Okuma Kültürü ve Çağcıl Okur Görünümleri: Kavramsal Bir Çözümleme* başlığını taşıyan makale oluşturmaktadır. Okuma kültürü kavramının çözümlendiği bu makalede ilk olarak "Türkiye'de okuma kültürü"ne değinilmiştir. Okuma kültürünün bireysel ve toplumsal bakımdan anlam çerçevesinin oluşturulmasına duyulan gereksinim vurgulanmıştır. Bu araştırmada ötebirleşim yöntemi kullanılmıştır. Okuma kültürü ve boyutları, okuma kültürünün gelişimi, okuma kültürünün çağcıl okur görünümüyle olan ilişkisi irdelenmiş, okuma kültürünün anlambilimleri ortaya konulmuştur. Bu bağlamda okuma kültürü ve boyutları açıklanmıştır. Okuma kültürünün edinim aşamaları üzerinde durulmuş, ardından okuma kültürünün gelişmesine yönelik yapılan işler, önerilerden söz edilmiştir. Okuma kültürü kavramının belirginleşmesi amacıyla alanyazında dile getirilen çağcıl okur görünümlerinin ne olduğu incelenmiştir. Okuma kültürü kavramının anlambilimsel çözümlemesi verilmiştir. Okuma kültürünün geliştirilmesinin önemi vurgulanmış ve geliştirilmesi için öneriler dile getirilmiştir.

Kitabın on yedinci bölümünü Eylem Ezgi Ahıskalı ve İbrahim Seçkin Aydın kaleme alınan *Okumanın Değişen Doğası Bağlamında Okuryazarlık Becerisi ve PISA* başlığı oluşturmaktadır. *Giriş* kısmında teknoloji kullanımının gerekliliğine değinilmiştir. Eğitim sisteminde uluslararası değerlendirme imkânı sunan PISA hakkında bilgi verilmiştir. *PISA 2018 ve Okuma Okuryazarlığı* kısmında "okuma okuryazarlığı", "PISA ve okuma becerisi amaçları" kavramlarına değinilmiştir. *Okumanın Değişen Doğası ve Okuryazarlık* bölümünde okuryazarlık kavramı irdelenmiş, okuryazarlık konusunda donanımlı olmanın öneminden söz edilmiştir. Bilgi teknolojilerinin gelişmesiyle okuryazarlık kavramının köklü niteliksel değişimler ve dönüşümler geçirdiği ve geçirmeye devam edeceği vurgulanmıştır. Okuma okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesi için öneriler sunulmuştur.

Kitabın on sekizinci bölümünü Kadir Yalınkılınç tarafından kaleme alınan *Okumayan Okur Sorunu: Neden Yetkin Okurlar Yetiştiremiyoruz* başlığı

oluşturmuştur. Bu bölümde okuryazarlığın önemi anlatılmış, okuryazarlık birikiminin bir ülkeyi her alanda öne çıkaracak kavram olduğu vurgulanmıştır. Okuryazarlık tanımları ve türleri üzerinde durulmuş, okuryazarlık kavramının klasik, modern ve postmodern dönemlerde geçirdiği gelişim ve değişime değinilmiştir. *PISA Okuma Becerisi Sonuçlarını Nasıl Anlamalıyız?* Bölümünde PISA sonuçları ile gündeme gelen, okumayan okur ya da yetkin olmayan okurlar bağlamında belirginleşen okuma becerisi kapsamındaki bazı temel sorunlar üzerinde durulmuştur. Bölümün devamında okuma eyleminin duyuşsal boyutu bağlamında ülkemizde yapılan bazı araştırmaların dikkat çeken noktalarından söz edilmiştir. Öğrencilerin okuma ile ilgili bilişsel ve duyuşsal eksikliklerinin ortadan kaldırılması ve öğrencilerin yetkin okur düzeyine ulaşabilmeleri için öneriler sunulmuştur.

Kitabın on dokuzuncu bölümünü Nevin Akkaya tarafından kaleme alınan *Eleştirel Okuma ve PISA* başlığı oluşturmuştur. Bu bölümde eleştirel düşünmenin tanımına ve belirgin özelliklerine değinilmiş, “Eleştirel okuma nedir?” sorusunun cevabı irdelenmiştir. Öğrencilere kazandırılmak istenen eleştirel okuma becerisinin istenen düzeyde olmadığını gösteren uluslararası platformlardan birisi olan PISA’ya ve PISA okuma becerileri düzeylerine değinilmiştir. Eleştirel okuma ve eleştirel düşünme becerisi PISA üzerinden değerlendirilmiştir. PISA sonuçlarından alınan veriler üzerinden öğrencilere eleştirel okuma becerisini kazandırma amacıyla Türkçe derslerinde yapılması gereken düzenlemelerden söz edilmiştir.

Kitabın son bölümünü oluşturan yirminci bölüm Ali Türkel kaleme almıştır. Bölüm *PISA Çerçevesinde Yaratıcı Okuma ve Uygulamaları* başlığını taşımaktadır. Bu bölümde yaratıcı düşünmenin önemi PISA okuma beceri düzeyleri üzerinden açıklanmıştır. Ülkemiz öğrencilerinin PISA başarı durumları ve PISA’ da başarılı olan ülkelerin eğitim dizgeleri, yaratıcı düşünme becerisiyle ilişkilendirilerek irdelenmiştir. Yaratıcılığın ne olduğu ve yaratıcılığın çeşitli boyutları bazı görüşler üzerinde tartışılmıştır. Yaratıcılığın geliştirilebilir bir beceri olduğu vurgulanmış ve yaratıcılığı geliştirmeye odaklanan boyutlara, yaratıcılık teknik ve stratejilerine değinilmiştir. Bölümün devamında yaratıcı okumanın tanımı irdelenmiş, yaratıcı okuma kapsamında etkinlik örneklerine yer verilmiştir.

## References / Kaynakça

Aydın, İ. S.& Yahşi, Ö. (2021). *PISA ve Okuma Kültürü*. Nobel Akademik Yayıncılık.

## İnceleyen Hakkında

ORCID ID: 0009-0008-9992-5148

Nur Kaya, lisans eğitimini Uluslararası Kıbrıs Üniversitesinde tamamladı. 2017 yılında Hakkari'ye Türkçe öğretmeni olarak atandı ve şu anda Bursa'da Türkçe öğretmenliği yapmaktadır. Öğretim alanındaki tutkusunu sürdürmekte olan Nur, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşada yüksek lisans eğitimi almaktadır. Eğitim kariyerinde edindiği deneyimlerle, gelecekte daha fazla öğrenciye ulaşmayı ve Türkçenin değerini yaymayı planlamaktadır. nurkaya@ogr.iuc.edu.tr

<b>AUTHOR(S) YAZAR(LAR)</b>	:	American Council on the Teaching of Foreign Languages.
<b>TITLE / BAŞLIK</b>	:	ACTFL Proficiency Guidelines 2024
<b>PUBLISHER / YAYINCI</b>	:	ACTFL
<b>YEAR / YIL</b>	:	2024
<b>PAGES / SAYFA</b>	:	56
<b>REVIEWER / İNCELEYEN</b>	:	Assoc. Prof. Dr. İslam ELHADKİ

### Summary

The fourth edition of the *ACTFL Proficiency Guidelines* was released in April 2024. This is the first update since the third edition was released in 2012. These language proficiency guidelines are an essential reference for language assessment in academic and professional fields in numerous nations around the globe, especially in the United States. The guidelines are considered the basis for assessing proficiency in more than 100 languages (Language Testing International, 2024). Most language proficiency tests are categorized as high-stakes tests because they have important consequences, such as determining whether a person is qualified to enroll in a university or get a job (Coombe, 2018).

The 2024 *ACTFL Proficiency Guidelines* include an index, an introduction, and a series of level descriptors for each of the four language skills—speaking, writing, listening, and reading. These descriptors are arranged as a pyramid consisting of five main levels (novice, intermediate, advanced, superior, and distinguished) and their sub-levels.

The first few pages serve as a manual for using the guidelines, providing an overview that explains the criteria separating the levels based on functions, tasks, accuracy, context, and text type. Thus, the introduction outlines the nature of each of the main and sub-proficiency levels .

The introduction also discusses *modes of communication*, which it categorizes as interpretive, interpersonal, and presentational. The interpretive mode is one in which the recipient of a message cannot interact with the speaker or writer, such as while listening to a newscast or reading a novel. The interpersonal mode is bidirectional, meaning the producer and receiver of the language communicate and exchange roles, such as during a phone call or a face-to-face conversation, and the presentational mode is unidirectional like the first, but this mode concerns the speaker or writer who cannot check the recipient's understanding, such as when sending a voice or written message.

The introduction then differentiates between the terms *proficiency* and *performance*, highlighting that the latter is linked to specific course content, as is the case of school curricula, while the former is not restricted to a specific curriculum or content.

The relationships between four important ACTFL publications—the roles of which have often perplexed language education professionals—are then explained: The primary use of the *ACTFL Proficiency Guidelines* (2024), the subject of this review, is to assess the language proficiency of individuals regardless of the curriculum, content, course, or method of instruction in which they were taught. The *World-Readiness Standards for Learning Languages* (2015) describe what students need to know and be able to do when learning another language. It is written for grades K–16 and is primarily used for curriculum planning and classroom teaching.

The *ACTFL Performance Descriptors for Language Learners* (2012) describe a learner's ability to engage in communicative tasks that have been introduced and practiced in standards-based learning contexts and can be used by teachers and learners to set learning goals and develop activities for use in formal language instruction.

The *NCSSFL-ACTFL Can-Do Statements* (2017) describe what language users can do independently at each sub-level, helping them to pave the way to higher levels. The can-do statements do not specify what must be learned or taught at each sub-level; rather, they show the skills and functions that can be performed with full control at each sub-level. Because they are designed for learner use, they encourage individuals to engage in active goal-setting and monitoring of their progress.

One of the primary distinctions between the four documents, according to the guidelines' introduction, is that the proficiency guidelines are categorized according to the main language skills whereas the other three documents are categorized by the interpretive, interactive, and presentational modes of communication. After providing a summary of the guidelines' history, the introduction moves on to emphasize the important features of the current edition.

The body of the guidelines follows the introduction. Here, level descriptors are given based on the four skill categories, separated into five main levels—novice, intermediate, advanced, superior, and distinguished—along with their sub-levels. In this review, we will restrict our discussion to how the guidelines provide the descriptors for speaking because the same system is followed for the other skills.

The speaking guidelines lay out the content and methods of spoken language communication for speakers. The speech levels are categorized based on a preface that



describes the criteria. These include the functions and tasks that an individual can perform with language, the level of precision with which they speak, the context in which they use language and the content they deal with, and the type of text they produce. These criteria have already been introduced in the introduction to the document in general.

The main and sub-levels of the skill are then defined, and tables of performance characteristics for each level are presented based on the ACTFL Performance Descriptors, which are organized according to the interactive and presentational modes of communication.

The guidelines reiterate the definitions of performance and competence and the relationship between them, clarifying the terms used in the guidelines document as well as the corresponding terms in the performance document. This clarification is helpful as some of these terms, such as “function,” are the same, while others, such as “text type,” which corresponds to “discourse type” in the performance document, change in the guidelines. The accuracy criterion in the guidelines corresponds to four variables in the performance document: Comprehension and comprehensibility include language control, vocabulary, communication strategies, and cultural awareness. The document arranges the speaking descriptors from novice to distinguished, and each level is reviewed as in previous versions of the guidelines, except that the order is reversed. After an introductory overview of the general characteristics of proficiency at a level, the sub-levels are reviewed from low to high (low, mid, and high). The descriptors for the other skills (writing, listening, and reading) are then presented in the same manner in the remaining pages of the document.

## Evaluation

The latest version of the ACTFL guidelines is broader and clearer than previous versions; whereas the 2012 ACTFL guidelines consisted of 24 pages with approximately 9,352 words, the current version is 56 pages with approximately 22,195 words. This version is keen on simplification and clarity, and this is shown in the following updates:

- There is an eight-page introduction, providing much more detail than the previous version, which was only one page.
- It differentiates between similar terms (e.g., proficiency and performance).
- It explains the role of the guidelines and the other three ACTFL documents in the language teaching process, which was not well understood previously.
- The descriptors in the document use simplified phrases, such as “are familiar with” (ACTFL, 2024, p. 15) instead of “highly predictable” (ACTFL, 2012, p. 9-13-19).
- The overview of the novice level in the new edition has 87 vocabulary words compared to 51 in the prior version. The main goal here is to improve clarity.

The levels are arranged from lowest to highest, whereas the previous version arranged them from highest to lowest. This is more logical because it reflects the natural order in which a person learns and builds language proficiency. Although the evaluation criteria remain the same compared to the previous version, the newest version clarifies

them in more than one section and establishes the acronym FACT from their initial letters (functions, accuracy, context and content, and text type) as a useful mnemonic. This addition is simple, but it may help those who are interested in remembering these criteria. However, this clarity was only present in the OPI workshops and another booklet given at oral proficiency training workshops, not in the guidelines document, meaning that reading the descriptors individually was not enough for the reader to discover these criteria independently.

Earlier versions stated that the guidelines were not based on a particular theory, but the current version makes no mention of this. It is worth considering that one of the foundations of test construction is “construct validity,” which means the degree to which a language exam accurately reflects a fundamental principle of language acquisition (Coombe, 2018, p. 15).

There are many definitions of language proficiency and so-called theories of communicative competence, but the guidelines do not mention any of them. However, at the same time, the descriptors include dimensions that incorporate the components of communicative competence according to prevailing theories, as the descriptors cover aspects of sounds, vocabulary, grammatical competence, social culture, and communication strategies. (Elhadki, 2021). Although their main use is language assessment, the guidelines do not mention any details about the methods of standardizing these descriptors, which has been a persistent issue since the first version (see Chalhoub-Deville, 1997).

Reference to native speakers as a criterion for language proficiency has been removed from the latest version; previous versions of the guidelines considered it the yardstick by which we measure a learner’s language, and the 2012 and the previous guidelines also refer to the “highly articulate, well-educated language user” (ACTFL, 2012, p. 3). This has been criticized by some researchers (e.g., Chalhoub-Deville, 1997) since the first version was released. The main reason for criticizing this idea was the difficulty of determining who the intended language user is, especially with dominant languages in large areas of the world, as well as the difficulty of determining who is “well-educated.” It is also worth noting that the practice of avoiding comparison to native speakers and treating the language learner as a social agent can be previously found in the Common European Framework of Reference for Languages 2020 (Companion Volume), where the language learner is evaluated solely on his or her ability to communicate (Council of Europe, 2020).

The new version includes content domains that did not exist at the novice level before, such as greetings, introductions, and courtesy. In the new version, language impairment is presented more simply and independently by stating that “speech may be strongly influenced by patterns of other languages that the individual knows” (ACTFL, 2024, p. 15) instead of linking the deficit to a native speaker’s understanding of non-native speakers. Previous documents considered the native speaker’s understanding of the learner’s speech or lack thereof as one of the criteria for categorization and therefore repeatedly used the phrase “to be understood by native speakers of the language” (ACTFL, 2012, p. 5-6-7). The different terminology used for the same concept between the four

ACTFL documents, such as text type, can be confusing to the reader, so in future editions, it is preferable to standardize the terminology between them.

Overall, the fourth edition of the guidelines is clearer than the previous editions, and it corrects a few of the flaws in the earlier versions, such as the use of native speakers as a marker of proficiency, the use of difficult expressions, and the logic of the order of the levels. This version is also better integrated with other ACTFL documents (*World-Readiness Standards*, *Performance Descriptors*, and *Can-Do Statements*) as readers previously did not know the relationship between these documents and their role in the language teaching process, and it clarifies the methodology for codifying these descriptors.

### References

- American Council on the Teaching of Foreign Languages. (2012). *ACTFL proficiency guidelines 2012*.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages. (2024). *ACTFL proficiency guidelines 2024*. [https://www.actfl.org/uploads/files/general/Resources-Publications/ACTFL\\_Proficiency\\_Guidelines\\_2024.pdf](https://www.actfl.org/uploads/files/general/Resources-Publications/ACTFL_Proficiency_Guidelines_2024.pdf)
- Chalhoub-Deville, M. (1997) Theoretical models, assessment frameworks and test construction. *Language Testing*, 14(1), 3–22.  
<https://doi.org/10.1177/026553229701400102>
- Coombe, C. (2018). *An A to Z of second language assessment: How language teachers understand assessment concepts*. British Council.  
[https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/a\\_to\\_z\\_glossary\\_final.pdf](https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/a_to_z_glossary_final.pdf)
- Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing.  
<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Elhadki, I. (2021). *Language proficiency: Models and frameworks*. Akdem.
- Language Testing International. (2024). *Order a test*.  
<https://www.languagetesting.com/certifications-tests>

### About the Reviewer

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4052-7267>

İslam ELHADKİ (İslam Yousry Elhadky), an associate Professor of Arabic Linguistics, is a coordinator of testing in the Arabic Preparatory Program at Sultan Muhammad Al-Fatih Waqf University in Turkey. He holds a Bachelor of Arabic and Islamic Sciences from Cairo University and a Master's and PhD from the International Islamic University Malaysia. He has many academic and educational books and articles published in local and international journals in the field of teaching Arabic to non-native speakers working in this field in Egypt, Malaysia, and Turkey and has participated in many international conferences in the field of Arabic education.