

INTERNATIONAL JOURNAL of CURRENT APPROACHES in LANGUAGE,
EDUCATION and SOCIAL SCIENCES

CALESS

Editor in Chief
Assoc. Prof. Dr. Ümit YILDIZ

Co-Editor
Ina MALANCHUK

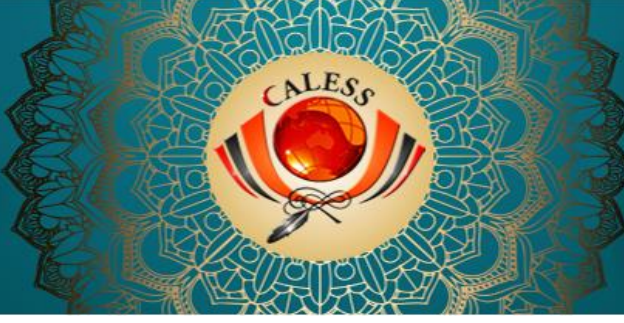


VOLUME:6/ ISSUE:2 / December 2024 / ISSN: 2687-2528



CALESS

International Journal of Current
Approaches in Language,
Education and Social Sciences



Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal
Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi

Международный журнал актуальных
подходов в языке, образовании и
общественных науках

INTERNATIONAL JOURNAL OF CURRENT APPROACHES IN LANGUAGE, EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES (CALESS)

Editor-in-Chief

Assoc. Prof. Dr. Ümit YILDIZ

Co-editor

Ina MALANCHUK

Editorial Board

Prof. Dr. Fatma ÜNAL

Prof. Dr. Fedor PANKOV

Prof. Dr. Kemal ÖZCAN

Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU

Prof. Dr. Meral AKSU

Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ

Prof. Dr. Mustafa ERTÜRK

Prof. Dr. Vira KUROK

Prof. Dr. Yusuf TEPELİ

Prof. Dr. Yüksel KAŞTAN

Prof. Dr. Zekeriya KARADAVUT

Assoc. Prof. Dr. Ahmet AKKAYA

Assoc. Prof. Dr. Akif Mamedoglu FARZALIEV

Assoc. Prof. Dr. Alexandr PONIMATKO

Assoc. Prof. Dr. Cemali SARI

Assoc. Prof. Dr. Fatma BÖLÜKBAŞ

Assoc. Prof. Dr. Galina MIŠKINIENE

Assoc. Prof. Dr. Gülhanım ÜNSAL

Assoc. Prof. Dr. Halyna KUZNETSOVA

Assoc. Prof. Dr. Hanife AKAR

Assoc. Prof. Dr. İrina POKROVSKA

Assoc. Prof. Dr. Nina Andreevna KOPACHEVA

Assoc. Prof. Dr. Pavel Petrovich GLAZKO

Assoc. Prof. Dr. Reyhan ÇELİK

Assoc. Prof. Dr. Ömer Tuğrul KARA

Assist. Prof. Dr. Mehmet Yalçın YILMAZ

Secretariat

Gülsüm SERTOĞLU

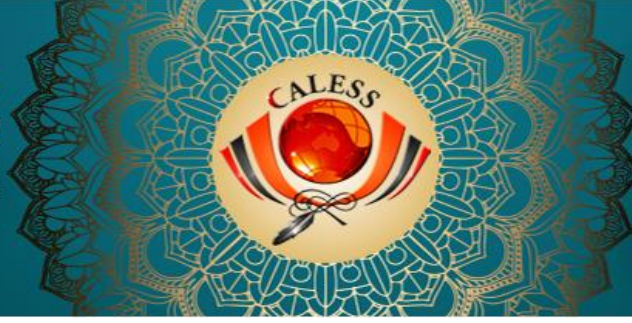
Contact

calessjournal@gmail.com

CALESS (ISSN 2687-2528) is an online, open-access, free of charge, international and refereed journal published biannually.

Abstracting & Indexing

MLA Directory of Periodicals, Index Copernicus, BASE (Bielefeld Academic Search Engine), ROAD (Directory of Open Access Scholarly Resources), Türk Eğitim İndeksi (Turkish Education Index), InfoBase Index, CiteFactor, General Impact Factor, DRJI (Directory of Research Journal Indexing), Academic Resource Index: Research Bible, Crossref, Neliti, Idealonline, Directory of Academic and Scientific Journals (EuroPub), Eurasian Scientific Journal Index, ISI (International Scientific Index), WorldCat, Google Scholar, International Institute of Organized Research Index (I2OR), Cosmos, Scilit, ASOS İndeks, OpenAire, Refseek, ISEEK, Scientific Indexing Services, Journals Directory, Zenodo, Semantic Scholar



CONTENTS / İÇİNDEKİLER

Sümeyye KOÇ, Recep KAÇDI & Cumali BOZOĞLU

An examination of the neglected and supplementary aspects of the curriculum implemented in special education classes

(Research Article)

Özel eğitim sınıflarında uygulanan programın ihmal edilen ve ekstra program bağlamında incelenmesi

(Araştırma Makalesi)

50-73

DOI: 10.35452/caless.1367347

Nayef JOMAA & Mohammed AHMED

Hyland's Rhetorical Moves and Halliday's Transitivity System in Analysing Abstracts

(Review Article)

74-99

DOI: 10.35452/caless.1447165

Kerim GÜNDOĞDU & Doğan TOSUN

Stakeholder voices regarding factors affecting students' foreign language speaking

(Research Article)

Öğrencilerin yabancı dil konuşmasını etkileyen faktörlere ilişkin paydaş sesleri

(Araştırma Makalesi)

100-129

DOI: 10.35452/caless.1525414

Murat CİVAN & Mevlüt GÜLMEZ

Examination of 6th and 7th grade Turkish textbooks in terms of theme and literary genres

(Research Article)

130-154

DOI: 10.35452/caless.1577885

Ertan YAZICI

The blame game: University students' failure attributions in learning English

(Research Article)

155-177

DOI: 10.35452/caless.1533977

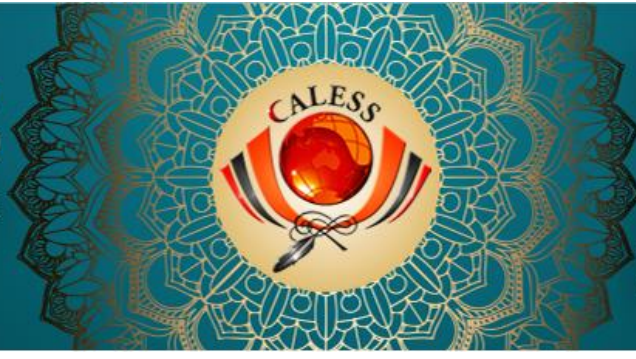
Seçil TÜMEN AKYILDIZ & Fatmanur ŞAHİN

Voices from the classroom: Integrating 21st century skills in Turkish private school EFL education – A qualitative perspective

(Research Article)

178-210

DOI: 10.35452/caless.1523283



ÖZEL EĞİTİM SINIFLARINDA UYGULANAN PROGRAMIN İHMAL EDİLEN VE EKSTRA PROGRAM BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

Sümeyye KOÇ¹ Recep KAÇDI² Cumali BOZOĞLU³

Makale Bilgisi	Özet
<p>Anahtar Kelimeler</p> <p>Özel Eğitim Özel Eğitim Sınıfı Eğitim Programı İhmal Edilen Program Ekstra Program</p>	<p>Bu çalışmanın amacı devlet okullarındaki özel eğitim sınıflarında uygulanan öğretim programının ihmal edilen ve ekstra program türleri bağlamında incelemektir. Araştırmada amaca bağlı olarak nitel araştırma yaklaşımında durum çalışması modeli kullanılmıştır. Çalışma grubu olarak Gaziantep ilinde görev yapan 4 özel eğitim öğretmeni belirlenmiştir. Veriler sınıf gözlemi, öğretmen görüşmeleri ve döküman incelemeleri ile elde edilmiştir. Yürütülen çalışmada verilerin ayrıntılı çözümlenmesi gerektiğinden içerik analizi kullanılmıştır. Gözlem ve görüşme notları paralel olarak incelenmiştir, benzer durumlar kodlanarak temalar altında bulgularda sunulmuştur. Özel eğitim sınıfları, devlet okullarında birleştirilmiş sınıf uygulaması ile oluşturulmuştur ve bünyesinde buldukları okulların resmi eğitim programlarını kullanmaktadır. Resmi programda yer alan ders ve hedefleri takip etmekte, sınıf defterlerine resmi programda yer alan kazanımlar yazılmaktadır. Özel eğitim sınıflarının bünyesinde buldukları okulların eğitim programlarını kullanmaları özellikle ihmal edilen programın oluşmasını sağlamaktadır. Özel eğitim sınıflarında öğretmenlerin, öğretim programında yer alan tüm dersleri sınıf ortamına taşıdıkları fakat derslerin tüm kazanımlarını gerçekleştiremedikleri belirlenmiştir. Uygulanan programın sınıflarda farklılık göstermesi öğretmen özelliklerinden çok etkilenmiştir. Devlet okullarındaki özel gereksinimli öğrencilerin, yetersizlik alan ve derecelerinin birbirinden farklı olması uygulanan ve ekstra programı şekillendirmektedir. Sıklıkla öğrenci gelişim alanlarındaki eksiklikler ihmal edilen programın oluşmasına yol açmıştır.</p>
<p>Gönderim Tarihi: 27.09.2023 Kabul Tarihi: 17.07.2024 Yayın Tarihi: 30.12.2024</p>	

AN EXAMINATION OF THE NEGLECTED AND SUPPLEMENTARY ASPECTS OF THE CURRICULUM IMPLEMENTED IN SPECIAL EDUCATION CLASSES

Article Info	Abstract
<p>Keywords</p> <p>Special education Special Education Class Educational program Neglected Program Extra Program</p>	<p>The purpose of this study is to examine the curriculum implemented in special education classes in public schools in the context of neglected and extra program types. Depending on the purpose of the research, a case study model was used in the qualitative research approach. 4 special education teachers working in Gaziantep were determined as the study group. Data was obtained through classroom observation, teacher interviews and document reviews. Since the data needed to be analyzed in detail in the study, content analysis was used. Observation and interview notes were examined in parallel, similar situations were coded and the findings were presented under themes. Special education classes were created with the combined classroom application in public schools and use the official education programs of the schools in which they are located. The lessons and objectives in the official program are followed, and the achievements in the official program are written in the class notebooks. The fact that special education classes use the educational programs of the schools in which they are located ensures the creation of the neglected program. It has been determined that teachers in special education classes carry all the lessons in the curriculum to the classroom environment, but they cannot realize all the achievements of the lessons. The difference in the applied program in the classes is greatly affected by the characteristics of the teachers. The differences in the areas and degrees of disability of students with disabilities shape the applied and extra program.</p>
<p>Received: 27.09.2023 Accepted: 17.07.2024 Published: 30.12.2024</p>	

APA'ya göre alıntılama: Koç, S., Kaçdi, R. ve Bozoğlu, C. (2024). Özel eğitim sınıflarında uygulanan programın ihmal edilen ve ekstra program bağlamında incelenmesi. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi (CALESS)*, 6(2), 50-73.

Cited as APA: Koç, S., Kaçdi, R., & Bozoğlu, C. (2024). An examination of the neglected and supplementary aspects of the curriculum implemented in special education classes. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences (CALESS)*, 6(2), 50-73.

¹ Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye, smyy_koc@hotmail.com

² Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye, aurecepkacdi@gmail.com

³ Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye, Cumalibozoglu@gmail.com

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Educational programs designed to address students' individual needs and societal demands form the cornerstone of a successful learning process. These programs present a structure comprising objectives, content, process, and evaluation elements, with formal, hidden, supplementary, and neglected program types serving as critical factors that shape the quality of education. Programs implemented in the field of special education are particularly noteworthy, as they incorporate planning tailored to individual differences and involve unique dynamics during their development and evaluation processes. In Turkey's special education practices, while framework programs prepared by the Ministry of National Education (MoNE) serve as the foundation, Individualized Education Programs (IEPs) are implemented for each student. However, it has been observed that insufficient research has been conducted on the reflections of neglected and supplementary program types in the context of special education.

Method

This qualitative case study examines neglected and extra program types in special education classes at state schools. Focusing on program implementation, teacher competencies, and their impact, the study involves four special education teachers from middle schools in Gaziantep (2022–2023), selected through purposeful criterion sampling. Data were collected via observations, semi-structured interviews, and document analysis, ensuring triangulation and a comprehensive understanding of the programs and their implications. Anonymity was maintained using codes (S1–S4).

Findings

The study found that certain curriculum elements in special education classes were neglected due to students' cognitive, motor, and socio-economic limitations, as well as teachers' attitudes or professional constraints. While neglecting challenging content saved time and reduced student stress, it hindered holistic development and program effectiveness. Extra programs, such as museum visits and traffic safety activities, enhanced student motivation, school attachment, and social awareness. However, challenges like high costs, inconsistent implementation, and limited participation affected their sustainability. Teachers highlighted the value of these activities in fostering communication and identifying student strengths but noted logistical and economic barriers.

Results and Discussion

This study highlighted neglected and extra program types in special education classes, identifying student limitations, resource constraints, and teacher challenges as key factors. While neglecting advanced content saved time and reduced student frustration, it hindered holistic development and program effectiveness. Extra programs, such as cultural and social activities, enhanced engagement and integration but faced challenges like financial constraints and inconsistent implementation. The findings emphasize the need for flexible, inclusive programming tailored to student needs. Enhancing teacher training, program literacy, and institutional support is essential to addressing these challenges and ensuring effective implementation of special education programs.

1. Giriş

Bireyin eğitimden verim alabilmesi için, planlı hazırlanmış eğitim programının olması, bu programın etkili öğretim faaliyetleri ile sunulması ve süreç boyunca uygulamaların izlenerek sürekli geliştirilmesi gerekmektedir (Özçelik, 2010). Program geliştirme, içinde birçok şeyi barındıran döngüsel bir ifadedir (Yüksel, 2019). Milli eğitimin belirlediği genel hedefler ve okulların özel hedeflerini gerçekleştirmek, uygun araç, gereç, yöntem ve tekniklerle eğitim faaliyetlerinin yürütülmesi için organize edilen koordinasyon çalışmalarının tümü program geliştirmenin kapsamına girmektedir (Varış, 1988). Program geliştirilirken belirli bir sıra izlenmektedir. İlk olarak yapılan ihtiyaç analizleri programın iskeletini oluşturmaktadır. Tasarım ise, programın felsefesini inşa etmektedir (Demirel, 2005; Demirel, 2011). Programın hangi unsurlardan oluşacağı tasarım süreci ile belirlenmektedir (Yakar, 2016). Program tasarımı, hedeflerin saptanmasını, içeriğin belirlenmesini, uygulanacak faaliyetleri ve ölçme-değerlendirme işlemlerini belirlemektedir (Saylor, Alexander ve Lewis, 1981). Belirlenen eğitim felsefesi ve eğitim psikolojisi çerçevesinde ihtiyaçlar ve konu içeriklerine göre hedefler belirlenmektedir (Doğanay, 2008). Hedeflenen kazanımların kazandırılması için konu ve ünitelerin düzenlenmesi ise içerik olarak ifade edilmektedir (Sönmez, 2004). Bireysel farklılıklara göre içeriklerin esneklik göstermesinin yanı sıra hedef-içerik uyumunun mutlaka olması gerekmektedir (Doğanay, 2008). Hedeflenen davranışların öğrencinin kazanması için tüm etmenlerin dikkate alınarak düzenlenmesine eğitim durumları denmektedir (Sönmez, 2004). Eğitim durumları, öğrenci özellikleri, öğretmen beceri ve niteliklerinden etkilenmektedir. Değerlendirme, süreç esnasında öğrencilerin neyi ne kadar öğrendiği, eksikliklerinin neler olduğunu, uygulanan programın ne derece etkili olduğunu tespit etmek amaçlı yapılmaktadır (Doğan, 1997, Marsh ve Willis, 2007). Bakıldığında eğitim durumları ile ölçme değerlendirme iç içe ve birbirini etkileyen dinamiklerdir. Değerlendirme sayesinde öğrenme öğretme süreçlerinin uygunluğu, değiştirilmesi ve geliştirilmesi gereken yönleri tespit edilmektedir (Oliva, 2009).

Programın bir sistem içinde değerlendirilmesi amacıyla birçok model önerilmektedir (Yüksel ve Sağlam, 2014; Uşun, 2012). Worthem, Sanders ve Fitzpatrick (2004), yönetim, müşteri, uzmanlık ve katılımcı yönelimli değerlendirme yaklaşımından bahsederken, Oliva (2009), kapsamlı ve sınırlı modeller olarak iki şekilde ele almıştır. Başlıca değerlendirme yaklaşımlarını ise Posner (2004), beş başlık altında incelemiştir. Bunlar geleneksel, deneysel, davranışçı, disiplinler yapısı ve yapılandırmacı yaklaşımlardır. Geleneksel yaklaşım, öğrencilerin belirlenen temel bilgi ve becerileri kazanıp kazanmadığını temel değerlendirme soruları ile ölçmektedir. Deneysel

yaklaşım, programın öğrenci üzerindeki içsel etkisi incelerken, diğer taraftan süreç sonundaki ürünleri değerlendirmektedir. Davranışsal yaklaşım, hedeflerin davranışa ve performansa yansımalarının ölçütler kullanılarak değerlendirmesini yapmaktadır. Disiplinlerin yapılandırılması yaklaşımı, elde edilen bilgilerin yapılandırılıp farklı durumlarda uyarlanması tespit etmektedir. Bilişsel yaklaşım, öğrencilerin değerlendirme aşamasında düşünme becerilerinin ve problem çözme yeteneklerinin nasıl olduğunu gözlemlemektedir. Tüm bu yaklaşımlar program değerlendirmenin oldukça geniş bir yelpazeye sahip olduğu görülmektedir (Posner, 2004).

Öğrenme sürecini düzenleme olarak tanımlanan eğitim programları, içerisinde belli öğeleri barındırmaktadır. Taba'ya (1962) göre eğitim programı öğeleri hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirmeyken, Oliver'a (1977) göre çalışma, yaşantı, hizmet ve örtük programdır. Eisner ve Haris ise resmi, örtük ve ihmal edilen programlar şeklinde programı öğelere ayırırken, Posner bunlara ek olarak uygulamadaki ve ekstra programları eklemiştir (Konca, 2008). Resmi program, hedefleri, konuları, ders içerikleri, plan ve kılavuzu kâğıt üzerinde yazılı olan programdır (Armağan Erbil ve Doğan, 2019). Öğretmenler yazılı olan resmi programa göre derslerini planlamaktadır (Konca, 2008). Uygulanan programda ise, resmi programdan farklı olarak öğretmenin kendi bilgi, beceri ve tutumunu sürece yansımaktadır (Ceylan, 2021). Öğrenci kulüpleri, drama çalışmaları, konferanslar, öğrenci etkinlikleri gibi resmi programda yer almayan fakat planlanmış sosyal, sportif, kültürel ve tüm sanatsal faaliyetler ekstra program kapsamında yer almaktadır (Civelek, 2014). Farkında olmadan ya da isteyerek öğretilmeyen, anlatılmayan, görmezden gelinen konular ise ihmal edilen program içeriğini oluşturmaktadır (Assemi & Sheikhzade, 2013). Örtük program içeriği, tasarlanmamış, informal biçimde, sözlü sözsüz iletişim şeklinde gerçekleşen tüm gizil öğrenmelerden oluşmaktadır. Öğretim uygulamaları sırasında yaşanan farklılıklar, program türlerini meydana getirmektedir. Yazılı olan programın amaçları ile öğretmen uygulamaları ve öğrenci algılamaları örtüşmemektedir. Bu durum eğitim programının öğeleri arasında farklılıklara sebep olmakta ve beklenen eğitim çıktıları değiştirilmektedir. Farklılaşma hedeflere ulaşmayı engelleyeceği gibi olumlu sonuçlarda doğurmaktadır (Aslan ve Gürlen, 2019). Başarılı bir programdan beklenti ise planlanan ve uygulanan arasındaki farkı en aza indirmektir.

Eğitim programının başarısı, o programı uygulayan öğretmenin yetenek ve becerisine de bağlıdır (Arı, 2010). Eğitim programı uygulayıcıları olan öğretmenlerin, program geliştirme ve değerlendirme sürecinde önemli sorumlulukları bulunmaktadır. Özellikle ihtiyaç analizleri sırasında konu seçimi ve sıralamasının yapılmasında

öğretmen görüşlerine başvurmanın önemi sıklıkla vurgulanmaktadır (Arı, 2014). Öğretmenler sürekli öğrenci gözleminde buldukları için değişen bireysel ve toplumsal ihtiyaçların neler olduğunu, nasıl çözümler üretilmesi gerektiğini bilmektedir (Armağan Erbil ve Doğan, 2019). Resmi programın okunup anlaşılması, amaca ve değişkenlere göre planlanıp uygulanması öğretmenin program okuryazarlığına bağlıdır. Bir öğretmenin program okuryazar seviyesinin yüksek olması, belirlenen ihtiyaçlara cevap vermeyi ve değişkenlere hazırlıklı olmayı beraberinde getirmektedir (Ariav, 1991).

Toplumda meydana gelen değişimler, eğitimi ve tüm öğelerini etkilemektedir (Özkan, 2016). Bu değişimlere eğitim aracılığı ile adaptasyon sağlanacağından eğitim programları da sürekli kendini yenileyip, gelişime uyum sağlamakta ve ihtiyaçlara cevap vermektedir (Aslan ve Gürten, 2019). Eğitim programlarında hedef, içerik, süreç ve değerlendirme alanlarında uzmanlık gerektiren bir kademe de özel eğitim olarak kabul edilmektedir. Özel eğitim, bireysel farklılıkları dikkate alarak, aile desteği ve öğretmen tecrübesiyle istenilen hedefe ulaşmak için profesyonelce, planlı çalışmayı gerekli kılmaktadır. Bu noktada rehber niteliği taşıyan eğitim programına ihtiyaç duyulmaktadır. Özel eğitim programlarının genel amacı, özel gereksinime sahip olan çocukların beceri ve yeterliliklerini geliştirmektir (Birkan, 2002). Farklı kademe ve yetersizlik alanlarına göre hazırlanmış eğitim programları, öğrencinin sosyal, zihinsel gelişimini artırmakta ve davranış problemlerini aza indirmektedir. Ülkemizde 2021 tarihi itibarıyla Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve özel kurumlara bağlı 15 özel eğitim programı uygulanmaktadır. Her program ayrı ayrı program geliştirme aşamalarına göre tasarlanmıştır. Eğitimde fırsat eşitliğinin savunulduğu ülkelerde yetersizliği bulunan bireylerin, her türlü ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için özel eğitim gerekmektedir (Avcıoğlu, 2012). Bakanlık tarafından hazırlanan özel eğitim programları çerçeve niteliği taşıdığından, her özel eğitim öğrencisine ait Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP) hazırlanmaktadır. 1997 yılında yayınlanan Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile "Özel eğitim gerektiren bireyler için bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması esastır." (Madde 4) ifadesi ile BEP hazırlaması ve uygulanması yasal zorunluluk kapsamına alınmıştır. Resmi olarak hazırlanan özel eğitim programları, aile görüşü alınarak öğretmenler tarafından bireysel ihtiyaçlara göre yeniden planlanıp, uygulamaya hazır hale getirilmektedir.

Özel eğitim kendi içinde çok fazla dinamiğe sahip bir alan olduğu için program uygulamaları sırasında farklılıklar elbette ki görülmektedir. Özel eğitim programlarında, öğretmen beceri yetenek ve tutumundan, öğrencinin bireysel

farklılıklarından kaynaklanan değişimler, farklı program türlerinin meydana gelmesine zemin hazırlamaktadır. Posner'ın (1995) eğitim programında yer alan program türleri, eğitim sürecinde kabul görmekte ve alan yazında yer bulmaktadır (Orhan ve Evran Acar, 2018; Castello, 2001; Yüksel, 2002; Trace; 2007, Akbulut, 2011; Toksöz, 2013; Balat, 2014). Ancak ülkemizde özel eğitim sınıflarında uygulanan eğitim programlarının ihmal edilen ve ekstra program bağlamında incelenmesine rastlanılmamıştır. Literatür tarandığında MEB' e bağlı devlet okullarındaki özel eğitim sınıfları (Özdamar, 2016; Tırpan, 2018; İrem, 2018; Konakoğlu, 2021) hakkında ayrı araştırmalar mevcuttur.

Özel eğitim sınıflarında uygulanan programların ihmal edilen ve ekstra program türlerine olan yansımaların, farklılaşmadaki kaynakların, hedef, süreç, eğitim çıktılarındaki olumlu ve olumsuz tarafların tespit edilmesi gerekmektedir. Alan yazında özel eğitim programlarının ihmal edilen ve ekstra program türleri bağlamında incelenen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu durum araştırmacı tarafından literatürde eksik olarak tespit edilip araştırılmasına karar verilmiştir.

Bu çalışmanın amacı, devlet okullarındaki özel eğitim sınıflarında uygulanan eğitim programlarını ihmal edilen ve ekstra program türleri bağlamında incelemektir. Program geliştirme aşamalarına uygun olarak yapılan incelemeler sonucu, uygulanan program türleri arası farklılıkları ortaya koymak hedeflenmektedir. Dolayısı ile bu çalışma, yapılacak diğer çalışmalara temel oluşturması için eğitim uygulamalarında önemli bir yere sahip olan özel eğitim destek programının;

1. İhmal edilen (geçersiz) programın özellikleri ve ihmal edilme nedenleri nelerdir?
2. İhmal Edilen (geçersiz) programın avantaj ve dezavantajları nelerdir?
3. Uygulanan ekstra programlar nelerdir/nasıl gerçekleştirilmektedir?
4. Uygulanan ekstra programın avantaj ve dezavantajları nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın amacı, çalışma grubu, ortamı, verilerin toplanması ve analiz şekli araştırma yöntem ve desenini belirlemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmanın amacı, devlet özel eğitim uygulama sınıflarında uygulanan özel eğitim programının ihmal edilen ve ekstra program türleri bağlamında incelemektir. Bu nedenle kendi yaşam çerçevesinde gerçekleşen olguyu çok yönlü ve sistematik incelemek amacıyla nitel araştırma yaklaşımında durum çalışması modeli

kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırmalar, psikolojik ölçümler yapmaktan ya da sayısal veriler vermekten ziyade, araştırılan durumu derinlemesine inceleyip analiz etmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Çalışmada, özel eğitim öğretmenlerinin eğitim programı uygulamalarındaki alan yeterliliklerini, uygulama farklılıklarının öğrenme sürecine, öğrenci kazanımlarına ve programın verimliliğine etkisi derinlemesine incelendiği için durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması karşılaşılan bir olguyu etkenleri ile beraber ele alarak sorgulama sürecidir (Yin, 2009). Yani ortamı, etnik ve sosyal grupları, programları, toplulukları ve sistemleri inceleyip çözümlenerek yorumlamaktadır (McMillan, 2004).

2.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Gaziantep Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerinde devlet okulu ortaokul kademesinde görev yapan 4 özel eğitim öğretmeni ve sınıfları oluşturulmuştur. Çalışmada katılımcılar amaçlı örnekleme yönteminden ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Amaç doğrultusunda tüm ayrıntılara dikkat ederek derinlemesine araştırma yapabilmek için amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmektedir (Patton, 2018). Ölçüt örnekleme yönteminin amacı ise araştırma için belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesi için hedefe uygun ölçütleri karşılayan veri kaynaklarından bilgi elde etmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada katılımcıların, özel eğitim sınıfları ile özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere özel eğitim vermeleri ölçüt olarak belirlenmiştir. Etik kurallara uygun bir çalışma yürütmek amacıyla katılımcı öğretmenlerin adları gizli tutularak kodlama yapılmıştır. Buna göre özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenler S1, S2, S3, S4 şeklinde kodlanmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1.'de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Kod	Cinsiyet	Yaş	Kıdem	Eğitim Durumu	Kurum
S1	Kadın	21-25	1-5 yıl	Lisans	Devlet
S2	Erkek	31-36	11-15 yıl	Yüksek Lisans	Devlet
S3	Kadın	26-30	6-10 yıl	Lisans	Devlet
S4	Erkek	26-30	1-5 yıl	Lisans	Devlet

Tablo 1. incelendiğinde katılımcıların cinsiyet dağılımı kadın(f:2), erkek(f:2) şeklindedir. 21-25 ve 31-36 yaş aralığında birer öğretmen var iken, 26-30 yaş aralığında 2 öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin kıdemleri, 1-5 yıl(f:2), 6-10 yıl(f:1), 11-15 yıl(f:1) iken eğitim durumları lisans(f:3), yüksek lisans(f:1) şeklinde değişmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Durum çalışmalarında, çeşitli veri toplama araçlarının kullanılmasına özen gösterilmektedir. Çünkü birden fazla veri toplama aracı ile elde edilen veriler karşılaştırılarak doğru bulgular elde edilmeye çalışılmaktadır (LeCompte ve Schelsul, 2010). Özel eğitim sınıflarında uygulanan eğitim programlarının ihmal edilen ve ekstra program modeline göre incelenmesi amaçlanan çalışmada birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar; gözlem, görüşme (yarı yapılandırılmış ve doküman analizidir).

Gözlem

Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. Gözlem formu ile farklı program türlerinin öğretim sürecinde nasıl meydana geldiğini, program öğeleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya çıkarılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinde en sık kullanılan veri toplama aracı olan gözlem, verileri doğrudan elde etmemize olanak sağlamaktadır. Çünkü gözlem sırasında meydana gelen her durum bire bir kaydedilip, yorumlanmaktadır (Büyüköztürk ve diğ., 2018). Bu tekniğin en önemli yönü ise doğal ortamlarında gözlenenlerin davranışlarının izlenmesidir (Karasar, 2007).

Araştırmada kullanılan gözlem formu otuz maddeden oluşmaktadır. Maddeler resmi, uygulanan, ihmal edilen, ekstra program türlerini ortaya koyacak nitelikte ana temalardan oluşmaktadır. Çalışma grubu olarak belirlenen dört özel eğitim öğretmeni ve sınıfı ayrı harı her biri 40 dakika olan 20 ders saati gözlenmiştir. Gözlem Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde bulunan iki devlet okulu bünyesinde bulunan özel eğitim sınıflarının gözlemi, 2022-2023 öğretim yılı Ekim ve Kasım ayları içerisinde gerçekleşmiştir. Gözlem her bir madde için 'evet', 'hayır' ve 'nedeni' şeklinde katılımcı tarafından not alınarak gerçekleşmiştir.

Görüşme

İki kişi arasında gerçekleşen, araştırma amacına yönelik bilgisi olan kişilerden bilgi elde edilen nitel araştırma veri toplama araçlarından birdir (Büyüköztürk ve diğ., 2018). Katılımcıların sorulan sorulara verdikleri cevapları araştırmacı çözümleyerek bir mantık dizini oluşturmaktadır (Glesne, 2012). Özellikle katılımcıların konu ile ilgili, bilgilerinin, tecrübelerinin, algılarının, tutum ve düşüncelerinin anlaşılması noktasında etkili bir veri toplama aracıdır (Merriam, 2018; Patton, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme formu araştırmacı tarafından oluşturulan 10 sorudan oluşmaktadır. Sorular

literatür taraması sonrasında Gaziantep Üniversitesi Eğitim Programı ve Öğretimi alanında uzman öğretim üyesinin görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Uzman görüşüne bağlı kalınarak sorular üzerinde ekleme ve çıkarmalar yapılarak son hali katılımcılara sunulmuştur. Sorular çalışmanın amacına uygun olarak program türlerinin meydana geliş nedenleri ve örneklerini belirlemeye yöneliktir. Gerekli araştırma izinleri alındıktan sonra dört öğretmen ile yer ve randevu saati belirlenerek 2022 yılı Kasım ayı içerisinde 40 dakika süren görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye başlanmadan önce katılımcılara gönüllü olduklarına ve gizlilik ilkesine bağlı kalınacağına dair bilgilendirme onam formu imzalatılmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerinin belirlenmesi ile başlayan görüşmede sorular sırası takip edilerek sorulmuş, gerekli yerlerde katılımcı ve araştırmacı eklemeler yapmıştır.

Doküman Analizi

Nitel araştırmalarda çalışmanın geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamlaştırmak için konu ile ilgili yazılı ve görsel dokümanların incelenmesidir (Glesne, 2012). Dokümanlar hazır bilgi kaynağı olarak görülmekte ve nitel çalışmalarda sıkça kullanılmaktadır (Meriam, 2018). Çalışmada doküman olarak 21.04.2021 tarihinde MEB tarafından onaylanan destek eğitim programı (zihinsel yetersizliği olan bireyler için) ile 2018 tarihinde 652 yazılı MEB'in Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamesi çerçevesinde oluşturulan kurulun kararıyla güncellemesi yapılan 19.01.2018 tarihli ortaokul öğretim programı incelenmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Üzerinde çalışılan konu hakkında elde edilen verileri anlamak ve neyi ifade ettiklerini saptamak için nitel veri analizi gerçekleştirilmektedir (Çelik, Baykal ve Memur, 2020). Veri analizinde amaç, fark edilmeyeni fark etmek, görünür kılmak ve bu sayede alana katkı sağlamaktır (Özdemir, 2010). Her çalışmacı kendi yöntemleri ile özgün olarak çalışma verilerini analiz edebilmektedir (Çetin, 2017). Fakat nitel çalışmalarda sıklıkla betimsel ve içerik analizi kullanılmaktadır. Veri çözümlemelerinin yüzeysel olduğu çalışmalarda betimsel analiz kullanılırken, analiz sonrasında verileri daha anlaşılır kılmak adına çeşitli temalara ihtiyaç duyulması durumlarında içerik analizi tercih edilmektedir.

Yürütülen çalışmada, verilerin ayrıntılı incelenerek çözümlenmesi gerektiğinden içerik analizi kullanılmıştır. Elde edilen veriler, kırk sayfa gözlem notu ve on sayfa yazılı hale getirilmiş görüşme dokümanından oluşmaktadır. Gözlem ve görüşme notları paralel olarak incelenerek benzer durumlar kodlanıp, temalar altında toplanmıştır. Araştırmada araştırmacı program geliştirme uzmanı ile beraber iki kere

veri setlerini kodlamış, aradaki uyum ise Miles ve Huberman'ın (1994) formülü [Güvenirlilik = (Görüş birliği/Görüş birliği+Görüş ayrılığı) x 100] kullanılarak hesaplanmıştır. Aradaki uyum .85 olarak saptanmıştır. Kodlayıcılar arasındaki uyumun .70'ten fazla olması yapılan kodlamaların güvenilirliğinin tutarlılık açısından yeterli olduğu kanısına varılmıştır (Akay ve Ültanır, 2010). Tüm düzeltme, ekleme ve çıkarmalar yapıldıktan sonra verilerin son hali bulgularda yer alan tablolar ile sunumu gerçekleştirilmiştir.

3. Bulgular

Özel eğitim sınıflarında ihmal edilen program öğeleri ve nedenlerine ilişkin bulgular Tablo 2.'de sunulmuştur.

Tablo 2. Özel Eğitim Sınıflarında İhmal Edilen Program Öğeleri ve Nedenleri

İhmal Edilen Program	
İçerik ve Hedefleri	Neden
<i>Matematik</i> 5'ten 100'e beşer ritmik sayar.	Bilişsel becerilerdeki yetersizlik
<i>Türkçe</i> Farklı türdeki metinleri okuduktan sonra bilgi birimleri ile ilgili soruları yanıtlar.	Metin ayırt etme becerilerinin yeterli olmaması
<i>Sosyal Bilimler</i> Dünya üzerindeki çeşitli ülkeleri tanır. Okul içindeki sosyal kulüpleri bilir. Teknolojik ürünlerin neden geliştiğini fark eder.	Sınıfta haritaların bulunmaması Okulda sosyal kulüplerin işlevsel olmaması Üst düzey düşünme becerilerinin gelişmemiş olması
<i>Müzik</i> Müzik aleti çalar. Basit müzik aletlerini tasarlar. Basit tekerlemeleri söyler.	El kas koordinasyonunun zayıf olması Bilişsel düzeylerine uygun olmaması İfade edici dilin istenen seviye olmaması
<i>Teknoloji Tasarım</i> Ülkemizdeki ve dünyadaki teknolojik gelişmeleri karşılaştırır. Tasarım planlaması yapar. Tasarım çizimleri yapar.	İleri düzey öğrenme stratejilerini kullanamamaları Üst düzey bilişsel becerilerinin gelişmemiş olması İnce motor becerilerin yeteri kadar gelişmiş olmaması
<i>Bilişim Teknolojiler</i> Bilgisayar sistemini bilir. Bilgisayar ağlarını bilir. Problem çözme kavramlarını ve yaklaşımlarını bilir.	Okulda bilişim sınıfının olmaması Öğretmenin konuya hakim olmaması Bilişsel düzeye uygun olmaması
<i>Din Kültürü ve ahlak Bilgisi</i> Dua okur ve ezberler. Abdest ve namazın farzlarını bilir.	Bilişsel düzeye uygun değil Öğretmenin politik düşüncesi

Hac ibadetini bilir.	Günlük hayata aktarımının olamaması
Kurban ibadetini bilir.	Öğretmenin tutum ve düşünceleri
<i>Resim</i>	
Guaj ve akrilik boyaları tanır.	Ailelerin ekonomik düzeylerinin düşük olması
Belirlenmiş figürleri makasla keser.	İnce motor becerilerin yeteri kadar gelişmiş olmaması
Çamurla şekil yapma	Öğretmenin temizlik konusunda hassas olması
<i>Fen Bilimleri</i>	
Gezegen maketlerini yapar.	Bilişsel düzeylerine uygun olmaması
Mikroskopla canlıları sınıflar.	Araç gereç eksikliği
Elektrik devrelerini ve elemanlarını tanır.	Günlük hayatta öğrencilerin kendilerini tehlikeye atma olasılığı
<i>Beden Eğitimi</i>	
Spor dallarına özgü taktikleri bilir.	Anlama ve kavrama beceri düzeylerine uygun olmaması
Örnek sporcuları tanır.	Öğretmenin hedefi gerekli görmemesi

Tablo 2. incelendiğinde yapılan doküman incelemesi, gözlem ve öğretmen görüşmeleri sonucunda, özel eğitim sınıflarında resmi programda yer alan tüm derslerden ihmal edilen hedeflere rastlanmaktadır. Tabloda verilen içerik ve hedefler doküman incelemesi sonucunda elde edilmiştir. Doküman incelemesi sonucunda tüm hedef ve bağlı olarak içerikler gözlenmeye başlanmıştır. Ders esnasında ihmal edilen hedef ve içerikler gözlem tekniği ile elde edilmiş olup ihmal nedenleri öğretmen görüşmeleri ile netleştirilmeye çalışılmıştır. İhmal edilen hedef ve içeriklerin neden kaynaklandığı tabloda sade bir dille ifade edilmiştir. Sınıf gözlemi ve öğrenen görüşleri doğrultusunda, bazı öğrenci özellikleri (bilişsel düzeyin yeterli olmaması, düşük sosyoekonomik düzey, motor becerilerindeki gerilik) ve bir takım öğretmen özellikleri (politik görüş, tutumlar, mesleki yetersizlik), hedeflerin ihmal edilme nedenlerini yansıtmaktadır. İhmal edilen içerik ve hedefler ile ilgili S1, “Genel eğitim sınıflarında uygulanan programın aynısı özel eğitim sınıflarında da uygulamamız bazı içerik ve hedefleri ihmal etmemize neden olmaktadır. Zihinsel beceriler olarak akranlarında geri olan öğrencilere bazı hedefler ağır gelmektedir. Daha basit kazanımları gerçekleştirmeden diğerlerine geçmemiz çocukların öğrenmeye karşı ön yargılı olmalarına ve okula karşı mesafeli olmasına neden oluyor. Bazen de okuldan kaynaklı materyal eksikliğinden ders işleyemiyoruz. Özel eğitim de somutlaştırma çok önemli. Teorik anlatımlar havada kalıyor ve öğrenci özümsemiyor. Kafa karışıklığı yaşatmamak adına bu kazanımları atlıyoruz.”, S3 ise “Özel eğitime uymayan tamamen mevcut politikayı yansıtan içerikler ve kazanımlarını sınıfta uygulamıyorum. Daha öncelikli ihtiyaçlarımız var çünkü. Öz bakım becerilerini ya da kendini koruma güdüsü tam gelişmemiş çocuklar var. Onları günlük yaşamda

tehlikeye sokabilecek, yanlış anlayarak hayatlarına yanlış yansıtacaklarını düşündüğüm kazanımları öğretmemeye çalışıyorum.” görüşünü belirtmiştir. Farklı veri toplama araçları ile gerçekleştirilen araştırma sonucunda resmi öğretim programında yer alan hedef ve içeriklerin ders gözlemlerinde ihmal edildiği gözlenmiştir. Bu durum resmi program ile uygulanan program arasında farklılıkları beraberinde getirmiştir.

Genel eğitim okulları özel eğitim sınıflarında (5,6,7 ve 8. sınıf) ihmal edilen öğretim programlarının belirlenen avantaj ve dezavantajlarının neler olduğu Tablo 3.'de yer almaktadır.

Tablo 3. Özel Eğitim Sınıflarında İhmal Edilen Programın Avantaj ve Dezavantajları

İhmal Edilen Program	
Avantaj	Dezavantaj
Zaman kaybını önlemesi	Öğrenci gelişim alanlarının geri kalması
Öğrencinin kendini yetersiz hissetmesini engellemesi	Öğretmenin kişisel düşüncelerini eğitime yansıtması
Kurum, öğretmen ve öğrenci eksiklikleri tespit edilmesi	Eğitim programının etkililiği yitirmesi

Tablo 3. incelendiğinde, gözlem ve öğretmen görüşmeleri sonucunda ihmal edilen program türünün avantaj ve dezavantajları sıralanmaktadır. İhmal edilen programın avantajları şu şekildedir: Zaman kaybının önlenmesi, öğrencinin kavrama becerisinin üstünde olan kazanımların programdan çıkartılarak diğer kazanımların pekişmesi sağlanmaktadır. Öğrencinin kendini yetersiz hissetmesini engellemesi; üst düzey bilişsel beceri gerektiren içerik ve kazanımların öğrenciye sunulması, akademik olarak zorlanmalara ve psikolojik yıpranmalara sebep olmaktadır. Kurum, öğrenci ve öğretmenin eksikliklerini tespit etmesi; ihmal edilen program öğelerinin ayrıntılı olarak incelenmesi, ihmal nedenlerini ve sonuçlarını ortaya çıkaracağı için geri dönüt niteliği taşımaktadır. İhmal edilen programın avantajlarının yanında dezavantajlarına da rastlanmıştır. Öğrenci gelişim alanlarının geri kalması, ihmal edilen içerik ve hedeflerin bazen öğrencinin topluma uyumunu ve kendini gerçekleştirmesini engellemektedir. Öğretmenin kişisel düşüncelerini eğitime yansıtması; tutum, düşünce, ideolojik ve politik görüşünden dolayı kasıtlı ihmal edilen öğeler, öğrenciyi akademik, sosyal, kültürel ve psikolojik anlamda olumsuz etkilemektedir. Eğitim programının etkililiğini yitirmesi; ihmal edilen hedeflerin daha anlaşılır ve basit düzeyde öğrenciye sunulmaması, öğretmenin etkili program okuyazarı olmadığından kaynaklanmak da ve eğitim programının genel hedeflerine ulaşmasını

engellemektedir. Avantaj ve dezavantajlar ile ilgili öğretmenlerin alınan görüşlerinde ise S2; “Yoğun bir program hem bizi hem de öğrencileri strese sokmaktadır. Özellikle öğrenme hızları çok yavaş olduğu için öğrencilerin hedef çıkarımı zaman kazanmamız açısından çok iyi oluyor.” ve S4; “Aslında ihmal diye bir şeyin olmaması gerekiyor. Programı güzel inceler, öğrenci ihtiyaçları tam tespit eder ve onları iyi tanırsak, kazanımları sadeleştirerek uygulayabiliriz. Çünkü her bir kazanımın birden fazla faydası var. Bazen süreç içinde beklemediğimiz hedefleri gerçekleştirebiliyor öğrenciler. İhmal edilen kazanımların olması, öğretmen olarak bizim yetersiz olduğumuzu da gösterir aslında.” yer vermektedir.

Özel eğitim sınıflarında uygulanan ekstra program öğelerinden hedef ve eğitim durumlarına ilişkin bulgulara Tablo 4.’de yer verilmektedir.

Tablo 4. Özel Eğitim Sınıflarında Ekstra Program Hedef ve Eğitim Durumları

Ekstra Program	
Hedefler	Eğitim Durumları
Atatürk’ü tanır, milli mücadele bilincini kazanır.	Milli mücadele müzesi gezisi
Afet eğitimi konusunda bilgilidir. Yardımlaşmanın önemini bilir. Trafik kurallarını bilir.	İtfaiye gezisi Kardeş okula kitap hediyesi. Emniyet iş birliği ile yaya geçidi kontrol etkinliği
Aile içi iletişimde etkilidir.	Haftalık aile katılımı (yaratıcı drama etkinlikleri)
Sağlıklı yaşamın farkındadır.	Yerli malı etkinlikleri.

Tablo 4. incelendiği zaman özel eğitim sınıflarında uygulanan ekstra program öğelerine ilişkin hedefler ve onları gerçekleştirmek için tercih edilen eğitim durumları ifade edilmektedir. Yapılan gözlem sürecinde resmi programa yansıtılan ekstra hedeflerin belirli gün ve haftalar çizelgesine göre belirlendiği tespit edilmiştir. Öğrenci öğrenme stratejileri, öğretmen yeterlilikleri ve okul imkanları göz önüne alınarak, ekstra hedefleri gerçekleştirmek için uygun öğrenme-öğretme faaliyetleri seçilmiştir. Atatürk’ü tanıma ve milli mücadele bilincini gerçekleştirme ve afet eğitimi konusunda bilinçlenme hedefini gerçekleştirmek için somutlaştırmanın faydalı olacağı düşünüldükçe gezi planlamaları yapılmıştır. Öğrencilerin yardımlaşma ve insan ilişkilerini artırmak için kardeş okul uygulamasına sınıf dahil edilmiştir. Farklı kurum ve kuruluşlar ile iletişime geçerek hem topluma uyum sağlanmış, hem de trafik kurallarına ilişkin bilgilendirilmede bulunulmuştur. Yerli malı haftası ile hem öğrencilerin sosyal gelişimleri desteklenmiş ve beslenme alışkanlıkları için temel atılmıştır. Düzenli olarak uygulanan ekstra faaliyet ise aile katılımı olduğu gözlenmiştir. Ortak aile ihtiyaçlarına yönelik okulda aile katılımlı yaratıcı drama etkinlikleri yapılmıştır. Ekstra programa ilişkin öğretmenlerden S1, “Sene başında

MEB'in yayınladığı belirli gün ve haftalar listesi ile uyumlu olacak şekilde ekstra faaliyetler ekliyorum. O tarihlerde öğrencilerin hoşlarına gidebilecek ve onlar için faydalı olabilecek etkinlikler planlıyorum. 10 Kasım haftası, somut olarak öğrenmeyi gerçekleştirme ve milli duygularını artırmak için müze gezisi yaptık. Velimizin biri itfaiye personeli onun desteği ile afet eğitimi konusunu itfaiye merkezinde işledik. Emniyeti ile ortaklaşa projede özel eğitim sınıfının da yer almasını isteyerek çocukların toplumsal konularda bilinçli olmasını planladım." derken S2, "Ekstra yapılan programların öğrencileri olumlu etkilediğini düşünmekteyim. Beslenme alışkanlıklarının düzensiz ve zararlı olduğunu fark ettim zaman yerli malı haftası ile hem eğlendik hem öğrendik. Okulumuzun kardeş okul olarak belirlediği okula sınıf olarak kitap yardımında bulunmamız öğrencilerimi çok mutlu etti ve iletişimlerini kuvvetlendirdi. Özellikle özel eğitim değişmez parçası olan aileler ile sürekli etkileşimde olmak benim çalışma prensibim. Öğrenci ve aile ihtiyaçlarına yönelik grup grup her hafta olan aile katımlı etkinliklerim oluyor. Bu etkinliklerin farklı gelişim alanlarına, aile içi uyuma, velilerin özel eğitime olan olumsuz bakış açılarının değişmesine mükemmel katkısı oluyor." şeklinde görüş belirtmektedir.

Genel eğitim okulları özel eğitim sınıflarında (5,6,7 ve 8. sınıf) ekstra öğretim programlarının belirlenen avantaj ve dezavantajlarının neler olduğu tablo 5.'te yer almaktadır.

Tablo 5. Özel Eğitim Sınıflarında Uygulanan Ekstra Programın Avantaj ve Dezavantajları

Ekstra Program	
Avantaj	Dezavantaj
Öğrenci motivasyonunu artırması	Okula maliyetli olması
Okulu sevdirmesi	Tam katılımın sağlanamaması
Öğrencilerin toplumsal konulara karşı bilinçlenmesi	Aileleri ekonomik olarak etkilemesi
Etkili iletişim kurmada yardımcı olması	Sürekli ve devamlılığının olmaması
Öğrenci yetenek ve ilgilerinin tespitinde etkili olması	

Tablo 5.' e bakıldığında özel eğitim sınıflarında uygulanan ekstra programın avantaj ve dezavantajları sıralanmıştır. Ekstra programın avantajları şu şekilde tespit edilmiştir: Öğrenci motivasyonunu artırması, farklı ve öğrenci ilgisine yönelik etkinlikler öğrenci katılımını ve öğrenme isteğini artırmaktadır. Okulu sevdirmesi, belirli aralıklarda yapılan ekstra uygulamalar öğrencinin okula bağlılığını artırmaktadır. Öğrencinin toplumsal konulara karşı bilinçlenmesi, özel eğitim aynı zamanda öğrencinin topluma uyumunu sağladığı için etkinlik planlamalarında toplumsal konuların işlenmesi faydalı olmaktadır. Etkili iletişim kurmada yardımcı olması; toplu etkinlikler, grup hareketleri iş birliği içinde çalışmayı desteklemekte ve akran zorbalığının önüne

geçmektedir. Öğrenci yetenek ve ilgilerin tespitinde etkili olması; yürütülen faaliyetler sırasında öğrencilerin aktif olma ve öğrenmedeki istekleri, öğrencinin öğrenme stratejisini belirlemektedir. Gözlemler sonucu birtakım dezavantajlara da rastlanmıştır: Okula maliyetli olması, gezi etkinliklerinde okulun ulaşımı sağlaması mali olarak zorlamaktadır. Tam katılımın sağlanamaması; okul dışı etkinlikler, sağlık, ailevi sorunlar, ekonomik sebepler gibi nedenlerden dolayı tüm öğrenciler katılamamaktadır. Aileleri ekonomik olarak etkilemesi; ders dışı ya da okul dışında yürütülecek etkinlikler için yol masrafını, malzeme ücretini ödeyemeyen veliler yer almaktadır. Sürekli ve devamlılığın olmaması, ekstra faaliyetler deneme yanılma yolu ile gerçekleştirildiği için tekrarın olmaması öğrencide kazanımların havada kalması neden olmaktadır. Uygulanan ekstra programa ilişkin öğretmen görüşleri ise şu şekildedir: S3; “Farklı ve özellikle sınıf ve okul dışı yapılan faaliyetler öğrenciyi heyecanlandırmakta ve öğrenmeye daha açık hale gelmektedir. O sırada vermek istediğiniz her şeyi daha rahat verebiliyorsunuz. Öğrencinin okula bağlılığının ve motivasyonunun arttığını görüyorsunuz. Fakat bazen çeşitli sebeplerden kaynaklı tam katılım sağlanmadığı zaman, katılmayan öğrencilerin geri ve eksik kaldığını görüyorsunuz.”, S4; “Ev ve okul dışında öğrencilerin birey olarak vakit geçirmeleri, topluma uyumlarını hızlandırmaktadır. Kuralların neler olduğunu bilerek hareket etmeleri öz güvenlerini artırmaktadır. Yürütülen faaliyetler eğlencenin dışında öğrenci gelişim alanlarına hizmet ettiği için sınıf içi öğrenmeleri hızlandırmaktadır. Elde imkânsızlıklar nedeniyle etkinliklerde sınırlamalara gidebiliyoruz. Somut öğrenmelere önem verdiğim için okul dışında gezi, tiyatro gibi etkinliklerde ulaşım sıkıntısı olduğu ya da malzeme istediğim zaman ailelerin ekonomik problemleri faaliyetleri engellemekte ya da beni değişiklik yapmaya zorlamaktadır.”

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde özel eğitim sınıflarında uygulanan eğitim programlarının ihmal edilen ve ekstra program türlerine göre incelenmesi sonucu elde edilen sonuçlar, literatür çerçevesinde tartışılarak önerilerde bulunulmuştur.

Öğrenci özelliklerinin çeşitlilik gösterdiği sınıflarda farklı program türlerine rastlamak mümkündür. Karacaoğlu (2011), öğretim programlarının esneklik özelliği nedeniyle program öğelerinde öğrenci ihtiyaç ve ilgilerine göre değişiklik yapılabileceğinin olası olduğunu ileri sürmektedir. Özellikle okul veya kurumların özel eğitime vermiş oldukları destek derecesi program türlerinin oluşmasında etkili olmaktadır. Ünal, Taşkaya ve Özdemir (2016)'ün yürütmüş olduğu çalışmada sınıf ortamında farklı

program türlerinin oluşmasını, öğretmenin görev yaptığı kurumların, okul ikliminin ve mesleki yeterlilik ile donanımının farklı olması ile bağdaştırılmıştır.

Özel eğitim sınıfları, devlet okullarında birleştirilmiş sınıf uygulaması ile oluşturulmuştur ve bünyesinde buldukları okulların resmi eğitim programlarını kullanmaktadır. Öğretmenler resmi programda yer alan ders ve hedefleri takip etmekte, sınıf defterlerine resmi programda yer alan kazanımlar yazılmaktadır. Özel eğitim sınıflarının bünyesinde buldukları okulların eğitim programlarını kullanmaları özellikle ihmal edilen programın oluşmasını sağlamaktadır. Palavon ve Göçen (2017) çalışmasında bu durumu, birleştirilmiş özel eğitim sınıflarında birden fazla programın kullanılmasının, programın yetişmeyeceği ve tek kademeli sınıflarda uygulanan öğretim programının özel eğitim sınıflarında uygulanmasının doğru olmayacağı sonuçları ile desteklemektedir.

Özel eğitim sınıflarında öğretmenlerin, öğretim programında yer alan tüm dersleri sınıf ortamına taşıdıkları fakat derslerin tüm kazanımlarını gerçekleştiremedikleri belirlenmiştir. Derslerde basit düzey kazanımların gerçekleştirileceği bir program uygulanmaktadır. Özellikle hedefleri gerçekleştirmek için somutlaştırmanın olduğu, basamak basamak ilerlenen, öğrencinin yaşayarak öğrenebileceği öğrenme-öğretme süreçleri uygulanmıştır. Bu durum, öğrencilerin daha hızlı ve kalıcı öğrenmelerini sağlamıştır. Fleming (1970), yakından uzağa, basitten karmaşığa, somuttan soyuta göre hazırlanan öğretim programının başarıyı artırdığına çalışmasında değinmiştir.

Uygulanan programın sınıflarda farklılık göstermesi öğretmen özelliklerinden çok etkilenmiştir. Öğretmenlerin özel eğitimi önemsememesi, mesleki donanım eksikliği, öğretim programını aktarmakta yaşadıkları sorunlar ve öğrenci özelliklerine strateji belirlememeleri ihmal edilen hedef ve içerikleri meydana getirmiştir. Ayrıca anlık olarak uygulanan programda bütünsellik görülmemiştir. Bortan (2012), çalışmasında öğretmenlerin özel eğitim ve program uygulamaları konusunda yeterli donanıma sahip olmadıkları, destek hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyduklarını ileri sürmüştür. Benzer bir araştırma ise Artan ve Uyanık Batal (2003) yapmıştır. Araştırmada özel eğitime ve uygulamalarına yönelik öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissederek eğitime ihtiyaç duydukları belirtilmiştir. Uygulanan programın, öğretmen elinde şekil alması özgün, dinamik, dikkat çekici ve güdüleyici bir programı beraberinde getirebilmektedir. Bu şekilde program dönütlerinin elde edilmesi, öğretmenin mesleki dinamikliğini ateşlemektedir. Okul ve kurumlarda, sene başında öğrenci ihtiyaçları, öğretmen yeterlilikleri ve kurum kültürüne göre resmi programla uyumlu uygulanacak program hazırlanmak istense de ileri düzey bilişsel becerilerin aktif

kullanılacağı içerik ve hedeflerin yerine, basit düzey becerilerin aktif hale geleceği bir program hazırlanmıştır. Öz bakım ve sosyal becerilerin özel eğitimde daha gerekli olduğunun düşünülmesi, uygulanacak destek eğitim programlarının bu temelde oluşturulmasına sebep olmuştur. Erden (1998) ise öğrencilerin öz bakım becerilerini ne kadar iyi kullanabiliyorsa özel eğitimin o kadar etkili olduğu sonucuna varmıştır.

Devlet okullarındaki özel gereksinimli öğrencilerin, yetersizlik alan ve derecelerinin birbirinden farklı olması uygulanan ve ekstra programı şekillendirmektedir. Özel eğitim sınıflarında ekstra programda yer alan eğitim durumlarının belirli gün ve haftalar çizelgesine göre şekillendiği tespit edilmiştir. Farklı kurumlar ve aile iş birliği ile yürütülen ekstra programın, öğrencilerin kültürel ve sosyal anlamda gelişmelerine, topluma uyum sağlamalarına etkili olmaktadır. Balkan Kıyıcı ve Atabek Yiğit (2010) çalışmalarında, ders dışı etkinliklerin öğrencilerin birebir deneyim kazanmalarına ve sosyalleşerek eğlenmelerine fırsat sunduğu sonucuna ulaşmışlardır. Fakat gözlem boyunca ekstra programda yer alan faaliyetlerin planlanması, okula maliyet olarak yük olduğu ve okul idaresinin desteğinin alınmadığı görülmüştür. Bu durum ekstra uygulamaların devamlılık göstermesini engellemektedir.

Özel eğitim sınıflarında ihmal edilen program öğelerine rastlanmıştır. İhmal edilen hedef ve içeriklerin kasıtlı olarak görmezden gelinmesinin nedenleri belirlenmiştir. Sıklıkla öğrenci gelişim alanlarındaki eksiklikler ihmal edilen programın oluşmasına yol açmıştır. Üst düzey bilişsel becerilerden yoksun öğrenciler, bilginin analiz ve sentez aşamalarını gerçekleştirmekte zorlanmaktadır. Öğretmenler ise bu sebepten ötürü seviyelerinden yukarıda yer alan içerik ve hedeflerini programda çıkartmıştır. Aynı zamanda okuldaki materyal ve donanım eksiklikleri, ekonomik nedenler ve öğretmen görüşleri ihmal edilen programın nedenleri arasında tespit edilmiştir. Kaya ve Ok (2016) bu sonucu, öğretmenlerin planladıkları programı ne derece uygulayıp uygulamadıklarına dair yürütmüş oldukları çalışmada, okullardaki alt yapı ve teknolojik donanım eksikliklerinden kaynaklı faaliyetleri yerine getiremedikleri sonucuyla desteklemektedir.

İhmal edilen program ile özel eğitimde zaman kaybının önüne geçildiği, öğrencinin ise kendini yetersiz hissetmediği elde edilen sonuçlar arasındadır. Aynı zamanda ihmal edilen programın nedenlerinin ortaya konması, kurum ve öğretmen eksikliklerinin ortaya konması açısından etkili olmaktadır. Bunun dışında öğrencinin gelişim alanlarının geri kalması, öğretmen düşüncelerinin eğitime yansması ihmal edilen programın olumsuz tarafına dikkat çekmektedir.

Özel eğitim öğretmenlerinin ekstra programada süreç içinde önem vermeye çalıştıkları belirlenmiştir. Geziler, sanat faaliyetleri, halk oyunları gibi öğrencilerin üretken olarak sosyalleşebilecekleri etkinlikler ekstra programda yer almaktadır. Bedensel, zihinsel, sosyal ve psikolojik gelişim alanlarına hizmet etmesi planlanan programın, öğrenci ve velilerden alınan geri dönütler ile öğretmenler tarafından geliştirilek olumlu gelişimlerin devamının sağlanacağı belirtilmiştir. Pektaş (2016) çalışmasında, özel eğitim programlarının öğrencideki davranış problemlerini azalttığı, sosyal beceri ve iletişim yetilerinin kuvvetlendiği kanısına varmıştır. Okula maliteyli olması ve ailelerin çoğunun özel eğitimde bu tarz etkinliklerinin gereksiz olduğunu düşünmesi gibi durumlara ekstra program uygulanırken karşılaşılmaktadır. Argon ve Kıyıcı (2012) tarafından yürütülen bir çalışmada ise öğrencilerin okul etkinliklerine katılmamasının ailevi nedenlerinin olabileceğini ileri sürmüştür. Bu nedenler arasında düşük ekonomik düzey ve ilgisizlik sıralanmıştır.

Özel eğitim sınıflarında farklı öğretim program türlerinin ortaya çıkması öğretmenin, program okuryazarlığına sahip olmaması, birleştirilmiş sınıflara yönelik tecrübesiz olmaları ve ön yargı ile tutumlarının etkili olduğu görülmektedir. Özüdoğru (2016), öğretmenlerin eğitim programlarına dair inceleme, anlama ve uygulama yetilerinden uzak olduğu, öğretim programlarının değerlendirilmesine yönelik yaptığı çalışma sonuçları ile desteklenmektedir. Coskun ve Aydın (2015)'in, birleştirilmiş sınıf uygulamasında öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları belirlemeye yönelik durum çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin farklı sınıf kademesinde yer alan öğrencilerin aynı sınıfta olmasını, amaçların gerçekleştirilmesini ya da zamanın etkili kullanılmasını engellediği ileri sürülmektedir.

Araştırma sonuçları çerçevesinde, sunulan öneriler şu şekildedir:

- Kurum yöneticileri ve öğretmenlerin program okuryazarlıklarını geliştirmek için MEB program geliştirme uzamlarından destek alınarak hizmet içi eğitimler planlanabilir.
- MEB tarafından, yetersizlik tür ve derecesine bağlı olarak özel eğitim sınıflarına ayrı eğitim programı hazırlanabilir.
- Resmi destek eğitim programlarının içerik ve hedef bakımından sadeleştirilmesi yapılarak, çoklu yetersizlik gösteren öğrencilere yönelik uygulama alanları açılabilir.
- Uygulanan eğitim programlarının öğrenci ihtiyaçları dikkate alınarak ve ilgi çekici olacak şekilde planlanabilir. Bu nedenden dolayı öğretmenlerin lisans

eğitiminde, öğrenci ihtiyaçları ile öğrenme süreçlerini uyumlu hale getirebilecekleri ders içerikleri artırılabilir.

- Özel eğitim sınıflarında uygulanan programın akademik hedeflerinin yanı sıra sosyal becerilerini artıracak şekilde oluşturulması, öğrenci gelişim özelliklerini olumlu etkileyebilir.
- İhmal edilen program boyutları tespit edilerek, okul, kurum eksiklikleri giderilebilir.
- Özel eğitimde ekstra program ve etkinliklerinin önemini belirtecek veli görüşmeleri yapılarak öğrencilerin gelişim alanları desteklenebilir.
- Çalışmanın, kapsamı ve örneklem sayısının artırılarak yapılması özel eğitim programlarının işlevsel olup olmadığı, öğretmenlerin programı amaca ve özel eğitim içeriğine uygun bir şekilde uygulayıp uygulamadığı belirlenebilir.
- Devlet okullarındaki kurum amirlerinin özel eğitime önem vererek özel eğitim öğretmenlerini denetimlerini artırmaları, öğretmenlerin resmi programa uyumlu bir şekilde süreç planlamasına katkı sağlayabilir.

Kaynakça

Akay, C. ve Ültanır, E. (2010). Andragojik temellere dayalı kolaylaştırılmış okuma-yazma eğitimi (köye) sürecine yönelik KOYE eğitimcilerinin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 75-88.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17376/181445>

Akbulut, E. (2011). *İlköğretim okullarında örtük program faaliyetlerinin saptanması*, [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi] Ulusal Tez Merkezi.

Armağan Erbil, B. ve Doğan B. (2019). İlkokul hayat bilgisi dersi öğretim programı için öğretmenlerin görüşlerine göre ortaya çıkan ihtiyaçlar. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 14-26.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ekvad/issue/44939/559319>

Arı, A. (2010). Öğretmen adaylarının ilköğretim programıyla ilgili eğitim fakültelerinde kazandıkları bilgi ve beceri düzeylerine ilişkin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 251-274.

<https://doi.org/10.29299/kefad.2018.20.01.006>

Ariav, T. (1991). Growth in teachers' curriculum knowledge through the process of curriculum analysis. *Journal of Curriculum and Supervision*, 6(3), 183-200.

<https://eric.ed.gov/?id=ED299234>

- Artan, İ. ve Uyanık-Balat, G. (2003). Okul öncesi eğitimcilerinin entegrasyona ilişkin bilgi ve düşüncelerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 65-80.
<https://search.trdizin.gov.tr/en/yayin/detay/81124>
- Aslan, S. ve Gürlen, E. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 171-186.
<https://doi.org/10.29299/kefad.2018.20.01.006>
- Assemi, A. ve Sheikhzade, M. (2013). Intended, implemented and experiential null curriculum. *Life Science Journal*, 10(1), 82-85.
https://www.researchgate.net/publication/286970061_Intended_implemented_and_experiential_null_curriculum
- Avcıoğlu, H. (2012). Rehberlik ve araştırma merkez (ram) müdürlerinin tanılama, yerleştirme-izleme, bireyselleştirilmiş eğitim programı (bep) geliştirme ve kaynaştırma uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin algıları. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 12(3), 2009-2031. <https://search.trdizin.gov.tr/en/yayin/detay/134630>
- Balat, Y. (2014). Öğrenci gözüyle sınıfın örtük program. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(18), 501-530.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/adyusbd/issue/1403/16595>
- Balkan Kıyıcı, F. ve Atabek Yiğit, E. (2010). Sınıf duvarlarının ötesinde fen eğitimi: rüzgar santraline teknik gezi. *International Online Journal of Science Education*, 2(1), 225-243. <https://acikerisim.sakarya.edu.tr/handle/20.500.12619/44212?show=full>
- Barton, M., L. (1992). *Teachers opinions on the implementation and effects of mainstreaming. Public School*. <https://eric.ed.gov/?id=ED350802>
- Berg, B.L.ve Lune, H. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (H. Aydın, çev.). Eğitim Yayınevi.
- Birkan, B. (2002). Erken özel eğitim hizmetleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 99-110.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ozelegitimdergisi/issue/17200/179636>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem A Yayıncılık.
- Caswell, H. L. ve Campbell, D. D. (1935). *Curriculum Development*. American Book Company.
- Ceylan, M. (2021). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının (1924-2018) çoğulculuk perspektifinden incelenmesi*, [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez merkezi.
- Civelek, M. (2014). *Program Geliştirme*. <http://www.rehberlik.biz.tr/>

Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün ve S.B. Demir, çev.). Siyasal Kitapevi.

Çetin, A. ve Ünsal, S. (2019). Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (2), 304-323. https://www.researchgate.net/publication/325998850_Merkezi_Sinavlarin_Ogretmenler_Uzerinde_Sosyal_Psikolojik_Etkisi_ve_Ogretmenlerin_Ogretim_Programi_Uygulamalarına_Yansimasi

Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya*. Pegem Akademi Yayınları.

Demirel, Ö. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Doğan, H. (1997). *Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı*. Önder Matbacılık.

Doğanay, A. (Ed.). (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.

Eisner, E. W. (1985). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*, NY: Macmillan Publishing Co.

Erden, M. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Anı Yayınları.

Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., ve Allen, S. T. (1993). *Doing Naturalistic Inquiry: A Guide to Methods*. Sage Publications.

Fidan N. ve Erden, M. (1998). *Eğitime Giriş*. Alkım Yayınları.

Fleming, L. M. (1970). *Displays and Communication*. USA: Lawrence Erlbaum Associates.

Glesne, C. (2012). *Nitel Araştırmaya Giriş* (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, çev.). Anı Yayıncılık.

İrem, Y. (2018). *Özel eğitim sınıflarında/okullarında öğrenim gören hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip öğrencisi bulunan velilerin özel eğitimden beklenti düzeyleri (Sivas İli Örneği)*, [Yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Karacaoğlu, Ö. C. (2011). *Online Eğitimde Program Geliştirme*. İhtiyaç.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Nobel Yayıncılık.

Konakoğlu, Z. N. (2021). *Özel eğitim sınıflarının iç mekan yeterliliğinin değerlendirilmesi: Trabzon örneği*, [Yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Konca, F. (2008). Posner'ın tanımladığı program görüşleri. http://memuruz.biz/sayfa_makale_isim_makale_188.htm.
- Lecompte M. ve Schensul, J. (2010). *Designing & conducting ethnographic research an introduction*. Altamira Press.
- Lincoln, Y.S. ve Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.
- Marsh, C.J. ve Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches an going issues*. Pearson Prentice Hall.
- Mcmillan, J. (2004). *Educational research fundamentals for the consumer*. Pearson Education.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. SAGE Publications.
- Oliva, P. F. (1988). *Developing the curriculum*. United States of America.
- Orhan, A. ve Acar, F. E. (2018). Göz ardı edilen program ve Türkiye'deki yansımaları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(3), 292-305. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eku/issue/39511/375778>
- Özçelik, D. A. (2010). *Eğitim programları ve öğretim genel öğretim yöntemi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özdamar, O. (2016). *Öğretmenlerin özel eğitim sınıflarında yardımcı teknoloji kullanıma ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*, [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Özkan, H. H. (2016). An analysis of teachers opinions about their knowledge of curriculum terms awareness, *Universal Journal Of Education Research* 4(7), 1601- 1613. https://www.researchgate.net/publication/309710233_An_Analysis_of_Teachers'_Opinions_about_Their_Knowledge_of_Curriculum_Terms_Awareness
- Özüdoğru, F. (2016). *İlkokul 2. sınıf ingilizce öğretim programının diller için avrupa ortak başvuru metni doğrultusunda aydınlatıcı değerlendirme modeli ile değerlendirilmesi*, [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Palavan, Ö ve Göçer, V. (2017). "Sınıf Öğretmenlerinin Birleştirilmiş Sınıflarda Karşılaştıkları Problemler (Malatya il örneği)", *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), ss. 69-95.

https://www.researchgate.net/publication/373398425_SINIF_OGRETMENLERININ_BIRLESTIRILMIS_SINIFLARDA_KARSILASILASTIKLARI_PROBLEMLER_MALAT_YA_IL_ORNEGI Problems Faced by the Classroom Teachers in Multigrade Classes A Case in Malatya Province

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün ve S. Demir. çev.). Siyasal Kitabevi.

Posner, G. J. (1995). *Analyzing the curriculum*. McGraw-Hill, Inc.

Saban, A. ve Ersoy, A. (2019). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Anı Yayıncılık.

Saylor, J. G., Alexander, W. M. ve Lewis, A.J. (1981). *Curriculum planning for better teacher and learning*. Holt, Rinehart ve Winston.

Sönmez, V. (2004). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Anı Yayıncılık.

Taba, H. (1962). *Curriculum development: theory and practice*. Har Court, Brace and World.

Tirpan, H. (2018). *Özel eğitim sınıflarındaki otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerde istenmeyen davranışların incelenmesi*, [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Tokgöz, Ö. (2015). *Transformation of centralized curriculum into teaching and learning processes: teachers' journey of thought curriculum into enacted one* [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

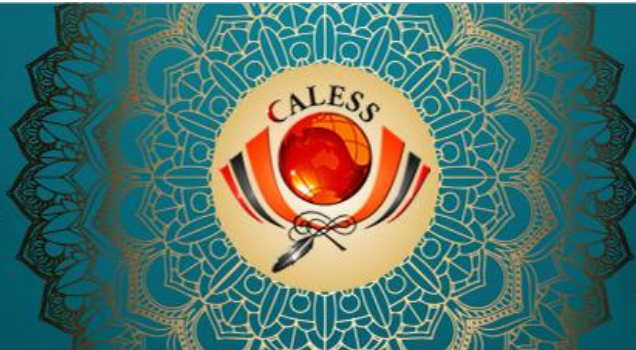
Trace, C.B. (2007). Information creation and the notion of membership, *Journal of Documentation*, 63(1), 142–164. https://www.researchgate.net/publication/242345149_Information_creation_and_the_notion_of_membership

Uşun, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme, süreçler, yaklaşımlar ve modeller*. Anı Yayıncılık.

Ünal, K., Taşkaya, S. M. ve Özdemir, S. M. (2016). Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yabancı dil öğretiminde kullandıkları yöntemlerin incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 1, 26-41. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tujped/issue/32340/370001>

Variş, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme "teori ve teknikler"*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

- Yakar, A. (2016). Geleceğin eğitimi üzerine program ve tasarım modeli önerileri: “yaşamsal öğretim tasarımları” ve “yaşamsal öğretim tasarımları”. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/muefd/issue/40190/478484>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Sage Publications.
- Yüksel, S. (2002). Örtük program. *Eğitim ve Bilim*, 27(126), 31-37. <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5140>
- Yüksel, S. (2004). *Örtük program: eğitimde saklı uygulamalar*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Yüksel, İ. ve Sağlam, M. (2014). *Eğitimde program değerlendirme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yüksel, D. (2019). *Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların okuma yazma eğitimine anne katılımı: Bir eğitim programı taslağı* [Doktora tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Wortham, S. (1995). *Acting out the great books: A case study of how the implemented curriculum can differ from the planned curriculum*. <https://eric.ed.gov/?id=ED386451>



HYLAND'S RHETORICAL MOVES AND HALLIDAY'S TRANSITIVITY SYSTEM IN ANALYSING ABSTRACTS

Nayef JOMAA¹ Mohammed Abdulwahhab AHMED²

Article Info	Abstract
<p>Keywords Academic writing Abstract moves Processes 'verbs' SFL</p>	<p>Writing academically is substantially important for transmitting reliable knowledge to readers, and the abstract represents a fundamental section in revealing the basic content of the study. Verbs, known as 'processes' in Functional Grammar, are also essential in academic writing in general and abstracts in specific. Therefore, this study aims to analyse the rhetorical structural moves and 'processes' used in each move. The qualitative approach was employed, and the data were selected from the Scientific Journal Ranking website; eighty research articles were chosen purposively following two theories in analysing the data, namely IPMPC by Hyland (2000) and SFL by Halliday (1985). The findings revealed varied uses of the rhetorical use of moves in different academic disciplines. As for the 'processes' used, their percentages were as follows: Material processes (564), Verbal processes (142), Relational processes (108), Mental processes (18), Existential ones (11), and Behavioural processes (1). These findings demonstrate varieties in the structural moves used in the two domains and the use of 'processes' in each rhetorical move. Such findings could be employed pedagogically by novice writers who are not familiar enough with how to write abstracts academically and expertly.</p>

Received: 04.03.2024

Accepted: 30.06.2024

Published: 30.12.2024

Cited as APA: Jomaa, N. & Ahmed, M. A. (2024). Hyland's Rhetorical Moves and Halliday's Transitivity System in Analysing Abstracts. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences (CALESS)*, 6(2), 74-99.

1. Introduction

According to Saboori and Hashemi (2013), members of each academic community adhere to particular rhetorical genres that are unique to each academic genre and are mostly represented by research articles (RA). Hyland (2000) asserts that research articles have two main purposes: first, they disseminate knowledge to the members of the academic community, and second, they persuade readers to believe claims and statements. Thus, the abstract, which is a significant part of a research article (RA), has grown in popularity among academics and has attracted the interest of several studies (AlKhasawneh, 2017; Behnam & Golpour, 2014; Çandarlı, 2012).

In addition, according to Gholipour and Saeedi (2019), the abstract serves multiple purposes, such as sharing information with others, convincing certain readers in a

¹ University of Technology and Applied Sciences-Salalah, Sultanate of Oman, nayef.jomaa@utas.edu.om

² Ministry of Education-Education Directorate-Salalah Addin-Iraq, muhammedalpasha94@gmail.com

community, and persuading editors to accept rather than reject submitted papers (Lorés, 2004). Furthermore, Çandarlı (2012) argues that abstracts are important parts of research articles since readers will possibly read them first and decide either to read the whole research article based on the content of the abstract or stop reading it. As a result, producing pertinent research articles from specific domains for the global discourse community requires the ability to write an effective abstract. Another factor is that a high percentage of manuscripts submitted to scholarly publications are rejected because of their weak abstracts. For this reason, creating a strong abstract is crucial but difficult at the same time (Jalalian, 2012). However, AlKhasawneh (2012) noted that the majority of non-native English speakers appear to be unfamiliar with the common conventions of academic writing. Consequently, a need arises to assist non-native English speakers in learning academic writing patterns and conventions by teaching them how to read and write research abstracts. In light of this discussion, this study intends to address two primary research objectives:

1. To explore the rhetorical moves of abstracts in articles of disciplines in the hard and soft domains.
2. To identify the kinds of processes 'verbs' employed in both hard and soft domain abstracts.

Numerous studies have examined linguistic traits and rhetorical features of distinct academic genres produced in different languages by writers with different cultural backgrounds (AlKhasawneh, 2017; Hyland, 1999, 2005, Jomaa & Bidin, 2016, 2017, 2019a, 2019b; Swales, 1990, 2014). This analysis reveals the influence of cultural factors, characteristics of a particular discourse community, and traits of a nation's intellectual tradition on both the macrostructure and rhetorical organization of a genre (Duszak, 1997; Yakhontova, 2006). The significant role of both research articles (RA) and conference abstracts has attracted the interest of many studies. In their study, Melander et al. (1997) found that the size and field of the discourse community influence the rhetorical and linguistic features of abstracts.

According to Lorés (2004), the majority of abstracts adhere to the IMRD format: IPMPC (Introduction) (Purpose) (Method) (Product) (Conclusion) (Hyland, 2000). Other abstracts follow CARS (Create a Research Space) structure, whereas other abstracts follow both models. In another study, Samraj (2005) illustrated explicit discipline- and genre-dependent effects on the rhetorical structure of these texts in two genres (RA abstracts and introductions) across two disciplines. Additionally, Povolná (2016) examined the rhetorical structure employed in writing conference abstracts (CA) to

recognize cross-cultural differences between native English speakers and Slavonic-language speakers, including the Czech Republic, Ukraine, Poland, and Slovakia. In writing CA, her research uncovered cross-cultural differences.

Writers in the soft domain have a unique way of engaging their audience (Hyland, 2001; Jomaa & Alia, 2019). Psychology, sociology, linguistics, and political sciences are examples of the soft domain. The hard domain, on the other hand, includes disciplines like physics, chemistry, and biology. Differences in knowledge production between the hard and soft domains exist (Hyland, 2005). More specifically, authors of the soft domain tend to be more subjective compared with those of the hard domain. As a result, the hard domain has an impersonal voice, whereas the soft domain has a personalized stance (Hyalnd, 2005; Martin, 2003).

In analysing academic genres, researchers usually depend on varied theories, such as Functional Grammar (FG), Systemic Functional Linguistics (SFL), ESP (English for Specific Purposes), Discourse Analysis (DA), and Critical Discourse Analysis (CDA) (Jomaa, 2019). According to Swales (1990), ESP is where a genre analysis originally emerged, and earlier research has shown that several factors have influenced the genre analysis. According to Swales (1990), a genre is a class of communication events that all have a similar set of communicative objectives. According to this definition, a genre is grouped according to its intended audience. A genre, according to Swales and Feak (2009), is a category of texts or speech that is organized to achieve a certain set of communicative objectives. The most major similarities between texts of the same genre and the most significant differences between them are these communicative goals, which are reflected in various structural patterns. The explanation of the rhetorical structures used by the genre movement is crucial to the genre analysis.

As for Systemic Functional Linguistics (SFL) (Halliday, 1985), it has gained popularity since the 1950s because of its impact on the process of evaluating, analysing, and writing texts. The main focus of SFL is on using language to create or develop knowledge (Garcia Montes, 2014). To illustrate, if words do not address specific cultural or contextual challenges, people will not succeed in having a discourse. Because of this, a language is referred to as a dynamic tool for humans to transmit meaning, yet this meaning cannot be achieved from the simple act of speaking words, whereby the context plays a significant role in this comprehension. As a result, there is a rule that states, "Anyone cannot comprehend the concept of what someone says or writes unless you know something about the context in which it is embedded" (Martin, 1984). This presumption is crucial because it raises important issues regarding how educators contribute to a student's learning. To comprehend how language reaches its

communicative objectives, students must experience it in a variety of cultural and contextual settings. Students must also be taught that every situation entails a variety of language possibilities depending on the context and goals of the discourse. In this regard, SFL examines language more specifically in terms of field, tenor, and mode (Halliday, 1985; Halliday & Matthiessen, 2014). The phrase "field" always refers to the conversational subject. What individuals are doing and what is happening in the text are two questions it answers. According to Martin (1984), some examples of disciplines are farming, tennis, opera, linguistics, gastronomy, and architectural design. Tenor, on the other hand, refers to the relationships and social standing of the main characters. It focuses on examining where people fit into the world in terms of knowledge, studies, careers, and a variety of other things.

Tenor, according to Halliday and Hasan (1989), is the character of the contributors, their statuses, roles, and the kinds of role interactions that occur among them. It relates to the idea of a communication channel in terms of mode. It is possible to converse orally and in writing. Nowadays, people can access a variety of platforms, such as social media, websites, Skype, email, phones, cell phones, movies, and more. The function of the language in a context and what the participants hope a language will accomplish for them are referred to as the symbolic organization of the discourse according to Halliday and Hasan (1989). Figure 1 depicts the transitivity system for "field" developed by Halliday in 1985.

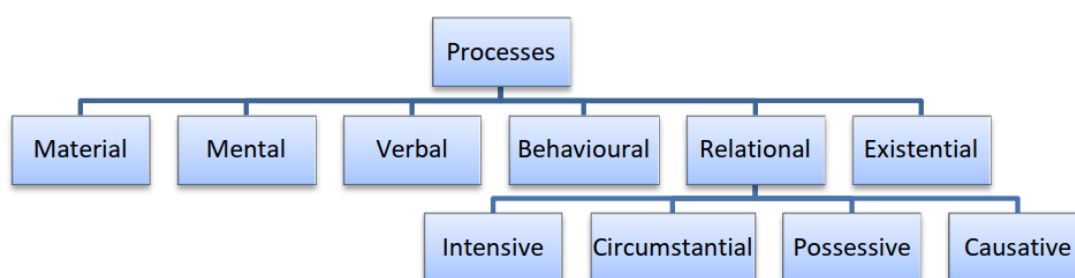


Figure 1. *Transitivity system (Halliday, 1985)*

In a study, Tseng (2011) examined verb tenses and abstract moves. In most linguistic journal abstracts, four-model moves were used. Additionally, several verb tenses were employed. Similarly, Anakib (2020) explored the verb tenses and move structure utilized in composing abstracts. The information was derived from an analysis of ten (10) students' theses using Swales' taxonomy. The results demonstrated that the student writers employed a four-move framework. According to Tullu (2019), certain

journals adhere to the standard format (IMRAD) for the study structure, which consists of an introduction, a purpose, a methodology, a set of results, and a conclusion. On the other hand, some journals put limits on the number of the vocabulary used; therefore, authors include only the basic moves (a purpose, a method, and results).

Al-Khasawneh (2017) also examined 20 abstracts from applied linguistics papers that were produced by native and non-native English speakers. International journals were chosen for the data selection. To better understand the variations between native and non-native writers in the structure of abstracts, the study followed Hyland's (2000) taxonomy of the genre analysis. The results demonstrated that both native and non-native writers employed the purpose, method, and conclusion (PMC) rhetorical framework. As for the processes 'verbs' used, varied studies have focused on using them in several academic genres. For instance, Jomaa and Bidin (2019b) analysed processes in the citations of 20 Ph.D. theses by EFL Arab postgraduates. The findings showed varied uses that reflected the random use and students' unawareness of the implicit evaluation of such verbs (Jomaa & Bidin, 2019c). Reviewing these studies reveals that authors did not adhere to the rhetorical framework of writing the abstracts or the use of processes in their research articles and theses; rather, they employed these processes randomly. Therefore, the purpose of this study is to first analyze the abstract moves and then identify the different verbs 'processes' that are used in each abstract move.

2. Methodology

2.1 Research Design

Data were carefully chosen from journals listed on the Scientific Journal Ranking which were published during the period from 2010 to 2020. Eighty research articles were separated into two groups of 40 research articles for each domain: soft and hard domains, which made up the overall data. To achieve its goals, this qualitative study used a genre analysis of verb 'processes' and abstract moves following two linguistic theories: Systemic Functional Linguistics (Halliday, 1985) and IPMPC (Hyland, 2000).

Hyland's (2000) taxonomy is predicated on five significant structure movements, as seen in Figure 2. These elements are central since they can be viewed in the ESP frame. The study's background and some general details are covered in the introduction move, whilst the precise purpose is revealed in the second move, namely the purpose move. A broad range of research techniques and elements, including participants, surveys, hypotheses, data used in the research, etc., are included in the methodological

move. Fourth, the research's results are explained in the findings move. The conclusion also suggests further information, such as comments, recommendations, and a complete revision of the findings, and it is usually included in the final move.

The Systemic Functional Linguistics is also discussed in the conceptual framework. Figure 2 depicts the six "process" verbs in the SFL. The different verb categories can be categorized as follows: material verbs are verbs with activities and a dynamic process inherent in them. Verbal verbs imply speaking nature and include verbs like (*reveal, demonstrate, illustrate, argue, explain, etc.*). Mental verbs are related to abstract actions (thinking, imagining, dreaming). Between the mental and material verbs are certain categories, including the behavioral verbs (observe and notice). When employed as main verbs, relational verbs are used. The existential verbs are limited to (there is/are). The conceptual framework employed in this study is explained in Figure 2 below.

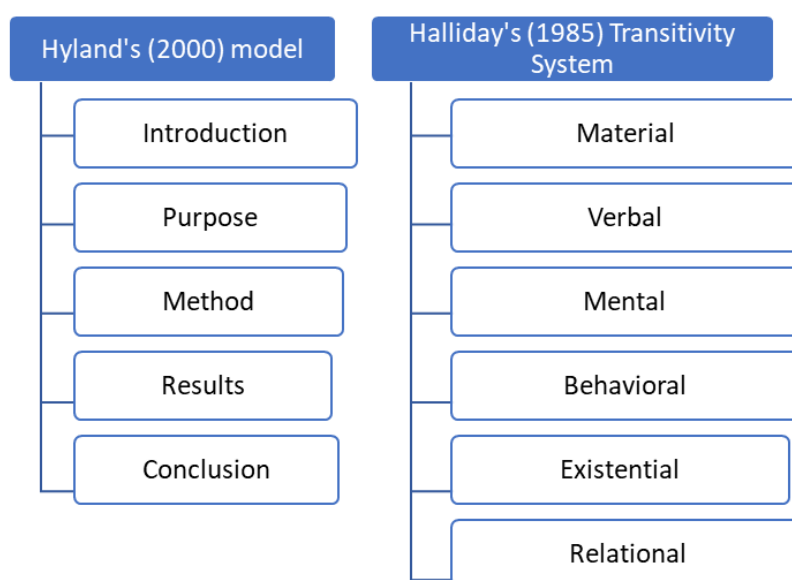


Figure 2. *Conceptual framework*

2.2 Population (Sampling)

In this study, a qualitative research approach was mainly used in analysing the data. A purposeful sampling was followed in choosing 80 research articles that belong to the two domains: hard and soft domains. These articles were published in open-access Scopus-indexed journals. In the soft domain, disciplines of applied linguistics, business, management, and social sciences are included, whereas the hard domain includes disciplines of biology, chemistry, computer sciences, and engineering. 10 abstracts of ten research articles that belong to eight disciplines were analysed: forty abstracts are from the hard domain, and the other forty (40) abstracts are from the soft

domain. All articles were downloaded from the Scientific Journal Ranking which were published during the period from 2010 to 2020.

2.3 Data Collection

The data analysed were chosen from articles of journals that were listed on the Scientific Journal Ranking. The researchers started by searching for articles in the soft and hard domains. The second step was to select articles released between 2010 and 2020. The researchers' final stage involved creating tables to address the study's research objectives:

- To identify the moves employed in composing abstracts in articles of the soft and hard domains.
- To examine the different verb types utilised in the abstract moves in articles of the soft domain and the hard one.

The data were purposefully collected for the current investigation. The data were chosen from articles published during the period from 2010 to 2020, and were classified into two groups; each group has four fields. The soft domain makes up the first group, whereas the hard domain makes up the second one.

Table 3. *Data of journals in the soft domain*

Disciplines	NO
AL. Applied Linguistics abstracts	10 abstracts
BU. Business Study abstracts	10 abstracts
MA. Management abstracts	10 abstracts
SS. Social Sciences abstracts	10 abstracts

Table 4. *Data of journals in the hard domain*

Disciplines	NO
BI. Biology abstracts	10 abstracts
CH. Chemistry abstracts	10 abstracts
CO. Computer abstracts	10 abstracts
EN. Engineering abstracts	10 abstracts

2.4 Data Analysis Technique

The researchers developed a clear understanding and a thorough classification of verbs 'processes' and rhetorical moves utilised in composing abstracts. The process of analysing the data is described as follows:

- 1- Choosing journals from the Scientific Journal Ranking list that were published during the period from 2010 to 2020 in the soft and hard domains.
2. Examining the abstracts selected and listing the verbs 'processes' and rhetorical moves employed.
- 3- Identifying rhetorical moves employed in composing abstracts following Hyland's (2000) model.
- 4- Using Halliday's (1985) Transitivity System to categorise all verbs 'processes' in the abstracts.

To code and document the examples extracted from the articles analysed, Table 5 represents the symbols used for coding the examples.

Table 5. *Coding of data*

Coding
A.L. for Applied Linguistics
B.U. for Business Studies
MA. for Management
SS. for Social Sciences
BIO. for Biology
CH. for Chemistry
CO. for Computer
EN. for Engineering

3. Findings

3.1 Rhetorical Moves in Abstracts

This section includes two parts. The first part addresses the first research objective and presents an analysis of the rhetorical moves used in writing the abstracts in 80 abstracts that belong to two domains (hard and soft). In this part, the researchers discuss how they used Hyland's (2000) model to analyze the abstracts of research articles in the soft domain represented by Applied Linguistics, Business, Management, and Social sciences. The number and percentage of rhetorical moves used in the abstracts are displayed in tables to show similarities and differences and make generalisations of the findings within the study itself.

Table 6. *Introduction rhetorical move in the abstracts of the soft domain*

NO	Discipline	Frequency	Percentage
1	AL	10	40%
2	BU	0	0
3	MA	8	32%
4	SS	7	28%

Based on Table 6, the current study revealed that writers in Applied Linguistics used the introduction move in the soft domain with a percentage of 40% compared with other disciplines. It is the highest percentage that was used most frequently when writing abstracts. This finding highlights that the introduction move is a crucial one when writing abstracts. In contrast, in other abstracts, the authors did not include the introduction move and started directly with the purpose of the study. In the management discipline, the writers utilised the introductory move with 32%, and 28% in the social sciences. The absence of using the first move in writing abstracts may reveal writers' lack of guidelines on how to write abstracts or the limited number of words imposed by the journal instructions.

"Child peer interaction in English as a foreign language (EFL) settings has recently received increasing attention with respect to age, instruction type, and first language (L1) use, but longitudinal studies remain scarce, and the effects of proficiency pairing and language choice on meaning negotiation strategies are still rather unexplored (P.4/ AL)."

Table 7. *Purpose move in abstracts of the soft domain*

NO	Discipline	Frequency	Percentage
1	AL	10	25 %
2	BU	10	25 %
3	MA	10	25 %
4	SS	10	25 %

According to Table 7, all articles were written using the Purpose move because it is one of the crucial moves utilised while writing articles with empirical findings. This shows that these authors are aware of the significance of this rhetorical move; therefore, all abstracts included it.

"To address these calls, we conducted a mixed-methods study that examined mobile application users' coping strategies after highly negative incidents". (P.6/ MA)"

Thirdly, Table 8. shows the use of the Method move in writing the abstracts (AL, BU, MA, and SS) and includes the number and percentage of the Method move.

Table 8. *Method move in abstracts of the soft domain*

NO	Discipline	Frequency	Percentage
1	AL	10	25 %
2	BU	10	25 %
3	MA	10	25 %
4	SS	10	25 %

Similar to the purpose move, the Method move was used in all abstracts of the articles as evident in Table 8. This shows the high importance of these two moves as well as the familiarity of the authors in these disciplines with the significance of including these moves in writing the abstracts.

"The participants were 61 fourth-grade students in the United States, comprising 24 monolingual English-speaking (ME) students and 37 English-as-a-second-language (L2) students; each group was also divided into strong and emergent readers in English. Participants were asked to read aloud paragraphs containing words unfamiliar to them in two different contextual conditions (i.e., explicit and implicit conditions), to guess the unfamiliar word meanings, and to tell a teacher how they arrived at the inferred meanings (P.7/ AL)"

The Results move is also one of the most significant moves in writing the abstracts. Table 9. shows the use of the Results move in the soft domain.

Table 9. *Results move in abstracts of the soft domain*

NO	Discipline	Frequency	Percentage
1	AL	10	25 %
2	BU	10	25 %
3	MA	10	25 %
4	SS	10	25 %

The percentages of using the results move are similar to the results of both the Purpose and Method moves. According to Table 9, the authors used the Results move in all 40 articles of the soft domain, with 100%. This result also emphasises that the results move

is another essential element of writing abstracts for research articles with empirical findings.

"The findings show the necessity of best practices diffused between different types of e-services and present an opportunity to widely spread research findings between different e-service sectors (P.1/ SS)".

The final rhetorical move that is usually followed in writing the abstract is the conclusion move. However, the abstracts in the 40 articles in the soft domain did not employ the Conclusion move. The writers' unfamiliarity with academic writing or the vocabulary limit in each abstract may be the reason for excluding this move.

In this subsection, the rhetorical moves used in writing the abstracts of 40 articles of the hard domain were analysed including (Biology, Chemistry, Computer, and Engineering). A variation exists in using this move. Table 10 includes the frequency and percentage of the Introduction move used in writing the abstracts in articles that belong to the hard domain.

Table 10 *Introduction move in abstracts of the hard domain*

NO	Discipline	Frequency	Percentage
1	BIO	10	30.30 %
2	CH	10	30.30 %
3	CO	8	24.25 %
4	EN	5	15.15 %

Table 10 shows varied uses in employing the introduction move in the abstracts of the hard domain. Both abstracts of Biology and Chemistry included the introduction move, whereas abstracts of Computer and Engineering had lower percentages. Not all abstracts in these latter disciplines included the Introduction move. This could reveal three possible reasons. First, authors in these fields are not familiar with the rhetorical moves used in the academic writing of the abstracts. Second, the length of the abstract and the number of words allowed in writing the abstract could impose deleting unnecessary elements. Third, authors may find that including such a move is not important and it is better to start with the Purpose move.

"Drug stability is closely related to drug safety and needs to be considered in the process of drug production, package and storage. (P.4/ CH)."

The next move that was analysed was the Purpose move. The frequency and percentages of the purpose move in Biology, Chemistry, Computer Science, and Engineering are shown in Table 11.

Table 11. *Purpose move in abstracts of the hard domain*

NO	Discipline	Frequency	Percentage
1	BIO	10	27.2 %
2	CH	9	24.32 %
3	CO	10	27.2%
4	EN	8	21.64 %

According to the results in Table 11, the Purpose move was utilized in almost all abstracts of the hard domain excluding one abstract in Chemistry and two abstracts in Engineering. Though the Purpose Move is essential in writing abstracts, a few abstracts did not include this move. This might reveal the authors' unfamiliarity with the rhetorical strategies.

"To fulfil the semi-active control of the MR gel in the mechanical application, a highly effective model needs to be proposed to predict the nonlinear hysteresis behaviour of MR gel accurately (P.2/ EN)"

The Method move is also one of the important moves in academic writing of the abstracts of theses, research articles, and conference papers. Like the results related to the Purpose move, approximately all abstracts of the articles in the hard domain included the Method move excluding only two abstracts: one in Biology and the other one in Computer. Table 12 shows the frequency and percentage of the Method move in the abstracts of the hard domain.

Table 12. *Method move in abstracts of the hard domain*

NO	Discipline	Frequency	Percentage
1	BIO	9	24.32%
2	CH	10	27.2%
3	CO	8	21.64%
4	EN	10	27.2%

"Here, we demonstrate how to use the R-INLA package for R to analyse N-mixture models, and compare the performance of R-INLA to two other common approaches: JAGS (via the run jags package for R), which uses Markov chain Monte Carlo and allows Bayesian inference, and

the unmarked package for R, which uses maximum likelihood and allows frequentist inference (P.5/ CO)".

One of the fundamental steps in the academic writing of abstracts (thesis, research, and article) is the Results move. The number and percentage of the Results move in abstracts are displayed in Table 13 below.

Table 13 Results move in abstracts of the hard domain

NO	Discipline	Frequency	Percentage
1	BIO	3	9.37%
2	CH	9	28.13%
3	CO	10	31.25%
4	EN	10	31.25%

As evident in Table 13, though the Results move represents an essential part of writing abstracts, some abstracts lacked it, especially in the Biology discipline, but abstracts in Computer and Engineering included the results move, and only one abstract in the Chemistry discipline did not include this move. This shows that authors of some disciplines either lack the necessary guidelines for writing abstracts or are not aware of the basic moves that should be included in the abstracts.

"Our analyses revealed that the top nine hits might serve as potential anti- SARS-CoV-2 lead molecules for further optimization and drug development process to combat COVID-19 (P.10/ CH)"

In this section, the researcher explains the Conclusion move in the hard domain (Biology, Chemistry, Computer, and Engineering) which had the lowest percentage because of the limitation of vocabulary or the writers may not be familiar with academic writing and the basic moves that should be included. Table 14 shows the number and percentage of the Conclusion move in the abstracts of the articles classified under the hard domain.

Table 14. Conclusion move in abstracts of the hard domain

NO	Discipline	Frequency	Percentage
1	BIO	6	100 %
2	CH	0	0 %
3	CO	0	0 %
4	EN	0	0 %

"Dispensable genes usually belong to young and recently expanded gene families enriched in survival functions, which might be the key to explain the resilience and invasiveness of this species (P.7/ BIO)"

The findings indicate that the introduction move is utilized frequently in the hard domain more than the soft domain. Although the soft domain used the Purpose move more frequently than the hard domain, there were not many distinctions between the two domains. Additionally, the soft domain used the Methods move at a higher rate than the hard domain. Similarly, the findings showed that the use of the Result move in the soft domain is more than the hard domain. In contrast, the analysis reveals that writers in the hard domain employ the Conclusion move more frequently than writers in the soft domain. These variations in using rhetorical moves can reveal several issues, such as limitations on the number of words in each abstract, lacking enough guidelines on writing the abstract genre, and trying to include only the basic rhetorical moves.

3.2 Using Processes "Verbs" in the Rhetorical Moves

The second part of the results presents an analysis of the use of processes 'verbs' in the abstract moves in 80 articles of the hard and soft domains.

The verbs utilised in writing the abstracts using Halliday's (1985) model were examined in this study. The data were qualitatively analysed and quantified to make generalisations within the findings of the study. Based on the findings displayed in Table 15, Applied Linguistics authors tended to prefer using material processes more than other types of processes. More specifically, the current study revealed that 10 abstracts were written using material processes with a percentage of 29.31%. The researchers also observed that the writers predominately used material processes in the abstract's introductory move.

Table 15 *Material processes in abstracts of the soft domain*

NO	Discipline	Frequency	Percentage
1	AL	90	29.31%
2	BU	72	23.45%
3	MA	71	23.12%
4	SS	74	24.12%

"The other 33 articles use GTM to develop models and rich descriptions of new phenomena as their theoretical contribution. (P.10/ MA)"

*"The data of 365 questionnaires were **analyzed** using the Spearman correlation to determine the relationship between the model components. (P.1/ SS)"*

Mental processes

Mental processes were also employed to describe thinking, experiencing, and perceiving realisations. Table 16 displays the Mental processes used in writing the abstracts in the soft domain.

Table 16 Mental verbs 'processes' in Abstracts of the soft domain

NO	Discipline	Frequency	Percentage
1	AL	4	25 %
2	BU	5	31.25%
3	MA	4	25%
4	SS	3	18.75%

It was found that the writers of articles in the soft domain used Mental processes in the abstract, but the percentage was low.

*"they **perceive** that the assessment system is not arbitrary, i.e., that this HR practice is being applied consistently (P.2/ BU)"*

The highest percentage was used in Business articles with 31.25%, whereas the lowest percentage was found in social sciences, which was 18.75% in this field.

Verbal processes

According to the results shown in Table 17, it was found that the writers in the soft domain used verbal processes, with 27.38 % in the abstracts of Applied Linguistics. This result is considered the highest percentage in the soft domain.

"The study shows that teachers with a higher formal qualification tend to assess their L2 proficiency higher and claim to use the L2 more often in the primary EFL classroom. (P. 9/ AL)"

In Management, the writers used verbal processes with 25.9% in writing their abstracts more, which is considered more than Business articles. However, the differences between them are small.

*"we **demonstrate** the multilevel and recursive nature of digitally-driven growth in physical product platforms.(P. 5/ MA) "*

The findings in Table 17 explain the numbers and percentage of verbal processes used in writing the abstracts of the soft domain.

Table 17. *Verbal verbs 'processes' in abstracts of the soft domain*

NO	Discipline	Frequency	Percentage
1	AL	27	27.38%
2	BU	22	23.68%
3	MA	25	25.9%
4	SS	20	22.9%

Behavioural processes

Based on the findings, the writers in the soft domain did not use Behavioural processes. The possible effect of the common use of behavioral processes is that all chosen articles are based on scientific experiments and numbers, so there was no need to use behavioral processes.

Relational processes

Relational processes include several subcategories. Table 18 clarifies the percentage and number of Relational processes in the abstracts (AL, BU, MA, and SS).

Table 18. *Relational verbs 'processes' in abstracts of the soft domain*

NO	Discipline	Frequency	Percentage
1	AL	19	40%
2	BU	17	30%
3	MA	6	10%
4	SS	11	20%

In Applied linguistics, the writers used relational processes with 40% in writing the abstracts in general.

"Research into the potential of collaborative writing is relatively new (P 6/ AL)"

In this example, the writer used an intensive process that includes the verb to be (is, am, are).

"The analysis included conversational adjustments, self-and other-repetition and positive and negative feedback in the learners' L1 and second language (L2) (P.4/ AL/)"

In this example, the writer used possessive processes.

In Business studies, based on the findings in Table 20, the writers used relational processes with 30% in writing abstracts.

*"Available slack **has** a consistent and positive effect on economic profitability in the short term"* (P.9/ BU).

In this example, the researcher found that the writer used possessive processes (has).

Existential processes

Existential processes are usually associated with a specific structure, namely: there is, there are, there was, there were. Only a few examples of existential processes were used in the abstracts of articles in the hard and soft domains.

Table 19 shows the number and percentage of existential processes in the abstracts.

Table 19 *Existential verbs 'processes' in abstracts of the soft domain*

NO	Discipline	Frequency	Percentage
1	AL	1	20%
2	BU	3	50%
3	MA	0	0%
4	SS	2	30%

In Table 19, the researchers found that the writers of the soft domain rarely used Existential processes representing only 20% of processes in writing abstracts of 10 articles in Applied linguistics.

*"In contrast, **there is** the danger of teachers overusing the L1 and thus disadvantaging their learners by providing less L2 input and fewer learning opportunities (Turnbull, 2001) (P.9/ AL)"*

In the following subsection, the researchers describe the hard domain using the Transitivity System under Systemic Functional Linguistics (SFL) theory. Each discipline (Biology, Chemistry, Computer, and Engineering) has 10 articles, with a total of 40 articles. The frequency and percentage of material processes utilised to write abstracts in the hard domain (BO, CH, CO, and EN) are shown in Table 20.

Table 20 *Material processes in abstracts of the hard domain*

NO	Discipline	Frequency	Percentage
1	BIO	63	24.10%
2	CH	71	29%
3	CO	68	26.76%
4	EN	55	20.14%

Material processes

Based on the analysis of the data, it was found that the writers used Material processes in a high percentage in writing their abstracts. The writers used the Material processes in writing abstracts in 10 articles of Biology with 24.10%. Though it is high, it is the lowest percentage used in the hard domain. On the other hand, the writers used the Material processes in Chemistry with the highest percentage reaching 29%. Using Material processes with a high percentage could be attributed to the dependence of hard domains on experiments and tests; therefore, for such disciplines, research procedures are highly significant to achieve accurate results.

"We *investigated* the feature map inside deep neural networks (DNNs) by tracking the transport map (P.1/ CO). The last section explains the material processes in Engineering."

Mental processes

Unlike Material processes, Mental processes occupied a low number of uses in writing abstracts of articles in the hard domain.

Table 21 *Mental verbs 'processes' in abstracts of the hard domain*

NO	Discipline	Frequency	Percentage
1	BIO	0	0
2	CH	0	0
3	CO	1	50 %
4	EN	1	50 %

"We *expect* that further investigations on these questions lead to the development of an interpretable and principled alternatives to DNNs" (P.2/ CO).

Disciplines of the hard domain are based on facts rather than beliefs; consequently, using Verbal processes like 'think', 'believe', and 'feel' are not usually used. Authors who write their research articles usually follow the writing style of other previous studies in their own research area. That is, when such verbs are not found in previous related studies, other researchers will not employ them in their writing.

Verbal processes

Verbal processes are associated with statements, arguments, assertions, and reporting. Some of these processes were analysed in a different way following Hyland's (1999) taxonomy of reporting verbs. To illustrate, some verbs were classified as 'finding' verbs like 'show' and 'find'. However, in the current study, Halliday's (1985) Transitivity System was used, whereby these verbs can accept 'that clause'; therefore, they were classified as Verbal processes. This may justify the high use of such verbs compared with the low percentage of the mental processes. Table 22 lists the frequency and percentage of Verbal processes used, whereby Biology articles had the highest percentage 36.76%.

Table 22 Verbal verbs 'processes' in abstracts of the hard domain

NO	Discipline	Frequency	Percentage
1	BIO	25	36.76%
2	CH	10	14.72%
3	CO	14	20.58%
4	EN	19	27.94%

"We show that differential editing sites between epithelial and mesenchymal phenotypes function by regulating mRNA abundance of their respective genes." (P.1/ BIO)

"The results showed that the degradation kinetics of epalrestat followed first-order reaction kinetics." (P.4/ CH)

Behavioural processes

The researchers illustrated that the percentage of Behavioral processes was low based on the data explored and analysed. It was only used once in an abstract of the Computer engineering. In contrast, in the abstracts of Biology, Chemistry, and Engineering, writers did not utilize Behavioral processes "verbs".

Table 23 Behavioural verbs 'processes' in abstracts of the hard domain

NO	Discipline	Frequency	Percentage
1	BIO	0	0%
2	CH	0	0 %
3	CO	1	100%
4	EN	0	0%

"we **observe** a favorable trade-off of objective function evaluation, classification performance, and complexity of the nonparametric regress or extracted by the proposed method" (P.3/ CO).

Relational processes

In Table 24, it was found that some Relational processes reached 23.65% in Biology, as evidenced by the examples displayed. More specifically, Intensive processes had a higher percentage among Relational processes.

"One of the most unusual sources of phylogenetically restricted genes **is** the molecular domestication of transposable elements into a host genome as functional genes (P.2/ BIO)"

"The Mediterranean mussel *Mytilus galloprovincialis* **is** an ecologically and economically relevant edible marine bivalve, highly invasive and resilient to biotic and abiotic stressors causing recurrent massive mortalities in other bivalves (P.7/ BIO)"

Table 24 Relational verbs 'processes' in abstracts of the hard domain

NO	Discipline	Frequency	Percentage
1	BIO	13	23.65%
2	CH	14	25.45%
3	CO	11	20%
4	EN	17	30.90%

The highest percentage of the use of Relational processes existed in the abstracts of the Engineering articles, followed by Chemistry. In such fields, there is no room for arguments; research is based mainly on facts, and this justifies the frequent use of relational processes. The authors of computer abstracts employed relational processes with 20%, whereby the relational process had the largest percentage of the Intensive processes.

"The calibration curve *was* $A = 1.6 \times 10^5 C - 1.3 \times 10^3$ ($r = 0.999$) with the linear range of 0.5–24 $\mu\text{g/mL}$, the intra-day and inter-day precision was less than 2.0%, as was the repeatability (P.4/ CH)"

"One important feature *is* that zenplot and its auxiliary functions in zenplots distinguish layout from plotting which allows one to freely choose and create one- and two-dimensional plot functions; predefined functions are exported for all graphical systems (P.7/ CO)"

Existential processes

Existential processes are another type classified under the Transitivity System of SFL theory (Halliday, 1985). Table 25 includes the number and percentage used in writing abstracts of the hard domain: Biology, Chemistry, Computer, and Engineering.

Table 25. Existential verbs 'processes' in abstracts of the hard domain

NO	Discipline	Frequency	Percentage
1	BIO	1	20%
2	CH	2	40%
3	CO	2	40%
4	EN	0	0%

Based on the results in Table 25, it seems that Existential processes were either never used in Engineering abstracts or were used only once in Biology abstracts, or twice in Chemistry and Computer abstracts. The low use of such processes may reveal authors' awareness that such structures are less used since other stronger linguistics structures are available and can be used instead of this simple structure.

"*There is still a need to develop a cost-effective, reliable and quick labeling method for insulin* (P. 5/ CH/)."

"*Unfortunately, for many queueing networks there is no clear way to proceed with parameter inference from data* (P. 7/ CO)."

The current study illustrates the distinctions and similarities between the soft and hard domains in these two tables in terms of using the Transitivity System. Both domains share a common characteristic represented by the high use of Material processes, followed by Verbal processes, and Relational processes in the third rank. In contrast, only one Behavioral process was used in the hard domain articles. Using the Material processes in the hard domain more than other processes seems to be in line with the norms and standards of writing in the hard domain. That is, disciplines of the hard domain depend on facts, so they emphasise more on employing research verbs and

procedures. On the other hand, disciplines in the soft domain depend more on arguments and the strengths of persuading and convincing. Consequently, Verbal processes rather than Material ones should be used more.

4. Discussion

This study is based on analysing the abstracts of 80 research articles that belong to two domains: hard and soft domains. Two theories were employed in the abstract analysis: ESP and SFL. The first one is based mainly on analysing the rhetorical moves used in writing the abstracts following Hyland's (2000) model with its five elements: Introduction, Purpose, Method, Results, and Conclusion Moves. The second theory, SFL by Halliday (1985), was utilised to analyse the Transitivity System in the rhetorical moves.

The research findings revealed that most authors only used four structure moves—as opposed to five—when producing research abstracts. Introduction, Purpose, Methods, and Result are the main structural components of research abstracts. These results demonstrate that the authors' writing of the abstracts diverges from Hyland's (2000) model. In contrast, the findings showed that some authors adopted Hyland's (2000) model. According to some earlier research, professional writers tend to be more selective when making decisions to better promote their works. To be more informative about the content and structure of their articles, student authors, in contrast, often incorporate all the structural elements (Ren & Li, 2011, Tseng, 2011, Anakib, 2020). Some earlier studies (Ren & Li, 2011; Tseng, 2011; Anakib, 2020) have also examined verb tenses and discovered that the writers used the present tense in the Introduction, the Purpose, and the Conclusion moves, whereas they used the past tense in the Methodology and Findings moves. That is, the authors employed three moves instead of five according to certain earlier studies (Ren & Li, 2011, Tseng, 2011, Anakib, 2020). More specifically, the Introduction, Purpose, and Results moves are the three moves that were used. However, there are parallels with earlier research (AlKhasawneh, 2017; Darabad, 2016; Behnam & Golpour, 2014), which illustrated that abstracts contain four moves rather than five. In other words, for some authors, the Introduction move is optional, whereas the other four moves are required in applied linguistics. In contrast, in this study, it was revealed that the Introduction move was used with 62.5% in the soft domain and 82.5% in the hard domain.

In addition, this study examined the use of processes 'verbs' utilised in 80 article abstracts. 475 processes in the soft domain and 388 in the hard domain were used, including 6 processes with varied frequencies and percentages. The Material processes

occupied the first rank followed by Verbal processes in both domains. On the one hand, the use of Material processes with a high percentage in the hard domain seems to be in line with the norms of academic writing which emphasises more on research verbs and procedures. On the other hand, Material processes contrast with the results of writing in the soft domain (Jomaa & Bidin, 2016).

5. Conclusion

Although numerous studies have been conducted on the same research issue, each study attempted to fill a different need. Consequently, this study differs from earlier studies in three important ways. The researchers depended on data from one of the best websites that hosts lots of academic journals indexed in Scopus (Scientific Journal Ranking). Second, this study utilised two theories to analyze the data, namely Hyland's (2000) model and Halliday's (1985) Transitivity System. The Transitivity System that belongs to the latter theory is comprehensive when compared with other taxonomies (Francis, Hunston & Manning, 1996; Hyland, 1999; Thomas & Hawes, 1994; Thompson & Yiyun, 1991) since it presents an explanation of all verbs 'processes' used. The third point is analysing 80 abstracts derived from (80 articles) in eight disciplines. However, this study was based on analysing qualitatively texts in contexts. Therefore, conducting more studies on analysing the abstracts considering other linguistic features and exploring the context of such studies would enrich the body of literature related to rhetorical moves and the Transitivity system. Future research can also compare postgraduates' research with expert authors' writing as well as explore the challenges faced by them when writing academically.

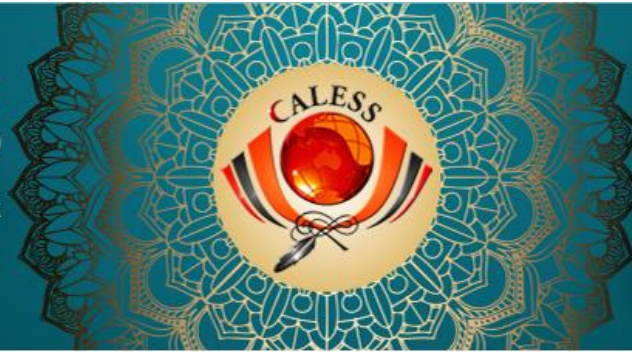
References

- Al-Khasawneh, F. M. (2017). A genre analysis of research article abstracts written by native and non-native speakers of English. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 4(1), 1-13. [Available online at www.jallr.com](http://www.jallr.com)
- Anakib, A. A. (2020). *Rhetorical moves of English thesis abstracts of education student at UIN Sunan Ampel Surabaya* (Doctoral dissertation, UIN Sunan Ampel Surabaya). <http://digilib.uinsa.ac.id/id/eprint/45079>
- Behnam, B., & Golpour, F. (2014). A genre analysis of English and Iranian research articles abstracts in applied linguistics and mathematics. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 3(5), 173-179. [doi:10.7575/aiac.ijalel.v.3n.5p.173](https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.3n.5p.173)
- Çandarlı, D. (2012). A Cross-cultural Investigation of English and Turkish Research Article Abstracts in Educational Sciences. *Studies About Languages*, 1(20). 12-17 <https://doi.org/10.5755/j01.sal.0.20.1770>

- Darabad, A. M. (2016). Move analysis of research article abstracts: A cross-disciplinary study. *International Journal of Linguistics*, 8(2), 125-140. <https://doi:10.5296/ijl.v8i2.9379>
- Francis, G., Hunston, S., & Manning, E. (1996). *Collins COBUILD grammar patterns 1: Verbs*. London: HarperCollins. [Collins COBUILD Grammar Patterns 1: Verbs – University of Birmingham](#)
- Gholipour, B., & Saeedi, Z. (2019). Cross-Disciplinary Rhetorical-Linguistic Variations in Physical Education Research Article Abstracts in English as a Lingua Franca for Academia Context. *Iranian Journal of English for Academic Purposes*, 8(4), 64-85. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.24763187.2019.8.4.5.1>
- Halliday, M.A.K., (1985). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar* (fourth ed.). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203431269>
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1989). *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press. [Language, context, and text : aspects of language in a social-semiotic perspective | CiNii Research](#)
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. London, UK: Longman.
- Hyland, K. (1999). Academic attribution: citation and the construction of disciplinary knowledge. *Journal of Applied Linguistics*, 20 (3), 341-367. <https://doi.org/10.1093/applin/20.3.341>
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary Discourses – Social Interactions in Academic Writing*. Essex: Pearson Education Limited, Harlow, UK.
- Hyland, K. (2005). Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse. *Discourse studies*, 7(2), 173-192. <http://dis.sagepub.com/>
- Jalalian, M. (2012). Writing an eye-catching and evocative abstract for a research article: A comprehensive and practical approach. *Electronic Physician*, 4(3), 520-524. <http://www.ephysician.ir/2012/520-524.pdf>
- Jomaa, N. (2019). Multiple Approaches to Analysing Academic Discourses: Similarities and Differences. *Journal for English Language and Literature*, 1(1), 1-14. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jell>

- Jomaa, N. J., & Bidin, S. J. (2016). Roles of the cited author in citations of the literature review by EFL postgraduates. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 5(7), 213-225. doi:10.7575/aiac.ijalel.v.5n.7p.213
- Jomaa, N. J., & Alia, M. M. (2019). Functional Analyses of Metadiscourse Markers in L2 Students' Academic Writing. *Arab World English Journal*, 10 (1) 361-381. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol10no1.30>
- Jomaa, N. J., & Bidin, S. J. (2017). Perspectives of EFL doctoral students on challenges of citations in academic writing. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 14(2), 177-209. <https://doi.org/10.32890/mjli2017.14.2.7>
- Jomaa, N. J., & Bidin, S. J. (2019a). Reporting and quoting: Functional analyses of logico-semantic relations of clause complex citations. *3L, Language, Linguistics, Literature*, 25(1), 158-178. <http://doi.org/10.17576/3L-2019-2501-12>
- Jomaa, N. J., & Bidin, S. J. (2019b). Exploring process 'verbs' in EFL postgraduates' citations: A Systemic Functional Linguistics approach. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 9(1), 188-201. doi: 10.17509/ijal.v9i1.13793
- Jomaa, N. J., & Bidin, S. J. (2019c). Variations in the citation use and perceptions in writing the literature review by EFL postgraduates. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 5(3), 441-460. <http://dx.doi.org/10.32601/ejal.651398>
- Lorés, R. (2004). On RA abstracts: from rhetorical structure to thematic organization. *English for Specific Purposes*, 23(3), 280-302. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2003.06.001>
- Martín, P. 2003. A genre analysis of English and Spanish research paper abstracts in experimental social sciences. *English for Specific Purposes* 22, 25-43. [C:\Trabajos\5020\Tesis\02-03 co \(ull.es\)](C:\Trabajos\5020\Tesis\02-03 co (ull.es))
- Martin, J. R. (1984). *Language, register, and genre*. In F. Christie (Ed.), *Children writing: Reader* (pp. 21-30). Geelong, AU: Deakin University Press. [Analysing English in a Global Context: A Reader - Google Books](#)
- Melander, B., Swales, J. M., & Fredrickson, K. M. (1997). Journal Abstracts from Three Academic Fields in the United States and Sweden: National or Disciplinary Proclivities? In A. Duszak (Ed.), *Culture and Styles of Academic Discourse* (pp. 251-272). Berlin: Mouton De Gruyter. <http://dx.doi.org/10.1515/9783110821048.251>
- Povolná, R. (2016). Cross-cultural analysis of conference abstracts. *Discourse and Interaction*, 9 (1), 29-48. [CEEOL - Article Detail](#)

- Ren, H., & Li, Y. (2011). A Comparison Study on the Rhetorical Moves of Abstracts in Published Research Articles and Master's Foreign-Language Theses. *English Language Teaching*, 4(1), 162-166. [Microsoft Word - ELT2011101排版 \(ed.gov\)](#)
- Sabouri, F., & Hashemi, M. R. (2013). A cross-disciplinary move analysis of research article abstracts. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 4(4), 483-496. [Microsoft Word - finalversion4437.doc \(um.ac.ir\)](#)
- Samraj, B. (2005). An exploration of a genre set: Research article abstracts and introduction in two disciplines. *English for Specific Purposes*, 24(2), 141-156. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2002.10.001>
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Swales, J. M., & Feak, C. B. (2009). *Abstracts and the writing of abstracts* (Vol. 2). University of Michigan Press ELT. [Abstracts and the writing of abstracts | CiNii Research](#)
- Swales, J. M. (2014). Variation in citational practice in a corpus of student biology papers: From parenthetical plonking to intertextual storytelling. *Written Communication*, 31(1), 118-141. <https://doi.org/10.1177/0741088313515166>
- Tseng, F. P. (2011). Analyses of Move Structure and Verb Tense of Research Article Abstracts in Applied Linguistics. *International Journal of English Linguistics*, 1(2), 27-39. [doi:10.5539/ijel.v1n2p27](https://doi.org/10.5539/ijel.v1n2p27)
- Tullu M. S. (2019). Writing the title and abstract for a research paper: Being concise, precise, and meticulous is the key. *Saudi journal of an aesthesia*, 13(Suppl 1), S12-S17. https://doi.org/10.4103/sja.SJA_685_18
- Thomas, S., & Hawes, T. P. (1994). Reporting verbs in medical journal articles. *English for Specific Purposes*, 13(2), 129-148. [https://doi.org/10.1016/0889-4906\(94\)90012-4](https://doi.org/10.1016/0889-4906(94)90012-4)
- Thompson, G., & Yiyun, Y. (1991). Evaluation in the reporting verbs used in academic papers. *Applied Linguistics*, 12 (4), 365-382. <https://doi.org/10.1093/applin/12.4.365>



ÖĞRENCİLERİN YABANCI DİL KONUŞMASINI ETKİLEYEN FAKTÖRLERE İLİŞKİN PAYDAŞ SESLERİ

Kerim GÜNDOĞDU¹ Doğan TOSUN²

Makale Bilgisi	Özet
<p>Anahtar Sözcükler İngilizce Konuşma Becerisi 5. Sınıf İngilizce Dersi İngilizce Öğretim Programı Program Değerlendirme</p>	<p>Araştırmanın temel amacı, beşinci sınıf öğrencilerinin yabancı dil konuşmalarını etkileyen faktörleri paydaş görüşleri doğrultusunda incelemektir. Nitel yaklaşıma dayalı çoklu durum çalışması olarak yapılan araştırma biri devlet, diğeri özel okulu olmak üzere farklı sosyo-ekonomik düzeylerden iki okuldan toplam sekiz öğretmen, 16 öğrenci, sekiz veli ile iki dil eğitimcisi akademisyen ile yürütülmüştür. Ayrıca, doküman incelemesi yoluyla önceki ve güncel öğretim programları arasındaki çalışma odağıyla ilgili hususlar betimsel olarak incelenmiştir. Bu açıdan program değerlendirme çalışması olarak da kabul edilebilir. Katılımcılardan elde edilen görüşme verileri içerik analizi yoluyla çözümlenmiş ve yedi farklı temaya ulaşılmıştır. Bulgular öğretim programının öğretmenler tarafından İngilizce konuşma becerileri açısından genel olarak etkili ve yeterli bulunduğunu gösteriyor olsa da; özel okul öğretmenlerinin resmi program yanında ekstra etkinlik ve materyallerle daha etkili bir İngilizce eğitimi sunduğunu göstermektedir. İngilizce konuşmaya etki eden program dışı faktörler olarak öğretmen etkisi, olumsuz akran etkisi, öğrencilerin yabancı dile karşı ilgisi, sosyo-ekonomik çevre ve öğrencilerin bireysel farklılıkları gibi çeşitli bulgular tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları doğrultusunda etkili program okuryazarlığı, öğretmenlerin dil eğitiminde ve daha özelden konuşma becerilerine yönelik güncel-bilimsel araştırmaları takip etmeleri; sınıf ortamında İngilizce dilini günlük hayatta kullanmaya yönelik etkinlikleri çeşitlendirmeleri gerektiği önerilerinde bulunulmuştur.</p>
<p>Gönderim Tarihi: 01.08.2024 Kabul Tarihi: 01.11.2024 Yayın Tarihi: 30.12.2024</p>	

STAKEHOLDER VOICES REGARDING FACTORS AFFECTING STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE SPEAKING

Article Info	Abstract
<p>Keywords English speaking skill Fifth Grade English Lesson English Curriculum Curriculum Evaluation</p>	<p>The main purpose of the study is to explore the factors affecting fifth grade students' foreign language speaking in line with stakeholder views. The research, which was conducted as a multiple case study based on a qualitative approach, was conducted with a total of eight teachers, 16 students, eight parents and two language education academicians from two schools with different socio-economic levels, one public and one private school. In addition, the issues related to the focus of study between the previous and current curricula were examined descriptively through document analysis. In this respect, it may also be considered as a curriculum evaluation study. The interview data obtained from the participants were analyzed through content analysis and seven different themes were reached. Although the findings show that the curriculum is generally found to be effective and sufficient in terms of English speaking skills by the teachers, it also shows that private school teachers offer a more effective English education with extra activities and materials besides the official curriculum. As non-curricular factors affecting English speaking, various findings were identified such as teacher influence, negative peer influence, students' interest in foreign language, socio-economic background and students' individual differences. In line with the results of the study, it was suggested that teachers should follow current scientific research on effective curriculum literacy, teachers should follow current scientific research on language education and more specifically on speaking skills, and teachers should diversify activities for using English language in daily life in the classroom environment.</p>
<p>Received: 01.08.2024 Accepted: 01.11.2024 Published: 30.12.2024</p>	

APA'ya göre alıntılama: Gündoğdu, K. ve Tosun, D. (2024). Öğrencilerin yabancı dil konuşmasını etkileyen faktörlere ilişkin paydaş sesleri. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi (CALESS)*, 6(2), 100-129.

Cited as APA: Gündoğdu, K. ve Tosun, D. (2024). Stakeholder voices regarding factors affecting students' foreign language speaking. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences (CALESS)*, 6(2), 100-129.

¹ Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye, kerim.gundogdu@adu.edu.tr

² İzmir Ekonomi Üniversitesi, Türkiye, dogan.tosun.t@gmail.com

Extended Abstract

Introduction

Language is a social entity, a living phenomenon with certain rules and boundaries. In a globalized world, since not every nation has the opportunity to communicate in its mother tongue, widely accepted common languages can be used. Language learning requires multiple skills and the development of these skills separately requires the creation of appropriate learning environments. Listening involves the ability of language learners to identify sounds, notice changes in meaning by paying attention to stress and intonation, and perceive communication accurately. Reading is the process of understanding, analyzing, thinking and making judgments about texts written in accordance with certain rules. Writing is a metacognitive language activity that involves the learner's ability to process and strategically coordinate information. Speaking is the verbal expression of thoughts and feelings. These four skills, although seemingly independent, are used together in daily life and form a whole. In Turkish schools, the teaching and development of speaking skills in foreign language teaching is often neglected. Although the importance of speaking skill is recognized, there are difficulties in the process of learning and developing it.

Studies on the factors affecting foreign language speaking skills show that the importance of this skill is increasing and research in this field is increasing. In Turkey, the first compulsory English curriculum at the primary school level was introduced with the 1997 curriculum. In Turkey, English is taught to students from an early age. Although speaking skill plays a key role in learning English, the literature shows that many factors such as vocabulary, grammar, teacher influence, classroom environment and affective environment affect English speaking. The purpose of this study is to examine the various factors affecting the English speaking skills of fifth grade middle school students from the perspectives of teachers, academics, students and parents.

Method

This research is a multiple case study based on qualitative approach. Within the scope of the study, one public and one private school were selected in accordance with maximum diversity. A total of 32 participants, four teachers, eight fifth-grade students, and four parents, were included in the study on a voluntary basis, with equal numbers from both schools. Semi-structured parallel interview forms consisting of open-ended questions and various probes developed by the researchers were applied to all stakeholders. Content analysis was used to analyze the interview data. The English curriculum was subjected to descriptive analysis.

Findings

Teachers' evaluations indicate that the English curriculum is generally appropriate for students at the fifth grade level, but it also has limitations in different respects. In addition to the official curriculum, teachers working in an institutional private school make use of different sources of more intensive support in foreign language education. According to the teachers, the curriculum has a sufficient acquisition structure for fifth grade English education. The 2018 curriculum focuses on 'Listening' and 'Speaking' skills in a simpler and clearer way. There are more comprehensive activities in the curriculum and activities that focus on speaking skills. Teachers find the lesson hours insufficient. There is no time for activities in addition to the class hours provided in the curriculum. However, teachers working in

private schools are able to devote more class and activity time to English as they provide more comprehensive instruction in addition to the official curriculum.

As a result of the 2013 and 2018 English curricula as documents, it is seen that most of the objectives are similar, but they have been simplified in terms of the way they are expressed. The 2018 curriculum is generally a more understandable text for teachers. Writing skill is not included in the 2018 curriculum. Compared to the 2013 curriculum, the 2018 curriculum has a more student-centered and activity-based approach and focuses on students' listening and speaking skills. Students report that they are exposed to some level of English language in English class and are generally encouraged to speak. However, despite the emphasis on speaking skills in the curriculum, there are affective barriers and the inability to create appropriate speaking environments to develop this skill. All participants emphasized that teachers, as the implementers of the curriculum, have a direct impact on English language teaching and students' speaking skills. One of the important findings of the study is that providing an ideal language learning environment can contribute to the development of English speaking skills. Students demanded English speaking clubs and stated that a more effective language learning environment could be provided with more visuals on the school walls. However, since students focus on grammar, they are afraid of making mistakes in speaking, lack self-confidence and have difficulties. According to language education academics, one of the most important elements in foreign language learning is to ensure and maintain students' motivation. Teachers, while emphasizing individual differences in the same issue, stated that students' interest and attitudes towards English lessons directly affect their language learning and speaking skills.

Results and Discussion

The study concluded that learning English is actually the ability to use English effectively. It is important to conclude that the most important factor affecting communication skills is the teacher. In this context, teachers' professional competencies in language teaching can be considered important. As a result, it was concluded that curriculum, teacher, materials, instructional, extracurricular activities, individual differences and ability and various implicit factors have an impact on language learning and speaking. The research show that there are differences in language learning between private and public schools due to many factors, especially offering a variety of opportunities. Although a common curriculum is implemented in all schools, it is concluded that private school students can reach their language learning goals more easily due to the use of much more intensive and different materials. In this respect, it can be said that language learning is affected by socio-economic factors. As a result of the study, it was seen that fifth-grade English preparation was effective. Language skills can be taught effectively when a comfortable, friendly, engaging and motivating environment that focuses only on language skills is provided. From this point of view, it can be said that one of the important results of the research is the peer bullying that students experience in the environment while communicating in a foreign language. This situation also decreases students' motivation and attendance.

1. Giriş

Dil yaşayan ve toplumsal bir varlık olarak belli kuralları ve sınırları olan dinamik bir fenomendir (Hocaoğlu, 2015). Birey dil sayesinde isteklerini ve arzularını ifade edebilir, fikirlerini paylaşabilir ve karşılıklı anlaşma sağlayabilir (İşeri, 1996). Küreselleşen dünyada, herkesin kendi ana diliyle iletişim kurması her zaman

mümkün olmadığından, ortak bir dilin kullanımı yaygınlaşmıştır (Akdeniz, 2018). Koç (1992) ana dilin öncelikle aileden ve çevreden, ardından da ulusal kaynaklardan öğrenilen bir dil olduğunu belirtmektedir. Dil öğrenme sürecinde birey, önce işitsel olarak çevresindeki konuşmaları algılar, bir birikim kazandıktan sonra konuşmaya başlar. Sonrasında okuma ve yazma becerilerini geliştirir ve bu süreçte üretim aşamasına geçer. Bu süreç, dil öğrenmenin çeşitli becerileri gerektirdiğini ve bu becerilerin gelişiminin birbirinden bağımsız olmadığını göstermektedir. Eğitim ortamlarında ve sınıflarda bu dört temel beceri birbiriyle entegre bir şekilde kullanılmaktadır (Demirel, 2012). Günümüzde yabancı dil öğrenme amacına göre bu becerilerin kullanım sıklığı değişiklik gösterebilir; ancak hiçbir beceri diğerinden üstün değildir, sadece kullanım oranları farklılık gösterir (Demirel, 2012). Bu dört beceri, birbirinden bağımsız görünse de günlük yaşamda bütünsel bir yapıya sahiptir (Doğan, 2008).

Dinleme becerisi dil öğrenenlerin sesleri tanıma, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek anlam değişikliklerini fark etme ve iletişimi doğru anlama yeteneğini içerir (Bergil, 2010; Demirel, 2012). Farklı etkinlikler aracılığıyla bu beceriyi geliştirmek mümkündür. Ur (1992), dinleme becerisini geliştiren etkinlikler arasında özetleme, soruları yanıtlama, not alma, hikâye anlatma, şarkı dinleme, yorumlama, problem çözme, doğru/yanlış ifadeleri belirleme, hataları bulma, boşluk doldurma ve tanımları sıralama gibi aktivitelerden bahsetmektedir. Okuma belirli kurallara uygun yazılmış metinleri anlama, analiz etme, düşünme ve yargıya varma sürecidir. Okuma sürecinde yazılar zihinsel kavramlara dönüştürülerek yapılandırılır ve bu nedenle okuma becerisinin zihinsel gelişim üzerinde önemli bir etkisi vardır (Değer & Fidan, 2004; Göçer, 2007). Okuduğunu anlamak, metnin altındaki mesajı kavramak demektir (Sallabaş, 2008). Bu nedenle okuma ve anlama, birbirini tamamlayan ayrılmaz bir bütündür. Okuma olmadan anlama mümkün olmadığı gibi, anlamadan okuma da sadece metni seslendirmekten ibarettir (Yılmaz, 2008). Yazma becerisi öğrenenin bilgiyi işleme ve stratejik şekilde koordine etme yeteneklerini içeren üstbilişsel bir dil etkinliğidir. Bergil (2010), yazmanın mekanik bir süreç olmadığını, aksine anlama, düşünme, geliştirme ve üretme eylemlerini içerdiğini belirtmektedir. Konuşma ise duyguların ve düşüncelerin sözlü olarak ifade edilmesidir (Özbay, 2005).

Dil öğrenenlerin en önemli hedeflerinden biri, öğrendikleri dili anlaşılır bir şekilde sözlü olarak ifade etmektir (Demirel, 2012). Dil öğrenme süreci pek çok değişkene bağlı olup, bireysel olarak üstesinden gelinmesi zordur (Brown, 2007). Yabancı dil konuşma becerisinin eğitim ortamlarında geliştirilmesi dil eğitiminin temel amaçlar arasında yer alır, ancak sınıf ortamında olumsuz etkilendiği de gözlemlenmektedir.

Bu durum ezberlenmiş kalıpların dışına çıkılmadan yapılan konuşmalarda kendini gösterir. Dersin ilerleyen kısımlarında ise genellikle ana dilde iletişim tercih edilir ve bu durum yabancı dilde sadece sınırlı becerilerin geliştirilmesine odaklanır. Yabancı dil öğretiminde başarılı uygulamalar, temel ilkelerin ve yöntemlerin öğrencilerin bulunduğu ortamlarda sunulmasına bağlıdır. Bu ilkeler, eğitim bilimcilerin araştırmaları sonucunda elde edilen bulgulara dayanmaktadır. Sınıf içi etkileşim bu ilkeler doğrultusunda planlanıp uygulandığında, yabancı dil öğrenimi daha etkili hale gelir (Üstündağ, 1998).

Araştırmalar, dil eğitiminde konuşma becerisinin diğer becerilere göre yetersiz kaldığını göstermektedir (Barın, 1997; Esin, 2012; Kondal, 2009). Yabancı dilde etkili iletişim kurabilmek için dilbilgisi ve sözcük bilgisinin yanı sıra konuşma becerisi de gereklidir. Konuşma becerisi, dil öğrenme başarısının önemli bir göstergesi olup, büyük önem taşır (Richards, 2008). Ur'a (1996) göre, bir yabancı dili konuşabilmek, o dilde iletişimsel yetkinliğe sahip olmayı ifade eder. Nunan (2002) ise yabancı dil öğreniminde başarılı olmanın anahtarının, konuşma becerisini geliştirmek ve bu dilde diyalog kurabilmek olduğunu belirtmektedir. Ancak, dil eğitiminin tarihine bakıldığında, konuşma becerisine yeterince önem verilmediği görülmektedir. Geleneksel yöntemlerin dilbilgisi öğretimine fazlaca odaklandığı ve konuşma becerisini ihmal ettiği bilinmektedir (Nunan, 1987).

Türkiye'deki okullarda yabancı dil öğretiminde konuşma becerisi genellikle göz ardı edilmektedir. Konuşma becerisinin önemi bilinse de, konuşmayı öğrenme ve geliştirme sürecinde zorluklar yaşanmaktadır (Merzifonluoğlu, 2014). İngilizce Türk okullarında çok büyük bir yoğunlukla öğretilen dildir ve yabancı dil deyince akla genellikle Türkiye'de İngilizce gelmektedir. Türkiye'deki İngilizce eğitiminde bu derslerinin standart formüller ve dilbilgisi kurallarıyla öğretilmesi, konuşma becerisinin gelişimi açısından bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Gökmen, 2014). İngilizce öğrenenler örgün eğitim sürecinde bu dile yeterince maruz kalamamaktadır. Ayrıca, dil öğrenmede başarılı olmanın diğer unsurları arasında öğretmenler, materyaller, öğretim teknikleri ve diğer faktörler yer almaktadır (Moeller & Catalano, 2015).

Yapay zekâ uygulamalarının yabancı dil konuşma becerilerini kolaylaştırıcı etkisini derinden hissettiğimiz çağımızda İngilizce konuşma becerisinin önemini vurgulayan ve bunu etkileyen faktörler üzerine bir çok araştırma (Altın & Saracaoğlu, 2019; Balemir, 2009; Bozok, 2018; Elsharkawy, 2019; Gardner & MacIntyre, 1993; Horwitz, Horwitz & Cope, 1986; Özkan, 2019) bulunmaktadır. Bu araştırmalara göre, yabancı dil öğreniminde dilbilgisi ve sözcük bilgisinin yanı sıra duyuşsal faktörler de

konuşma becerisini etkilemektedir. Konuşma becerisinin gelişimi dilbilgisi ve sözcük bilgisinin yanı sıra özgüven, motivasyon ve kaygı gibi psikolojik faktörlere de bağlıdır (Haidara, 2016). Ayrıca, öğretilen dil materyallerinin günlük yaşamda kullanılabilir olması, öğrencilerin katılımını teşvik etmesi ve bireysel farklılıklara uyum sağlaması da önemlidir (Demirel, 2012). Nozad (2017) isteksizlik, özgüven eksikliği ve motivasyon yetersizliğinin konuşma becerisi öğretiminde önemli zorluklar yarattığını belirtmiştir. Merzifonluoğlu (2014), İngilizce konuşma zorluklarının dilbilgisi eksikliği, sözcük yetersizliği, telaffuz problemleri, sınıf ortamı, öğretmen faktörleri ve anlama eksikliği gibi etkenlere dayandığını ve bu faktörlerin öğrenci kaygısını artırdığını bildirmektedir. Hocoğlu (2015), dilbilgisi odaklı eğitimin ve öğrencilerin sınıf dışında İngilizceyle yeterince karşılaşmamasının konuşma becerisini olumsuz etkilediğini vurgulamaktadır. Karagöl (2015) ve Özkan (2019), özellikle yabancı biriyle yapılan sınavlarda öğrenci kaygısının arttığını tespit etmiştir. Özdemir (2009), ders sırasında sık sık düzeltilmenin, öğrencilerin ana dil kullanımının, kalabalık sınıfların ve konuşma dersinin ayrı bir ders olarak işlenmemesinin olumsuz etkilerini vurgulamaktadır. Güney (2010) ve Yılmaz (2019), İngilizce konuşma zorluklarının dil yeterliği eksikliği, ders içeriği yoğunluğu ve materyal eksikliğine dayandığını belirtmiştir. Korkmaz'a (2019) göre ise özgüven eksikliği, sosyal etkileşimden kaçınma, dil yeterliliği eksiklikleri, öğretmenler tarafından sık sık hataların düzeltilmesi, olumsuz geri bildirimler ve kaygının konuşma becerisini olumsuz etkilemektedir. Alanyazındaki pek çok araştırma göstermektedir ki konuşma becerisi bilişsel olduğu kadar duyuşsal faktörlerle de yakından ilişkilidir.

Yabancı dil eğitiminin hazırlanışının erken çocukluk dönemlerinde yani küçük yaşlarda uygun olacağı bilinmektedir. Türkiye'de İngilizce öğretim programı, ilkökul seviyesinde zorunlu olarak ilk kez 1997 yılında uygulanmaya başlanmıştır (Tebliğler Dergisi, 1997). 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren öğrenci merkezli ve süreç odaklı yapılandırmacı yaklaşıma göre güncellenen programlarda dilin işlevselliği vurgulanmış ve öğrencilerin yabancı dilde iletişim kurma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. 2013 yılında, 4+4+4 modeline geçilerek dil öğretiminin erken yaşlarda başlaması gerektiği yine vurgulanmış ve ders saatlerinde düzenlemeler yapılmıştır (MEB, 2013). 2018'de yapılan güncellemeyle, ilkökulda iki saat, ortaokulun ilk iki yılında üç saat ve sonraki yıllarda dört saat İngilizce dersi verilmesi önerilmiştir (MEB, 2018). Yenilenen öğretim programları, Avrupa Birliği standartlarına uygun olarak hazırlanmış ve ortaokul düzeyindeki İngilizce eğitim programı, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı'na (CEFR) uygun hale getirilmiştir. Bu sayede, program Avrupa Dil Pasaportu ile uyumlu hale gelmiştir ve bu pasaport öğrencilerin

yabancı dil yeterliklerini belgeleyerek iletişim becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Kıroğlu, 2008).

Gröüldüğü üzere, Türkiye’de İngilizce eğitimi erken yaşlardan itibaren öğrencilere vermeye devam edilmektedir. Bununla birlikte, İngilizce öğretiminde konuşma becerisinin öğretmen, sınıf ortamı ve duygusal faktörler yanında program dışı birçok değişkenden etkilendiği gerçeği göz ardı edilmektedir.

Genelde öğretim programı okuryazarlığıyla ilgili pek çok araştırmanın (Akyıldız, 2020; Aslan, & Gürlen, 2019; Bolat, 2017; Yılmaz, & Kahramanoğlu, 2021) yer aldığı alanyazın yanında, deneyimler sözcük bilgisi, dil bilgisi odaklı İngilizce eğitime devam edildiğini işaret etmektedir. Program okuryazarlığı öğretmenlere programın felsefi yaklaşımını kavrama, psikolojik bakış açısını öğrenci ve toplumsal bağlamda analiz edip yorumlama, kazanımlara uygun öğrenme-öğretme deneyimleri oluşturma ve ölçme-değerlendirme süreçlerini uygulama fırsatı sunmaktadır (Yılmaz & Kahramanoğlu, 2021). Eğitim sisteminin felsefesine bakılmaksızın, geleneksel yaklaşımlarla yapılmaya devam edilen yabancı dil eğitimi, öğrencilerin konuşma becerisi gelişimini sınırlandırmaktadır. Yabancı dil eğitimi, matematik veya kimya derslerinden farklı olarak, alt düzey bilişsel becerilerin yanında, iletişim gibi uygulama becerilerini de artırmaya odaklanmalıdır. Türkiye’de uzun yıllardır devam eden İngilizce eğitimi deneyimleri, öğrencilerin konuşma becerisini etkileyen faktörleri yakından anlamak ve bu önemli beceriyi öğretim programlarında öncelikli hale getirmek için bir fırsat sunmaktadır. Bu çalışmanın amacı, ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin İngilizce konuşma becerilerini etkileyen çeşitli faktörlerin, öğretmen, akademisyen, öğrenci ve veli bakış açısından incelenmesidir. Araştırmada bu genel amaca yönelik olarak *“öğretmenlere, akademisyenlere, öğrencilere ve velilere göre, özel okullar ve devlet okullarında öğrencilerin İngilizce konuşma becerisi öğretim programından ve program dışı faktörlerden nasıl etkilenmektedir?”* şeklinde belirlenen araştırma sorusuna bütüncül yanıt aranmıştır.

2. Yöntem

Nitel bir yaklaşımla gerçekleştirilen bu araştırma devlet ve özel okulu olmak üzere iki farklı bağlamda benzer değişkenlerin karşılaştırıldığı ‘çoklu durum çalışması’dır (Yıldırım & şimşek, 2018; Yin, 2011). Çalışmada ele alınan durum İngilizce konuşma becerisidir ve bu beceri çeşitli boyutlara dayalı olarak farklı paydaşların görüşleri ışığında incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma amacına uygun olarak, İngilizce konuşma becerisini etkileyen faktörleri tespit etmek amacıyla maksimum çeşitlilik (Patton, 1990) ilkesi benimsenmiş ve Ege bölgesinde bulunan bir ilçede yer alan bir devlet okulu ile bir özel okul seçilmiştir. Çalışma grubu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında bu iki okulda eğitim alan öğrenciler, bu öğrencilerin velileri ve okullardaki öğretmenlerden oluşmuştur. Araştırma kapsamına, her iki okuldan da eşit sayıda katılımcı dahil edilmiştir. Gönüllülük esasına dayanarak, her iki okuldan dörder öğretmen, sekizer beşinci sınıf öğrencisi ve dörder veli olmak üzere toplam 32 kişi araştırmaya katılmıştır. Sosyo-ekonomik çeşitliliği sağlamak amacıyla, Milas'ta farklı kesimlerden öğrencilerin kayıtlı olduğu bölgedeki en köklü devlet okullarından birisi seçilmiştir. Özel okul olarak ise benzer sosyo-ekonomik çeşitliliğe sahip bir okul belirlenmiştir. Etik ilkeler doğrultusunda, katılımcıların gizliliği korunmuş ve okullar, öğrenciler, öğretmenler ve veliler için kodlamalar yapılmıştır. Devlet okulundaki öğretmenler 'Dv1, Dv2, Dv3, Dv4' kısaltmaları ile, özel okul öğretmenleri ise 'Öz1, Öz2, Öz3, Öz4' kısaltmaları ile kodlanmıştır. Öğretmenlerle ilgili ayrıntılı bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler

Kod	Cinsiyet	Hizmet yılı	Yaş
Dv1	Kadın	18	40
Dv2	Erkek	17	38
Dv3	Erkek	13	35
Dv4	Kadın	16	38
Öz1	Kadın	9	31
Öz2	Kadın	13	36
Öz3	Kadın	10	33
Öz4	Kadın	6	34

Devlet okulunda eğitim alan öğrenciler 'DvÖc', özel okulda eğitim gören öğrenciler ise 'ÖzÖc' olarak kodlanmıştır. Benzer şekilde, devlet okulunda çocuğu olan veliler 'VDv', özel okulda çocuğu olan veliler ise 'VÖz' olarak kodlanmıştır. Görüşmeler, tüm katılımcıların gönüllü olarak ses kayıtlarının alınması suretiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yer alan öğretmenler, dört devlet okulundan ve dört özel okuldan seçilmiş olup, toplamda sekiz öğretmen arasında altı kadın ve iki erkek bulunmaktaydı. Öğretmenlerin tamamı lisans mezunu olup, yaş aralığı 31-40'tır. Devlet okulu öğretmenlerinin hizmet süresi 13-18 yıl arasında, özel okul öğretmenlerinin hizmet süresi ise 6-13 yıl arasında değişiklik göstermektedir.

Öğrencilerin kimlikleri gizli tutulmuş ve kodlama yöntemi ile tanımlanmışlardır. Görüşmeler, devlet ve özel okullardan sekizer beşinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Devlet okulunda eğitim alan öğrencilerin beşi kız, üçü erkek; özel

okulda ise beşi erkek, üçü kızdır. On altı öğrencinin 14'ü 11 yaşında, diğer ikisi ise 10 ve 12 yaşlarındadır. Veli kimlikleri de benzer şekilde gizlenmiş ve kodlarla ifade edilmiştir. Görüşülen velilerin dördü devlet okulunda, dördü özel okulda çocuğu olanlardan seçilmiştir. Velilerin ikisi erkek, altısı ise kadındır. İkişer veli memur, öğretmen ve bankacı, birer veli ise hemşire ve muhasebecidir. Tüm veliler lisans mezunudur. Araştırma kapsamında, bir devlet üniversitesinin Yabancı Diller Eğitimi Bölümü'nde görevli iki akademisyenle de görüşmeler yapılmıştır. Akademisyenlerden biri 34 yaşında (Akd1) ve 13 yıl, diğerisi ise 55 yaşında (Akd2) olup 34 yıllık deneyime sahiptir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

İngilizce konuşma becerisini etkileyen öğretim programı ve dışsal faktörlerin belirlenmesi amacıyla, alanyazında yer alan çalışmalar ve kuramsal bilgiler doğrultusunda araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Bu formlar paydaşlardan ortak veri toplanmasını kolaylaştırmak adına benzer içeriğe sahip sorulardan oluşturulmaya çalışılmıştır (Çepni, 2012; Metin, 2015). Böylece öğretmenler, öğrenciler, veliler ve uzmanlar için dört paralel görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini etkileyen pedagojik, psikolojik ve program dışı faktörleri kapsayacak şekilde araştırma sorusuna cevap aramak üzere belirlenmiştir. Formda yer alan sorular hem öğretim programındaki uygulamaları hem de öğrencilerin dil öğrenme sürecindeki kişisel deneyimlerini keşfetmeye yönelik olarak yapılandırılmıştır.

Hazırlanan ilk taslak, Eğitim Programları ve Öğretim alanından bir uzman tarafından incelenmiş ve soruların kapsamı, dilin anlaşılabilirliği ve içeriği hakkında dönüt alınmıştır. Öneriler doğrultusunda bazı sorular yeniden düzenlenmiş ve soruların kapsamı genişletilmiştir. Yarı yapılandırılmış form, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve uzmanlar için dört paralel görüşme formu şeklinde tasarlanmıştır. Her paydaş grubu için benzer temalarda sorular oluşturulmuş, ancak bu grupların rolleri ve deneyimleri göz önünde bulundurularak sorular özelleştirilmiştir. Örneğin, öğretmenlere sorulan sorular öğrencilerin ders içindeki konuşma fırsatları ve öğretim programının dil becerilerine katkısı üzerine yoğunlaşırken, öğrencilere yöneltilen sorular dil öğrenme sürecindeki kişisel deneyimlerine ve karşılaştıkları zorluklara odaklanmıştır.

Görüşme sorularının anlaşılabilirliğini ve görüşme süresini test etmek amacıyla iki öğretmen, bir veli ve bir öğrenci ile birer pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma sonucunda, soruların genel olarak anlaşılabilirliği test edilmiştir. Öğrenci versiyonunda yer alan sorulardan birinde küçük bir revizyon yapılmış ve sorunun daha açık hale getirilmesi sağlanmıştır. Pilot uygulamanın tüm görüşmelerde sorun

yaşanmamasını sağladığından, yarar sağladığı söylenebilir. Görüşmeler gönüllülük esasına dayalı olarak, yüz yüze ya da çevrimiçi platformlar üzerinden gerçekleştirilmiştir. Onay alınarak kaydedilen ses kayıtları daha sonra yazılı ortama aktarılmıştır. Toplanan verilerin gizliliği sağlanmış ve görüşmeler boyunca etik kurallara uyulmuştur.

Verilerin Analizi

Çalışmadan elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bilgisayar ortamına aktarılan görüşme kayıtları kodlanmış ve bu kodlardan çeşitli kategorilere ve ana temalara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin, programın genel işleyişi, amaçlar, kazanımlar, içerik, program içi ve dışı etkinliklere yönelik kendi deneyimlerini yansıtan görüşlerine yönelik kodların oluşturulmasında ve temaların belirlenmesinde nitel araştırma konusunda deneyimli iki öğretmenden yardım alınmıştır. Ulaşılan benzer kodlar tartışılarak bir veri seti oluşturulmuştur (Miles & Huberman, 1994, akt. Baltacı, 2017).

2018 İngilizce dersi öğretim programı doküman analizi yoluyla betimsel olarak ayrıca incelenmiştir. Bu analiz görüşmelerden elde edilen verileri desteklemiş ve öğretim programının dil konuşma becerilerini ne ölçüde desteklediğini tespit için çeşitlilik sağlamıştır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Elde edilen bu veriler diğer bulgularla bilgilerle birlikte değerlendirildiğinden, daha güvenilir sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada geçerliği artırmak amacıyla görüşme formu oluşturulurken ilgili alanyazın taranmış ve konuyla ilgili kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Hazırlanan görüşme formlarının geçerliğini sağlamak amacıyla alan uzmanına başvurulmuş; pilot görüşmeler sırasında soruların anlaşılabilirliği kontrol amacıyla iki öğretmen, iki öğrenci ve bir veli ile ön görüşme yapılmıştır. Görüşmelerde katılımcılardan rıza onamları alınmıştır. Araştırmanın dış geçerliği detaylı ve kalın tanımlamalar yapılarak sağlanmaya çalışılmıştır. Çeşitli kaynaklardan elde edilen veriler karşılaştırmalı olarak sunulmuştur. Dış güvenirliliği artırmak adına, araştırma süreci ayrıntılı bir şekilde açıklanmış ve elde edilen ham veriler, başkalarının incelemesine olanak tanıyacak şekilde hem elektronik hem de basılı olarak saklanmıştır.

3. Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin yabancı dil konuşmalarını etkileyen resmi program ve program dışı faktörler hakkında öğretmen, akademisyen, öğrenci ve velilerin görüşlerine başvurulmuştur. Yapılan içerik analizleri sonucunda farklı paydaşlardan elde edilen ortak veya ortak olmayan yedi farklı tema Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. *Paydaşlardan elde edilen ortak ve bağımsız temalar*

Temalar	Öğretmen	Akademisyen	Öğrenci	Veli
1. Öğretim Programı Kaynaklı Faktörler	X	X		
2. Öğretmen Kaynaklı Faktörler	X	X		
3. Yöntem, Teknik ve Materyal Kaynaklı Faktörler	X		X	
4. Dile Maruz Kalmaya Dayalı Faktörler	X			
5. Etkili Dil Öğrenme Ortamı ve Ders Dışı Etkinliklere Dayalı Faktörler		X	X	
6. Bireysel Farklılıklara ve Dil Öğrenme Farkındalığına Dayalı Faktörler	X	X	X	X
7. Örtük Faktörler	X	X		X

İngilizce Öğretim Programı Kaynaklı Faktörler

Bu çalışmada, İngilizce öğretim programı üzerine paydaş görüşlerine başvurulmasının yanında 2013 ve 2018 İngilizce öğretim programları betimsel olarak incelenmiş ve farklı kriterler açısından karşılaştırılmıştır. 2018 yılında yapılan güncellemeyle, 2-8. sınıflar arasındaki İngilizce öğretim programında kapsamlı değişiklikler yapıldığı görülmektedir (MEB, 2018). Bu güncellemeler, programın teorik çerçevesini yeniden şekillendirmiş ve “değerler eğitimi” kapsamında yeniden ele alınmasını hedeflemiştir. Ancak, bu değerlerin nasıl ve nerede kullanılacağına dair detaylar verilmemiş ve bu durum öğretmenlerin inisiyatiline bırakılmıştır. Ayrıca, temel dil becerilerinin tema bazında değerlendirilmesi ve test ile değerlendirme gibi alt kategorilerde genişlemeler yapılmıştır. 2028 programında, her sınıf düzeyine özel olarak dil becerilerinin ve farkındalığın artırılması, içeriğe ait ödev ve etkinliklerin çoğaltılması ve dilin kullanımı ile kurallarına ilişkin genel güncellemeler yapılmıştır. Dilin işlevsel boyutu için yeni bir bölüm oluşturularak, “dil işlevleri” ve “dil kullanımı” olarak adlandırılmıştır. “Öğrenme çıktıları ve kazanımlar” tamamen bağımsız bir bölüm olarak programa dahil edilmiştir. 2013 programında bulunan “sözcük öğretimi” bölümü, 2018 programında “dil işlevleri ve dil kullanımı” bölümüne taşınmıştır. Önerilen metinler ve etkinlikler bölümünde güncellemeler yapılarak, bu bölüm “önerilen metin, ödev ve görevler” olarak yeniden adlandırılmıştır. Eğitimde teknolojinin entegrasyonu dikkate alınarak, dil becerilerinin gelişimine katkı sağlayacak web günlükleri ve bloglar programa dahil edilmiştir. Ayrıca, 5. sınıf öğretim programında bazı ünitelerin yerlerinde değişiklikler yapılmıştır.

2013 ve 2018 programları karşılaştırıldığında, kazanımların büyük oranda aynı kaldığı ancak güncel programda daha sade bir dille ifade edildiği görülmektedir. Bu sadeleştirme, öğretmenler için daha anlaşılabilir bir metin sunmuştur. 2018

programında “yazma becerisi” başlığına yer verilmemiş, ancak “assignments/ödevler” bölümünde yazma aktiviteleri yer almıştır. Genel olarak 2018 programının, önceki programa kıyasla öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerine odaklanması bakımından daha öğrenci merkezli ve etkinlik temelli bir yaklaşıma sahip olduğu söylenebilir. İngilizce programının yabancı dil kullanımı açısından değerlendirilmesi, öğretmenlerin benimsemiş olduğu yaklaşımın bu süreci doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır. Programda konuşma becerilerine önem verilmesine rağmen, sınıf içinde bu beceriyi geliştirmeye yönelik yeterli özenin gösterilmediği gözlemlenmiştir. Uygun konuşma ortamlarının oluşturulamaması ve konuşma becerisinin gerçek hayata aktarılamaması, bu becerinin gelişimi önündeki önemli engellerdendir. Ayrıca, dil bilgisi öğretimine fazla ağırlık verilmesi, öğrencilerin konuşma sırasında hata yapmaktan korkmalarına ve bu nedenle akran baskısı/zorbalığı gibi duyuşsal faktörlerin önemli rol oynamasına neden olmaktadır. Bu faktörler, İngilizce öğretim programının öğrencileri yabancı dil kullanımına hazırlama sürecinde karşılaşılan zorlukları ve iyileştirme alanlarını net bir şekilde vurgulamaktadır.

Öğretmenler tarafından yapılan değerlendirmeler, İngilizce öğretim programının beşinci sınıf öğrencileri için genel olarak uygun olduğunu, ancak bazı sınırlılıklar içerdiğini ortaya koymaktadır. Akademisyenlerin de ortak görüşü, program içeriğinin genel olarak işlevsel olduğu yönündedir. Öğretmenler dilin bir iletişim aracı olarak kullanılmasının önemine inanmakta ve bu nedenle programda yer alan konuşma etkinliklerini etkili bulmaktadır. Ayrıca, programda dil öğrenme sürecindeki dört temel beceri (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) birbirleriyle ilişkilendirilmiş durumdadır. Programın etkin bir şekilde uygulanması halinde öğrencilere önemli faydalar sağlayacağı düşünülmektedir. Resmi programa ek olarak, özel okul öğretmenleri Milli Eğitim Bakanlığı resmi programına paralel olarak öğretmenlere destek sağlayan ek program(lar) kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu nedenlerle, İngilizce öğretim programı genel anlamda yeterli bulunmaktadır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

Aslında her, ben 5, 6, 7, 8, ortaokul düzeyinde tüm sınıflara giriyorum. Her sınıf düzeyinde aslında yeterli. Yani şöyle ders kitabı olarak kazanım olarak şunu konuşabilir bunu yapabilir diye bize verilen programda bunun mutlaka bir yeri var.(Dv1)

Şu anda ortaokul düzeyine baktığımız zaman, programın yeterli olduğunu ama kitapların maalesef yetersiz olduğunu ifade etmem gerekiyor. Kitaplarda çok, daha çok okuma sözcük, ne kadar da olsa tabi dil bilgisi, dinleme becerileri daha ağırlıklı olmakta. Bunun yanında ‘speaking’ (konuşma) etkinlikleri çok az düzeyde kalmaktadır. Ama programda yeterince kazanım vardır. Programda yeterince ele alınmıştır. Yer verilmiştir konuşma ama kitaplarda maalesef az yer almaktadır. (Dv2)

Bence yeterli, çünkü şöyle ki İngilizce programımız yoğun bir program. Yani şimdi öğretmenlik becerileri de çok önemli burada ama program bize her şeyi veriyor aslında. Bu da bizim için çok iyi değil, çünkü her şey hazır önümüze geldiği için ekstra bir şey yapmaya gerek duymuyoruz. Dediğim gibi programı birebir uyguladığımızda zaten her şey yerine oturuyor. (Öz1)

Evet, yani eğitim programıyla ilgili kendi okulumuzda biraz daha iyi olduğunu düşünüyorum konuşma faktörü konusunda. Aslında evet işlediğimiz kitap ve takip ettiğimiz program evet konuşmaya yönelik bölümler bol bol var. Güzel bir program takip ediyoruz. Bence yeterince yer verilmiş olduğunu düşünüyorum ben. (DvÖc4)

İngilizce eğitimi alanında uzman olan iki akademisyen, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından tanıtılan 2018 öğretim programını incelediklerini ve programın beşinci sınıf İngilizce eğitimi için yeterli kazanımlar sunduğunu belirtmişlerdir. Bu kazanımların öğrencileri Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nda yer alan A1 seviyesine rahatlıkla ulaştırabileceği görüşündedirler. Aşağıda bu görüşlerden önemli görülenlere yer verilmiştir:

Şu var, beşinci sınıf programı olarak baktığımda, hani bu işin aslında mutfağında biraz önce söylediğim gibi öğretmenlerimiz. Öğretmenlerimiz bunu uygulayan ve uygulayıcılar programın ne kadar çalışıp çalışmadığını bilen bir numaralı kişiler onlar. Kesinlikle onların görüşleri çok değerli. Ben dıştan bir uzman olarak baktığımda, incelediğimde, beşinci sınıf programı bizden çok bir şey istemiyor aslında, A1 seviyesinde, başlangıç seviyesinde A1 becerilerini devam ettirmemizi istiyor. Bu anlamda programın hedefleri ve ünitelerin içeriğine baktığımda aslında birbirleriyle uyumlu yani konular kazanımlar veya becerilerin kazandırılması etkinlikleri hepsi birbiriyle uyumlu, temalar uyumlu şey yapmış. A1 seviyesinde konuşma becerilerini kazandırabilecek bir program olduğunu şahsen düşünüyorum. (Akd1)

Aslında programlar gayet güzel hazırlanıyor. Programa baktığımız zaman programlar gerçekten mükemmel. Artık sizin sınıfta yapabileceğiniz her aktiviteye kadar düşünülmüş her konu. Ama tabi bu gerçek hayata nasıl yansıyor, sınıfa nasıl yansıyor. (Akd2)

Bu çalışmada, programdaki değişikliklerin İngilizce konuşma becerisine yeterli düzeyde önem verdiği görülmektedir. Programdaki bazı ünitelerin yerleri değiştirilmiş ve konuların öğretim sıralaması daha istikrarlı hale getirilmiştir. İleri düzeyde öğrenilebilecek bazı dil bilgisi konuları ilk üniteden çıkarılmış ve ünite sadeleştirilmiştir. Diğer üniteler de kapsamlı bir sadeleştirmeye tabi tutulmuştur. Beşinci sınıf düzeyine daha uygun hale getirilen 2018 programı, kazanımları daha anlaşılır şekilde sunmaktadır ve öğretmenler için daha açık bir yapıdadır. Sonuç olarak, 2018 eğitim programı, dinleme ve konuşma becerileri üzerine daha sade ve anlaşılır bir şekilde odaklanmaktadır. Programda konuşma becerilerine ağırlık veren etkinlikler bulunmaktadır.

Çalışmaya katılan paydaşlar, öğretmenlerin ders saatlerinin yetersiz olduğunu ve ekstra derslerin mevcut çalışmaya katkı sağlayabileceğini belirtmişlerdir. Eğitim-öğretim programının sunduğu ders saatlerine ek olarak yapılan etkinliklerin, Milli Eğitim Bakanlığı'nın sunduğu ders saatlerinin etkinliğini artırabileceği vurgulanmıştır. Bu hususlara ilişkin bazı öğretmen ifadeleri aşağıda verilmiştir:

Ama şu an için programı yetiştirme çabasının içerisinde maalesef yeterli vakti ayıramıyoruz. Bence ekstra bir ders olarak olabilir. (Dv1)

Tabi bunun için yeterince ders sayısının, materyalin olduğunu düşünerek, varsayarak söylüyoruz olanak derken. Bunları zaman, tabi zamanda çok fazla zaman imkânımız kısıtlı olduğu için, görememekteyiz. (Dv2)

Özel okulda çalışan öğretmenler, resmi programa ek olarak daha kapsamlı bir öğretim uyguladıklarını ve ders saatlerinin resmi programa kıyasla daha fazla olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum aşağıdaki ifadelerden anlaşılmaktadır:

Speaking'i (konuşma) gerçek hayatta kullanabilsin diye işte video ödevleri veriyoruz. Devlet okulunda olsaydım şu anda bana çok fazla bir şey katmayacaktı çünkü program belli, çocukların gördüğü ders saatleriyle alakalı, yani İngilizceye bakış açısı belli. (Öz1)

11 saatlik İngilizce dersimizin yaklaşık 6-7 saatini de konuşma üzerine yapıyoruz ve bunun da öğrencilerden aldığım dönütler kadarıyla yeterli olduğunu düşünüyorum. (Öz4)

Akademisyenler, ders saatlerinin yetersizliğine ve mevcut sürenin İngilizce öğretimi için yeterli olmadığına dikkat çekmişlerdir. Dil öğretiminin okul dışında desteklenmesi gerektiği de vurgulanmıştır. Bu durum aşağıdaki ifadelerle dile getirilmiştir:

Konuşma becerisi ile ilk tanışmam aslında üniversite yıllarımda oldu. Bunlar aslında çok az sayıda olan derslerdi. (Akd1)

Evet, hiçbir zaman iki saat, beş saat yeterli değil konuşmaya. Tabi ki yeterli değil. (Akd2)

Ama üniversite seviyesine baktığımızda temel sorunlar yani her zaman olduğu gibi sınıf içindeki zamanın yetersizliği, işte öğretmenlerin iş yükü, öğrencilerin isteksizliği, öğretmenlerin öğrenciyi motive etmelerindeki sıkıntıları şey oluyor. (Akd1)

Sınıf içerisindeki iki saatle üç saatle olmaz bu. Mutlaka dışarıdan ekstra materyallerle desteklenmeli çünkü çok güzel imkânlar var. (Akd2)

Bunun yanı sıra ders içinde ve ders dışında yapılacak aktiviteler, ders saatleri her zaman şikâyet edilen şeylerdir. Bunu yüz saate de çıkarsak yine yetersiz kalacaktır. (Akd1)

Öğretmen Kaynaklı Faktörler

İngilizce öğretim programının etkinliğini belirledikten sonra, araştırmaya katılan öğretmenler ve akademisyenler, bu programı uygulayan öğretmenlerin İngilizce dil eğitimi ve öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir. Veli ve öğrencilerin görüşlerine göre, öğretmenlerin dersleri eğlenceli ve motive edici bir şekilde sunmaları, öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini kazanmaları açısından kritik bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin, sınıf içinde güvenli ve motive edici bir ortam oluşturmaları, öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini geliştirmeleri için hayati önem taşımaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin sadece ders içinde değil, ders dışında da öğrencilere rehberlik etmeleri gerektiği, bu sayede öğrencilerin İngilizceyi daha rahat bir şekilde konuşabilecek seviyeye ulaşabilecekleri sonucuna varılmıştır. Bu konulara yönelik iki farklı okuldan öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

Öğretmenlerin yönlendirmesiyle çalışıyorduk. Ama ben lisede okurken bizim 'native speaker'ımız vardı, 'native' öğretmenimiz vardı. Genel bir sohbet havasını eğer öğretmen yaratmazsa çocuk zaten o sohbet havasını oluşturabileceğini kendisi bilmiyor. Okulda öğreniyorsa bu çocuk tabi ki öğretmen çok etkili. (Dv1)

Bizim tavsiyelerimiz doğrultusunda kitap okuyan ve filmleri daha çok İngilizce izleyip altyazılı izlemeyi seven öğrencilerimiz biraz daha geliştirebildiler ve konuşabiliyorlar. Öğretmenin öğrenciye bu dersi ne kadar İngilizce anlatabildiği ve İngilizce çocuğun, öğrencilerin dersi, İngilizce anlatılan dersi anlayabildiği de etkileyen ikinci faktördür. (Dv2)

Onları cesaretlendirmeye, yüreklendirmeye çalışıyorum. Bunun da işe yaradığını düşünüyorum. Birçok sıkılgan öğrencinin, içine kapanık öğrencinin bunu çok aştığını, kendine özgüvenlerinin geldiğini düşünüyorum. (Dv3)

Öğretmenlerin çocuklara yaklaşımı çok önemli. Çocuğun o dersi sevmemesinin en önemli sebeplerinden biri öğretmen oluyor. Öğretmenlik becerileri burada çok önemli. (Öz1)

Öğrenci, bildiğini ifade etmekten çekiniyor, bu yüzden onu cesaretlendirmemiz gerekiyor. Öğrenci, öğretmeni severse dersi de sever. (Öz3)

Öğretmenler küçük yaş gruplarında çocuklara dersi sevdriyorsa, çocuklar da öğrenim sürecine daha aktif katılıyorlar. Ama eğer çocuk, öğretmenini sevmiyorsa, kendini tamamen kapatıyor. Öğretmen etkisi küçük yaş gruplarında çok büyük. Öğretmenini seven çocuk, elinden gelenin en iyisini yapmaya çalışıyor. (Öz4)

Velilerle yapılan görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin ders içeriklerini ve yöntemlerini nasıl işlediklerinin, öğrencilerin İngilizce dersine ve konuşma becerilerine önemli ölçüde etkisi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilerle ders içinde ve dışında sürekli İngilizce olarak etkileşimde bulunmalarının, konuşma becerisinin gelişimi için son derece önemli olduğu aşağıdaki ifadelerde de vurgulanmıştır.

Bir kere öğretmen kesin... Bu iki faktöre de çok önem veriyorum. Yani öğretmen ve çocuk. (VDv4)

İki farklı İngilizce öğretmeni giriyor. Çok etkili ve aktifler diye düşünüyorum. (VÖz1)

Öğretmen faktörü de çok etkili. Lisedeyken felsefe dersini çok severdim çünkü öğretmenime hayrandım. Onun anlatım tarzını, duruşunu çok beğeniyordum ve bu yüzden felsefe derslerini can kulağıyla dinlerdim. Öğretmen ve arkadaş faktörünün çok önemli olduğunu düşünüyorum. (VÖz2)

İngilizce öğretmeni ve dersleri çok etkili. (VÖz3)

Öğretmenin konuşması, çocuk için daha fazla pratik yapma fırsatı sağlar. (VÖz4)

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde, öğrencilerin dersi sevme konusunda öğretmenlerinden etkilendikleri, İngilizce dersini öğretmenlerinin tutumundan dolayı sevdikleri ifade edilmiştir. Ayrıca, öğrenciler, öğretmenin dersi işleme tarzının ve öğrencilere yaklaşımının, İngilizce dersini takip etme becerilerini geliştirdiğini ve konuşma yeteneklerini sergilerken daha rahat hissetmelerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Bu hususara yönelik bazı öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

Öğretmen kötü olabilir. Bizim öğretmenimiz kötü değil ama bazı öğretmenler kötü olabilir ve bu durumda öğrenci o dersi sevmiyor olabilir. (DvÖc1)

Öğretmenler daha çok yazma yerine konuşma üzerine düşebilirlerdi. (DvÖc2)

Öğretmenimiz dersleri güzel işliyor. (DvÖc3)

Başka bir dil öğrenmek hoşuma gidiyor ve bunda öğretmenimin katkısı var. Çok eğlenceli bir öğretmen olduğu için yeni bir dil öğrenmek hoşuma gidiyor. (DvÖc8)

Tüm öğretmenlerimi çok sevdiğim için derslerimden de keyif alıyorum. (ÖzÖc5)

Bu sene İngilizcem gelişmeye başladı. Diğer arkadaşlarım da İngilizce derslerimizin fazla olması ve öğretmenimizin hepimizle ayrı ayrı ilgilenmesi sayesinde İngilizcelearini geliştirdiler. (ÖzÖc7)

Akademisyenlerle yapılan görüşmelerde ise, öğretim programını uygulayan öğretmenlerin öğrencileri derslere motive etme konusunda en önemli faktör olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin derslere hazırlıklı olarak gelmelerinin öğrencilere önemli katkılar sağlayacağı düşünülmüştür. Akademisyenlerin dikkat çeken görüşlerinden bazıları aşağıdadır:

Öğretmenlerin öğrenciyi motive etmelerindeki sıkıntılar etkili oluyor. Program bize izin veriyor ama asıl uygulayıcılar bu işin mutfağında, onlar çok önemli. (Akd1)

Öğretmenler son derece önemli. Özellikle İngilizce öğretmenleri öğrencileri teşvik etmeli. Öğretmenlere büyük sorumluluk düşüyor ve akşamdan mutlaka derslere hazırlanmaları gerekiyor. (Akd2)

Eğitim Durumları Kaynaklı Faktörler

Araştırma, öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları yöntem ve tekniklerin, öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimi üzerinde doğrudan etkili olduğunu ve bu yöntemlerin öğrencileri konuşmaya teşvik ettiğini göstermiştir. Öğretmenlerin derslerde İngilizceyi aktif bir şekilde kullanmaları ve öğrencilerin bu dile sürekli maruz kalması, onların İngilizce konuşma becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır. Yapılan görüşmelere göre, İngilizce öğretim programının genel olarak yeterli bir altyapı sunduğu, ancak bu programın nasıl uygulandığının öğrencilerin dil öğrenimi üzerinde belirleyici olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, zaman zaman geleneksel dil bilgisi çeviri metodunu kullanmış olsalar da, bu yöntemi mümkün olduğunca sınırlı tutmaya özen göstermişlerdir. Bunun yerine, derslerde görsel ve işitsel materyaller kullanarak, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeyi amaçlamışlardır. Bu bulgular, programın sağlam bir temel sunduğunu ve öğretmenlerin yetkinlikleri ile ders işleme yöntemlerinin, öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini desteklediğini ortaya koymaktadır. Bu tema kapsamında öğretmenlere ait bazı dikkat çekici ifadeler aşağıda verilmiştir:

Ben, görselleri kullanarak öğrencileri konuşturmayı seviyorum. Görseller üzerinden konuşma etkinlikleri yaparak, öğrencilerin yaratıcı fikirler üretmesini teşvik ediyorum. (Dv1)

Öğrencilerin seviyelerine uygun etkinlikler yapıyorum. Soru-cevapla başlayarak, çeşitli konuşma etkinlikleri düzenliyorum. Yılsonlarında ise sınıf içi tartışma ve münazara etkinlikleri yapmaktayım. (Dv2)

İngilizce hikâye kitaplarını kullanarak, öğrencileri İngilizce hikâyeler okumaya teşvik ettim. (Dv4)

Öğrencilerimizde klasik öğrenme yöntemlerine bir alışkanlık var. Genellikle dilbilgisine ve ezberciliğe dayalı bir eğitim modeline alışmış durumdadır. (Öz2)

LGS'ye yönelik çalışmalardan dolayı, öğrencileri daha çok soru çözmeye ve dilbilgisine yönlendiriyoruz. Ancak yurt dışında bu çocuklar çok güzel bir şekilde dili öğrenebilirler. (Dv4)

Oyun ve görsel materyaller kullanarak, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye çalıştım. Beden dili ve objeler gibi farklı araçları kullanarak öğrencilerin konuşma becerilerini artırmayı hedefledim. (Öz2)

İngilizce sözcükleri hatırlatmak için Türkçe-İngilizce hikâyeleştirme metodunu kullandım. Bu yöntem, programımıza tam olarak uygun olmasa da, öğrenciler için çok faydalı olduğunu düşünüyorum. (Öz3)

Araştırmada, öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin, sınıf içi etkileşimlerde İngilizceyi etkin bir şekilde kullanmaya özen gösterdikleri ve öğrencileri konuşmaya teşvik edecek aktiviteleri derslerde uyguladıkları görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin İngilizce derslerinde belirli bir düzeyde İngilizceye maruz kaldıklarını göstermektedir. Öğrencilerden elde edilen dikkat çekici ifadeler aşağıda sunulmuştur:

Öğretmenimiz sınıfta İngilizce konuşuyor. (DvÖc1)

Bir keresinde saat yapmıştık ve bu sayede saatleri daha kalıcı bir şekilde öğrenmiştik. (DvÖc7)

Diyalog çalışması yapıyoruz. Öğretmen iki kişiyi seçiyor ve diyalogları okuyoruz. (DvÖc5)

Öğretmenimiz iki kişiyi seçiyor ve konuşma pratiği yapmamızı sağlıyor. (DvÖc6)

Öğretmenimiz sınıfta İngilizce konuşuyor, bazen Türkçe karışıyor. (DvÖc7)

Öğretmen, konuyu anlatırken slayt gösteriyor, video izletiyor ve ardından sorular soruyor. (DvÖc8)

Kitap çalışmalarının dışında, konuşma etkinlikleri de yapıyoruz. Öğretmenimiz bize oyunlar oynatıyor. (ÖzÖc1)

Bazı derslerimizde sadece konuşma etkinlikleri yapıyoruz. (ÖzÖc2)

İngilizce konuşma etkinlikleri düzenleniyor. (DvÖc3)

Genellikle yazı çalışmaları yapıyoruz, ama bazı derslerimiz tamamen konuşma üzerine oluyor. (ÖzÖc4)

İngilizce derslerimizde konuşma etkinlikleri yapıyoruz ve konuşma pratiği yaparken de etkinlikler düzenliyoruz. (DvÖc5)

Bir konuşma dersimiz var. Bu derste genellikle etkinlikler yapıyor ve oyunlar oynuyoruz. Bazen de İngilizce bulmacalar çözüyoruz. (ÖzÖc6)

Bu ifadelerden elde edilen bulgular öğretmenlerin ve kullanılan yöntemlerin, öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini geliştirmede ne kadar önemli olduğunu ve etkin ders materyallerinin öğrencilerin dil becerilerini nasıl olumlu yönde etkilediğini açıkça göstermektedir.

Dile Maruz Kalmaya Dayalı Faktörler

Bu araştırmada, İngilizce konuşma ve öğrenme sürecini etkileyen program dışı faktörler incelenmiştir. Katılımcılar, okul ve sınıf atmosferi, yazılı olmayan kurallar, çevresel etmenler ve öğrencilerin sosyo-ekonomik çevrelerinin, öğrencilerin İngilizce konuşma becerileri üzerinde önemli bir etkisi olabileceğini vurgulamışlardır. Öğretmenler, öğrencilerin çevresel etkilerin yanı sıra, okulda ve sınıfta mevcut olan yazısız kuralların da İngilizce konuşma becerilerini geliştirmede rol oynadığını belirtmişlerdir. Ayrıca, sosyo-ekonomik çevrenin, öğrencilere İngilizce diline maruz kalma açısından çeşitli fırsatlar sunduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu konuya bağlı olarak dile getirdiği önemli hususlar aşağıda verilmiştir:

Biraz İngilizce konuşmak, aileler arasında prestij olarak görülüyor. (Dv1)

Bazı öğrencilerimiz, lise eğitimlerine devam ederken veya yurt dışına çıktıklarında İngilizce konuşabildiklerini ve zorluk yaşamadıklarını belirtiyorlar. Bu, ekonomik ve sosyo-ekonomik faktörlerle ilgili bir durum. (Dv2)

Kişilik, çevre, öğretmen ve aile gibi faktörler, öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinde temel etkenlerdir. (Dv3)

Ailenin sosyo-ekonomik yapısı çok etkili. Kurumsal bir okulda çalıştığımız için, öğrencilerimiz genellikle bürokrat veya bakan çocuklarıdır ve yurt dışına gitme imkânları vardır. Ailede İngilizce bilen bireyler olması, çocukların evde bu dili konuşmalarını desteklemektedir. (Öz1)

Eğer öğretmen bir sohbet ortamı yaratmazsa, çocuklar bu ortamı kendi başlarına oluşturamaz. (Dv1)

Sınıflar arasında akademik farklılıklar bulunuyor. Bazı öğrenciler, daha başarılı sınıflarda oldukları için daha fazla çaba gösteriyor, ancak diğer sınıflarda bu çaba azalmaktadır. (Öz1)

Öğrenciler, konuşma pratiği yapmak yerine sınavlara yönelik çalışmalara daha fazla zaman ayırıyorlar. Bu nedenle İngilizce konuşmaya yönelik yeterli zamanları kalmıyor. (DvÖc4)

Tatile giden öğrenciler, oradan İngilizce konuşmalarını kaydedip bana gönderiyorlar veya evde kardeşleriyle İngilizce konuşuyorlar. (Öz4)

Araştırmada, ev ortamı ve aile üyelerinin, öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini teşvik edebileceği vurgulanmıştır. Bu, öğrencilerin yaşadığı çevrenin ve arkadaş çevresinin de dile maruz kalmalarında önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Velilerin bu konuda dile getirdiği hususlar aşağıda verilmiştir:

Yaşanılan şehir, aile veya semt İngilizce konuşma becerisini etkileyebilir. Biz kendi aramızda konuşuyoruz, ama başkalarıyla İngilizce konuşma şansımız yok. (VDv1)

Çevremizde turist olmadığından dolayı, turistlerle daha fazla diyalog kurma şansımız yok. Bu, İngilizce konuşma becerimizi kısıtlıyor. (VDv2)

Anne-baba, arkadaşlar ve çevre, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini etkiler. (VDv3)

Çeviri uygulamaları kullanarak çocuklarla İngilizce konuşma pratiği yapıyoruz. (VDv4)

Aile olarak İngilizce bilmiyoruz, bu nedenle çocuğumuzun dil gelişimini olumsuz etkiliyor olabiliriz. (VÖz1)

Arkadaş çevresi, İngilizce öğreniminde çok etkili. Çocuk, en yakın arkadaşının ilgilendiği konulara yöneliyor. Bu nedenle, İngilizce konuşan arkadaşları olması dil gelişimini destekleyebilir. (VÖz2)

Türkiye’de çocukların İngilizce konuşabileceği bir ortam yok. Bu, sadece okulla sınırlı kalıyor. Eğer İngiliz bir komşumuz veya arkadaşımız olsaydı, çocuklarımız dili daha ileri düzeyde öğrenebilirdi. (VÖz4)

Özetle, öğrencilerin yaşadığı ailenin yabancı dile karşı tutumu, ailenin gelir düzeyi ve yaşadıkları çevre, öğrencilerin yabancı dil konuşma becerilerini etkileyebilir. Özellikle, yüksek gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarına yurt dışı deneyimi sunmaları, öğrencilerin yabancı dil konuşma becerilerini geliştirir ve bu dili günlük iletişim aracı olarak kullanmalarına olanak tanır.

Etkili Dil Öğrenme Ortamı ve Ders Dışı Etkinliklere Dayalı Faktörler

Araştırma sürecinde elde edilen önemli bulgulardan biri, ideal bir dil öğrenme ortamının sağlanmasının İngilizce konuşma becerisinin gelişimine katkıda bulunabileceği sonucudur. Öğrencinin İngilizce diline doğrudan maruz kaldığı ortamların konuşma becerilerinin gelişiminde oldukça etkili olduğu belirtilmiştir. Eğitim öğretim programının bu koşulları sağlayamaması, konuşma becerisinin öğretimini olumsuz etkilemektedir. Öğretmenler, öğrencilerin dili en iyi şekilde öğrenebileceği ortamın, dile en çok maruz kaldıkları ortam olduğunu ifade etmişlerdir. Bu nedenle, sınıf içinde ve dışında dinleme ve konuşma becerilerini vurgulayan aktivitelerin dil öğrenmeye önemli katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir. Aktivitelerin güncel konulara bağlı ve hayata aktarılabilir olması, konuşma becerisinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Aksi durumda, konuşma becerisinin yeterli düzeyde geliştirilemeyeceği vurgulanmıştır. Konuyla ilgili bazı dikkat çekici öğretmen görüşleri aşağıdadır:

Başlarken birinci dönem hep diyorum ki evet Türkçe de cevap verebilirsiniz. Ama ikinci dönemden itibaren İngilizce konuşmak zorunda kuralına başlıyoruz. Dv1

Hepsini toplarız birer hafta turla gezdiririz. Yani en yakın şuradan Malta’dan başlarız şöyle Yunan adalarından yurt dışı, Avrupa ülkeleri, işte sonradan Avrupa ülkesi olmuş ülkeler, onlardan başlayarak yani bütçemizi de çok aşmadan gezdirir ve gerçek insanlarla zorunda olarak konuşmalarını sağlarsak zaten hepsinin, bir hafta 10 gün bunu sağladığımız sürece böyle bir sıkıntımız olmayacak zaten. Dv1

Festivalde görevli olduğum zaman yurtdışından gelen misafirlerimizle bizim öğrencilerimi kaynaştırmaya çalıştık, bu festivali bir fırsat olarak gösterdim öğrencilere. Genelde yabancı öğrencilerle kendi öğrencilerimiz İngilizce konuşmaya, teşvik ettim. Aralarında İngilizce konuşturmaya çalıştım. Gelen öğrenciler de İngiliz olmadığından, onların da yabancı dili İngilizce, bizimkilerin de yabancı dili İngilizce olduğu için bu şekilde kaynaştırıp daha sonra bunları mektup arkadaşı, e-posta arkadaşı veya sosyal medya arkadaşı olarak ekleyerek daha çok İngilizce yazışmalarını telkin ettim onlara. Dv2

Çocukları alıp da mesela bir, tarihi bir şey anlatıyorsam ben orada, tarihle alakalı sözcükler, (historical), mesela tarih, belli bir sürü sözcükler tabi ki. Alırdım burada mesela tarihi bir yere götürürdüm. İşte orada onunla alakalı (speaking) yapardım. Daha fazla geliştirdim çocuğu,

daha fazla katkısı olurdu zaten biliyorsunuz yaparak, görerek öğrenmenin ne kadar etkili olduğunu. Öz1

'Listening' (dinleme) ve speaking'e (konuşma) ağırlık vererek öğrencilerime öncelikle bu beceriyi kazandırırdım. Bunu kazandırdıktan sonra 'reading' (okuma) ve 'writing' (yazma) kendiliğinden geliyor çünkü öğrenci duyduğunu, gördüğünü ve işittiğini konuşabiliyor, aynı zamanda yazabiliyor. Öz3

Bence akışına bırakılmalı ya. Çok sıkıştırmayacaksın programı. Dil sonuçta. Yani anadilimizde nasıl öğreniyoruz. Gelişigüzel, doğaçlama. Evet yani bu da keşke öyle olsa. Şu an mesela dersimde çocukları alıp çok rahat dışarı çıkarmalıyım. Sonuçta okul, disiplin ve ders. Dersimiz İngilizce değil bugün İngilizce öğreneceğiz diyebilmeliyiz. Öz4

Konuşma becerisindeki en temel zorluk konuşulacak gerçek bir ortamın olmaması. Dv1

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde, İngilizce konuşma becerilerini geliştirmek için sınıf içinde İngilizce kullanımının en üst düzeyde olması beklentisine sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrenciler bu şekilde yabancı dile maruz kalarak ideal bir öğrenme ortamında konuşma becerilerini geliştirebileceklerine inanmaktadırlar. Öğrencilerin bu konuda sarf ettikleri bazı görüşler aşağıdaki gibidir:

İngilizce derslerinde sadece İngilizce konuşmak isterdim. Bu şekilde dil becerisi daha çok gelişir. DvÖc2

İngilizce ile ilgili kulüpler yapılırsa katılırım. DvÖc6

Bir ders boyunca tüm dakikalar İngilizce konuşulabilirdi. DvÖc8

Yani bence o okulda, bir tane konuşma kulübü olsun isterdim. Teneffüslerde mesela en azından bir kural olmalı. En azından bir teneffüste sadece İngilizce konuşma olabilir diye düşünüyorum. ÖzÖc1

Öncelikle bir tane, sınıftaki, yani herkesin İngilizce konuşması gerekiyor ki İngilizcemiz gelişsinsin. ÖzÖc4

Bulgular öğrencilerin büyük çoğunluğunun İngilizce konuşma kulüpleri talep ettiğini ve okul duvarlarında daha fazla poster ve görsel bulunmasıyla daha iyi bir İngilizce öğrenme ortamı sağlanabileceğini göstermektedir. Akademisyenlerle yapılan görüşmelerde ise, yabancı dil öğrenme ortamında en önemli unsurlardan birinin öğrencilerin motivasyonunu artırmak olduğu sonucuna varılmıştır. Motivasyonun sağlanabildiği bir öğrenme ortamının öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebileceği düşünülmektedir. Ayrıca, öğrencilerin medya araçlarını kullanarak İngilizceye maruz kalabilecekleri ve bireyselleştirilmiş programlarla konuşma becerilerinin geliştirilebileceği ifade edilmiştir. Konuya ilişkin akademisyen görüşleri aşağıda verilmiştir:

Öğrencinin bir kere motive olması lazım. İlgisi alakası istekli olması lazım. Bunu öğretmen de kazandırabilir öğrenci de kazandırabilir, oluşturduğumuzu ortamlarla bile kazanabilir. Bu isteklilik seviyesiyle birlikte işe başlarsak daha işimiz kolay olacaktır. Akd1

Kesinlikle daha önce de açıkladım, biraz önceki soruda da benzer bir şey vardı. Evet. Özel bir yol izlenmeli. Sadece sınıfa bağlantılı olmalı. Mutlaka extensive (uzatılmış) olarak sınıf dışı

olarak da desteklenmeli. Her öğrencinin kendi ihtiyacına göre bir program uygulanmalı diye düşünüyorum. Burada da belirttiğim şey, kısa videolarla bu desteklenmeli diye düşünüyorum. Özel bir program yapılmalı, özellikle konuşma becerileri için. Öğrenci temelli olmalı. Akd2

Yine ilköğretim 5. Sınıf öğrencileri biraz daha şey ama işte yine sosyal medyada da kanallarına işte İngilizceyi kullanmak, İngilizce ile etkileşime geçmek için kontrollü bir şekilde değerlendirilebilir. Uygun dinleme materyallerine ulaşabilecekleri podcast (yayın yapan) sitelerine yönlendirilebilir. Arkadaş grupları oluşturulabilir, ders dışında 'speaking club' (konuşma kulübü) gibi aktiviteler bu öğretmen yardımıyla veya öğrencilerin ailesi veya çocukların kendilerinin oluşturabilecekleri gruplar oluşturabilir. Akd1

Bireysel Farklılıklara ve Dil Öğrenme Farkındalığına Dayalı Faktörler

Öğretmenler, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik ilgi ve tutumlarının dil öğrenme ve konuşma becerilerini doğrudan etkilediğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin İngilizceye olan ilgileri, okulda verilen görevler dışında da İngilizce çalışma ve diline maruz kalma eğiliminde olduklarını ortaya koymuştur. Bu konuya ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

Şöyle, tabi ki her çocuğa hitap edemiyoruz. Ama kişisel ilgili olan çocuklarda kesinlikle konuşabildiklerini görüyorsunuz ve zaten siz fark etmeden çocuk bir şekilde yabancı dille uğraşmaya başlıyor ve yol alıyor. Dv1

Şimdi ben bu soruyu dil sınıfı okuttuğum sınıfı düşünerek cevaplıyorum. Evet İngilizce konuşmaya meraklılar. Konuşmak için ellerinden geleni yapıyorlar. Dv4

Bazı öğrencilerin bu konuda algılar daha açık. Bir yetenekleri var. İlgi de gerekiyor. Yani kimi öğrencinin ilgisi yok. Dile karşı ilgisi yok işte. Daha çok sayısala, sözele. Bu şekilde dağılabiliyor yani. Hem yetenek meselesi olduğunu düşünüyorum hem de ilgi gerekiyor diye düşünüyorum. Öz2

Ama bu faktörler bence önce bireysel, öğrencinin ilgi alaka ve yeteneği, 2. olarak öğretmen, 3. olarak da akran. Öz3

Veliler, öğrencilerin İngilizce dersine karşı ilgisi ve tutumuyla ilgili olarak belirli noktalara dikkat çekmişlerdir. Öğrencilerin ders dışında da İngilizce çalışmaya zaman ayırmaları önemlidir. Bu konuya ilişkin bazı veli ifadeleri aşağıda verilmiştir:

Yani ekstra çalışmalar yapıyor. Öğretmenin verdiği kitaplar dışında o ödevleri tableten olsun, internetten araştırıyor. VDv2

Yabancı dili seviyor İngilizceyi özellikle seviyor. Öğrenmeyi ister. VDv3

İyi düzeyde, istekli. Ders olarak hani belli dersler ön plana çıkar ya. İngilizce de bizim ön plana çıkan derslerden. VDv4

Şimdi İngilizceyi çok seviyor. Almanca dersi de var. Herhalde dersin sayısı az olduğu için Almancaya çok istekli değil açıkçası. Ama İngilizcede yeni sözcükler falan öğrenmek onu çok heyecanlandırıyor. Mesela yeni bir şey öğrendiğinde, zaman falan öğreniyorlar, di'li geçmiş zaman falan. Onları hemen gelir bana anlatır anne biz bunu öğrendik, bu sözcükyi öğrendik, bak bu bu demekmiş falan diye şey yapar. Hatta bazen tutturuyor İngilizce konuşalım beraber diye ama işte. VÖz1

İngilizceyi seviyor. İngilizce şarkılar dinliyor sadece. Yani ders çalışırken falan İngilizce dinliyor. VÖz3

Örtük Faktörler

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda, özellikle İngilizce dersi sırasında öğrencilerin konuşma konusunda özgüven eksikliği yaşadığı ve zorlandığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin özgüven eksikliğinin en önemli nedenlerinden birinin, İngilizce konuşurken hata yapmaktan ve akranları tarafından eleştirilmekten korkmaları olduğu belirlenmiştir. Dilbilgisi ağırlıklı öğretim yapılmasının öğrencilerin akıcı konuşmak yerine dil bilgisi yapılarına daha fazla dikkat ederek konuşmaya çalışmalarına neden olduğu vurgulanmıştır. Bu konuya ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

Hata yaparak konuşmalı. Yani konuşmasından dolayı yanlışlarından dolayı daha doğrusu, yargılanmayacağı garantisini vermek gerekiyor. Dv1

Genel olarak öğrencilerimiz konuşmaya, İngilizce konuşmaya aslında çoğu anlamda özgüven eksikliğinden, çekingenlikten yapamamakla birlikte aslında iyi öğrenciler kendilerini yeterli hiss etseler yapabileceklerini düşünüyorum. Dv2

Hatta çocuklarımıza hata yaparak, hata yapmadan korkmadan İngilizce konuştuklarını, konuşabildiklerini hele ki üstlerindeki, ne diyeyim size, hata yapma korkusunu üstlerinden attıktan sonra çok rahat konuşabildiklerini düşünüyorum. Dv3

Birçok öğrencimiz aslında içine kapanık ve bu konuda etrafımızdaki arkadaşlarımız bize güler mi, hocam bize bir şey söyler mi, dönüt nasıl olur. Her zaman bunun problemini yaşıyorlar. Dv4

Öğretmeni severse dersi de seviyor çünkü ve öğrencinin ailesel ve akransal dediğimiz, işte akranlarının dalga geçecekler mi, yanlış söylersem gülecekler mi tarzında (düşünüyör). Öz3

Akranlarının kendileriyle dalga geçmesinden korktukları için, sözcükleri yanlış telaffuz ettikleri için ve onlara gülmelerinden korktukları için ilk başta konuşma taraftarı değillerdi. Dv4

Öncelikle öğrencinin çekingenliği oluyor bu konudaki karşılaştığımız ilk sorun. Öğrenci bildiğini söylemekten çekiniyor ve bunun için öğrenciyi cesaretlendirmemiz gerekiyor. Öz3

Özgüven ve çekingenlik. 'Yanlış mı konuşuyorum' bizde de oluyor. Böyle doğru dil bilgisii kullanmaya çalışıyoruz. Öz4

Özel okul ve devlet okulu öğretmenleri, öğrencilerin ders içerisinde konuşabilmeleri için motive edilmeleri gerektiği görüşüne sahiptir. Öğrencilerin konuşma amacıyla derse katılımda çekingenlik ve utangaçlık sergiledikleri, özgüven eksikliği yaşayan öğrencilerin bu beceriyi sergilemekte zorlandığı vurgulanmıştır. Bu konuya ilişkin bazı öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

Yani arkadaşlarından belki utanabilir. Ya da öğretmen yanlış yaptığında kızmaz ama tekrar söyle deyince bazen utanabilir. DvÖc3

Bazı öğrenciler utangaç! Bizim sınıfta bazı kekeleyen öğrenciler var mesela. Onlar konuşmakta utanıyor biraz. DvÖc8

İlk İngilizce dersi ise bir heyecan vardır. Utangaçlık vardır tabi. Ama hani, belki dili dönmüyor olabilir. Konuşurken takılabilir. ÖzÖc1

Bence utanma. En çok o etkiliyor. ÖzÖc2

Bence utanma. En çok o etkiliyor. Bir arkadaşım vardı, o da utanıyordu ve İngilizce derslerine çok katılım sağlamıyordu. ÖzÖc8

Akademisyenlerden elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin özgüven eksikliğinin geçmiş yaşantılarındaki olumsuz deneyimlerden kaynaklandığı söylenebilir. Eleştiriye maruz kalan öğrenciler, konuşma becerisi sergilemekte zorlanmaktadır. Bu konuya ilişkin bazı akademisyenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Geçmiş yaşantılarında getirmiş oldukları olumsuz yaşantılar var işte arkadaşlarının gülmeleri veya telaffuz hataları. Bu tip şeyleri kırmak epey zaman alıyor. Endişe faktörü dediğimiz gibi. Kim ne der, öğretmen ne der, öğrenci ne der gibi faktörler de öğrencinin konuşma becerisini etkileyecektir. Akd1

Bizdeki hata yapma, en önemli şeylerden birisi. Yoksa işte arkadaşlarım alay eder mi (durumu). En önemli problemin ben İngilizceyi konuşamam, motivasyon eksikliği, bir de şöyle hani beklenti şu, birisi İngilizce öğrenmeye başladığında sanki şakır şakır sanki konferans verecekmış gibi bir algı oluşuyor her zaman. Akd2

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmanın temel amacı, özel okullarda ve devlet okullarında beşinci sınıf öğrencilerinin İngilizce konuşma becerisini etkileyen faktörleri farklı paydaşların bakış açısından incelemektir. Bulgular İngilizce öğrenmenin aslında İngilizceyi etkili bir şekilde kullanabilme becerisi olduğuna işaret etmektedir. Çocukların günlük hayatta İngilizceyi nadiren kullandıkları ve bunun genellikle okul ortamında gerçekleştiği belirlenmiştir. Özel ve devlet okulu katılımcıları arasında bazı görüş farklılıkları olduğu da ortaya konmuştur. Velilerin görüşlerine göre, dil öğrenmenin temel amacı günlük yaşamda yabancı dilin kullanılabilirliği ve yabancılarla rahatça iletişim kurabilme becerisidir. Özellikle devlet okullarında öğrencilerin dil öğreniminde daha az pratiğe maruz kaldığı göz önünde bulundurulduğunda, velilerin bu konudaki farkındalığı önemli bir bulgu olarak öne çıkmaktadır.

Öğretmenler ise, öğrencilerin İngilizceyi etkili biçimde öğrenip kullanabilmelerinin anahtarının İngilizceyi kullanabilecekleri ortamların oluşturulması olduğunu vurgulamaktadır. Bulgular öğretmenler ve velilerin İngilizce konuşmanın önemini farkında olduğunu ve 'İngilizce biliyorum' demenin İngilizce dilini etkin bir şekilde kullanabilme anlamına geldiğini vurgulamaktadır. Özellikle özel okul velileri, öğrencilerden somut bir İngilizce performansı beklemekte ve bu beceriyi günlük yaşamda sergilemelerini istemektedirler. Türkiye'de bireyler genel olarak İngilizce konuşmanın önemli olduğunu düşünmekte, ancak bu dilin kalıcı ve etkili bir şekilde öğrenilebileceği konusunda kesin bir görüş birliği bulunmamaktadır. Devlet okulu

öğretmenleri genellikle İngilizce dilini öğretmeye çaba göstermekte, ancak öğrencilerin konuşma becerilerine daha az önem verilmektedir. Özel okul öğretmenleri ise, öğrencilerin İngilizceyi ders dışında da kullanabilme yeteneklerine daha fazla önem vermekte ve bu da özel okul öğrencilerinin daha iyi İngilizce konuşma becerilerine sahip olabileceklerini göstermektedir.

Çalışma kapsamındaki okullarda ortak İngilizce öğretim programının uygulandığı açıktır. Özel okullarda ise resmi programın yanı sıra farklı etkinlik programları öğrencilere sunulmakta ve bu programlar dört temel beceriyi dengeli bir şekilde sunmaktadır. Öğretmen ve velilerden elde edilen verilere dayanarak, her iki okul türündeki öğretim programlarının genel olarak 'yeterli' olduğu, ancak özel okullarda uygulanan ek programların öğrencilere daha iyi İngilizce konuşma fırsatı sunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, ders saatlerinin yetersiz olduğu ve daha fazla ders saati gerektiği vurgulanmış, devlet okullarında dil bilgisi ve yazma becerilerine daha fazla zaman ayrıldığı, ancak konuşma etkinliklerine yeterli zaman ayrılmadığı belirtilmiştir. Özel okullarda haftalık ders programında daha fazla İngilizce saati bulunmaktadır. Benzer çalışmalarda, program kazanımlarının beşinci sınıf seviyesine uygun olduğu ve öğrenci gereksinimlerini karşıladığı vurgulanmıştır (Çetin, 2018; Alabaş, 2019). Ancak, Türkiye'deki İngilizce eğitiminde karşılaşılan zorluklar da ortaya konmuştur, örneğin yoğun programlar, kalabalık sınıflar, farklı dil seviyelerine sahip öğrencilerin aynı sınıfta olması ve malzeme eksikliği gibi faktörler (Hocaoğlu, 2015).

Beşinci sınıf İngilizce öğretim programı katılımcılarda elde edilen bulgulara göre yeterli görünse de, İngilizce iletişimsel becerilerini istedik şekilde karşılamadığı söylenebilir. Özel okulda uygulanan İngilizce programlarının öğrenci seviyesine uygun etkinliklerle okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin dengeli ve ekstra programlarla desteklenmesinden dolayı, daha etkili İngilizce konuşma becerileri geliştirdiği sonucuna varılmıştır. Devlet okulunda ise resmi programın öğrencilerin beklentilerini karşılamada yetersiz kaldığı ve bu nedenle özel okullarda ekstra programlarla İngilizce öğretiminin gerçekleştirildiği söylenebilir. Bu durum, özel okullarda İngilizce konuşma becerilerinin daha etkili ve özgüvenli bir şekilde geliştirilebildiğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin derslere yaklaşımı, tutumu ve ders işleyiş biçimlerinin öğrencilerin dersi sevmesi üzerinde belirleyici olduğu araştırmanın önemli sonuçları arasındadır. Nozad'ın (2017) çalışmasında, iyi bir öğretmen olmanın, öğrencilerin başarısını anlama kapasitesine sahip olmak olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini takip etmeleri gerektiği ve sınıf içinde olumlu bir atmosfer yaratmanın, öğrencilerin İngilizce dilini öğrenme ve kullanma konusundaki

istekliliğini artırabileceği vurgulanmıştır. Veliler de benzer şekilde öğretmenin sınıf içinde rahat bir ortam oluşturması ve öğrencilere İngilizce dersini sevdirmesinin, İngilizce konuşma becerilerini etkilediğini belirtmişlerdir. Başöz ve Erten (2019), Türk öğretmenlerin öğrencilerin hatalarını düzeltme eğiliminde olduğunu ve bu durumun öğrencilerin sınıf içi İngilizce konuşmaya daha çekingen yaklaşmalarına neden olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin öğretmenlerini sevdiklerinde sınıf içinde daha aktif olduklarını ve derslerde hata yapmaktan daha az korktuklarını ifade eden Merzifonluoğlu (2014) da benzer bir sonuca ulaşmıştır.

Özel okul öğretmenlerinin, devlet okulundaki öğretmenlere göre daha fazla İngilizce dilini kullanmaya eğilimli olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin sınıfta İngilizce konuşarak ve dersi hedef dilde öğretmek öğrencileri daha fazla dile maruz kaldıkları ve konuşma açısından bir rol modeli oldukları görölmüştür. Özel okulların öğretmenlerine daha fazla olanak ve materyaller sunması, mesleki yeterliklerini daha iyi geliştirebilmeleri için sık sık gelişim eğitimi düzenlenmesi, nicelik ve nitelik açısından yeterli öğretim materyalleri sağlanması konuşma becerisini de doğrudan etkilemektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, İngilizce konuşma pratiği üzerinde önemli bir etkiye sahip olan faktörlerden biri, sınıf içindeki 'akran zorbalığı'dır. Paydaşlar, öğrencilerin sınıf içinde İngilizce konuşma isteksizliğini etkileyen bu faktöre dikkat çekmişlerdir. Öğrencilerin, arkadaşları tarafından alay edileceklerini düşünerek İngilizce konuşmaktan kağındıkları sıkça görölmektedir (Başöz ve Erten, 2019). Bu bulgular, sınıf içi İngilizce konuşma pratiğinin, öğrenciler arasındaki ilişkiler ve sosyal dinamikler açısından önemli bir role sahip olduğu sonucuna işaret etmektedir. Köçeri (2019), çalışmasında ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce konuşma motivasyonlarını olumsuz etkileyen bir faktör olarak hata yapmaktan duydukları korkuyu işaret etmektedir. Yine Nozad (2017) öğretmenlerin öğrenci özgüvenini artırmak ve derse aktif katılımlarını sağlamak için daha fazla konuşma fırsatı yaratması gerektiği vurgulamaktadır. Yabancı dil öğretmenleri, öğrencilerin sözel hatalarını dengeli bir şekilde düzelterek bu sürece katkıda bulunabilir (Senel, 2012 akt. Özdemir, 2009). Araştırmacı perspektifinden bakıldığında, öğrencilerin hata yaptıklarında akranları tarafından maruz kaldıkları 'sözel zorbalık', dil öğrenme sürecini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Özel okullarda daha az öğrenci mevcudu ve daha etkili sınıf yönetimi, öğrencilerin daha rahat bir ortamda İngilizce öğrenme ve konuşma fırsatı bulmalarına olanak tanıyabilir.

Cameron (2001), çocukların yetişkinlerin dil öğrenimini engelleyen faktörlerden etkilenmediklerini, utanma duygularının düşük olduğunu ve yeni bir dilde

konusurken çekingenlik yaşamadıklarını belirtmektedir. Bununla birlikte, çocukların akranlarıyla ilişkilerinde hassasiyet gösterebilecekleri ve iletişimde bazı zorluklar yaşayabilecekleri ifade edilmektedir (Brown, 2001). Öğretmenlerin, bu potansiyel engellerle başa çıkmak için genç öğrencilere destek olması gerekir. Özel okullardaki ortamlar, öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde daha rahat ve güvende hissetmelerini sağlayarak, özgüvenlerini artırabilir ve dil konusundaki tutumlarını olumlu yönde etkileyebilir. Öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi becerileri, öğrenciler arasındaki etkileşimi artırabilir ve negatif atmosferi azaltabilir. Özellikle beşinci sınıf düzeyinde, öğrencilerin psikolojik gelişimini göz önünde bulundurarak genelde dil öğretime, özelde ise konuşma becerisine yönelik stratejiler geliştirilebilir.

Görüldüğü üzere, dil öğrenme sürecinde karşılaşılan diğer bir zorluk ise, 'öğrencinin kendine güven eksikliği'dir. Özellikle devlet okullarındaki öğrencilerin özgüven eksikliği nedeniyle İngilizce konuşmaktan çekindikleri belirlenmiştir. Bu durumun bir nedeni, İngilizce ders saatlerinin yetersizliği ve sınıf içi İngilizce konuşma pratiği fırsatlarının sınırlı olması olabilir. Devlet okulu velileri, öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini geliştirmeleri için ders saatlerinin artırılması gerektiğini savunmaktadır. Ayrıca, İngilizce öğretiminin okul dışındaki etkinliklerle desteklenmesi ve öğrencilerin dil becerilerini daha etkili bir şekilde geliştirebilmeleri için fırsatlar yaratılması gerektiği ifade edilmiştir. Bu bağlamda, devlet okullarında İngilizce dil eğitimi için ek programların oluşturulması ve öğrencilerin dil maruziyetini artıracak etkinliklerin düzenlenmesi önerilmektedir.

Araştırma bulguları, İngilizce konuşma becerilerinin geliştirilmesi sürecinde öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin katkılarının önemli olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin dil öğretimindeki yaklaşımları, ders materyalleri ve sınıf içi uygulamaları, öğrencilerin dil öğrenme sürecini doğrudan etkileyen faktörler arasında yer almaktadır. Öğrencilerin dil öğrenme motivasyonunu artırmak ve sınıf içi konuşma pratiğini teşvik etmek için öğretmenlerin olumlu bir öğrenme ortamı yaratmaları gerekmektedir. Ayrıca, velilerin çocuklarına dil öğrenme sürecinde destek olmaları ve ev ortamında İngilizce kullanımını teşvik etmeleri önemlidir. Öğrencilerin dil öğrenme sürecinde kendilerini güvende hissetmeleri ve özgüvenlerini artırmaları, başarılı bir dil öğrenme deneyimi için kritik öneme sahiptir.

Sonuç olarak, araştırma bulguları, İngilizce konuşma becerilerinin geliştirilmesi sürecinde öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin katkılarının önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Devlet okullarında ders saatlerinin yetersizliği ve sınıf içi İngilizce konuşma pratiği fırsatlarının sınırlı olması, öğrencilerin dil becerilerini olumsuz yönde etkileyen faktörler arasında yer almaktadır. Özel okullarda ise, ek

programlar ve etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini daha etkili bir şekilde geliştirebildikleri görülmektedir. Öğretmenlerin dil öğretimindeki yaklaşımları ve sınıf içi uygulamaları, öğrencilerin dil öğrenme sürecini doğrudan etkileyen faktörler arasında yer almakta ve öğrencilerin dil öğrenme motivasyonunu artırmak için olumlu bir öğrenme ortamı yaratmaları gerekmektedir. Ayrıca, velilerin çocuklarına dil öğrenme sürecinde destek olmaları ve ev ortamında İngilizce kullanımını teşvik etmeleri önemlidir. Öğrencilerin dil öğrenme sürecinde kendilerini güvende hissetmeleri ve özgüvenlerini artırmaları, başarılı bir dil öğrenme deneyimi için kritik öneme sahiptir. Bu bağlamda, İngilizce dil eğitiminin kalitesini artırmak ve öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yatırım yapılması ve öğrencilere daha fazla konuşma pratiği fırsatları sunulması önerilebilir.

Kaynakça

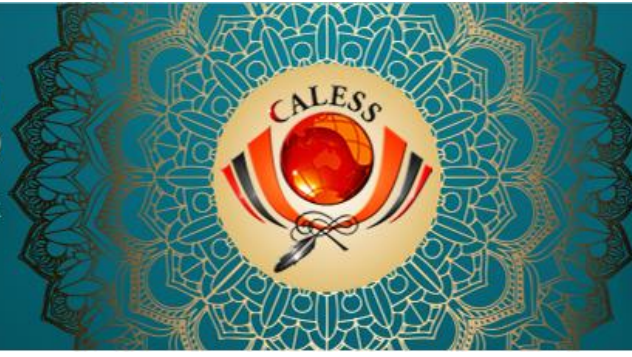
- Akyıldız, S. (2020). Eğitim programı okuryazarlığı kavramının kavramsal yönden analizi: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(73), 315-332. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/article/554205>
- Altın, M. ve Saracaloğlu, A. (2019). The effect of quantum learning model on foreign language speaking skills, speaking anxiety and self-efficacy of secondary school students. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 15(3), 1083-1104. <https://doi.org/10.17263/jlls.631550>
- Aslan, S. & Gürten, E. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 171-186 <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.20.01.006>
- Balemir, S. H. (2009). *The sources of foreign language speaking anxiety and the relationship between proficiency level and degree of foreign language speaking anxiety*, [Doctoral Dissertation, Bilkent University]. Ulusal Tez Merkezi.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 3(1), 1-15. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aeusbed/issue/30008/290583>
- Barın, M. (1997). *Dinleme-konuşma becerilerinin önemi, dil öğretimine katkıları ve Atatürk Üniversitesi İngiliz Dili bölümleri'nde uygulanışı*. [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Bergil, A. S. (2010). *İngilizce öğretiminde konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik alternatif bir teknik: Yaratıcı drama*, [Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *Turkish Studies*, 12(18), 121-138.

<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12103>

- Bozok, D. (2018). *Investigating speaking anxiety of university EFL students: The case of instructors and students*. [Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Longman.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. White Plains, NY: Longman.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge University Press.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon.
- Değer, A. C. ve Fidan, Ö. (2004). İkinci dilde okuma alt becerilerinin geliştirilmesine yönelik malzeme oluşturma-geliştirme önerileri. *Dil Dergisi*, 12(18). 121-138
http://dx.doi.org/10.1501/Dilder_0000000021
- Demirel, Ö. (2012). *Yabancı dil öğretimi*. Pegem Akademi.
- Elsharkawy, N. (2019). *An investigation into the factors that lead to speaking anxiety among EFL learners*. *International Journal of Media Culture and Literature*, 5(1), 27-44.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/ijmcl/issue/47210/536521>
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Anı Yayıncılık.
- Esin, T. (2012). *Speaking as a skill in second language teaching*. [Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.,
- Gardner, R. C. and MacIntyre, P. D. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning*, 43(2), 157-194.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1467-1770.1992.tb00714.x>
- Gökmen, N. (2014). *Inefficiency of English language teaching in Turkey*.
<http://learning2teachenglish.wordpress.com/2014/04/27/why-cant-we-speak-english-2/>
- Haidara, Y. (2016). Psychological factors affecting English speaking performance for the English learners in Indonesia. *Universal Journal of Educational Research*, 4(7), 1501-1505. <http://dx.doi.org/10.13189/ujer.2016.040701>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. and Cope, J. (1986). *Foreign language classroom anxiety*. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. <https://doi.org/10.2307/327317>
- Kıroğlu, K. (2008). *Yeni ilköğretim programları: (1-5.Sınıflar)*. Pagema Yayıncılık.
- Koç, N. (1992). *Açıklamalı dilbilgisi terimleri sözlüğü*. İnkılâp Kitabevi.
- Kondal, S. (2009). *İngilizce öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin yabancı dilde konuşma becerilerinin diğer dilsel becerilere göre gelişim geriliği*. [Yüksek Lisans Tezi,Trakya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Köçeri, K (2019). *Ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dilde konuşma motivasyonlarını*

- etkileyen faktörler*. [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Mccutcheon, Gail (1997). Curriculum and the work of teachers. *The Curriculum Studies Reader*. (ed. D. J. Flanders & S. J. Thornton). Routledge.
- Meb, (2006). *İlköğretim İngilizce dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara.
- Meb, (2013). *İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) İngilizce Dersi (2, 3,4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*.
- Meb, (2018). *İngilizce dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*.
- Meighan, Roland (1994). *A sociology of educating* (2nd ed.). Cassell Educational Ltd.
- Merzifonluoğlu, A. (2014). *An Investigation into english speaking problems of students at ELT department, Ataturk University*. [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Metin, M. (Ed.), (2015). *Kuramdan uygulamaya bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Yayıncılık
- Moeller, A. K, Catalano, T. (2015). Foreign language teaching and learning. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, Second Edition, 2015*, pp. 327–33. <https://core.ac.uk/download/33144931.pdf>
- Nunan, D. (1987). Communicative language teaching: Making It Work. *ELT Journal*, 41(2), 136-45. <https://doi.org/10.1093/elt/41.2.136>
- Özdemir, M. S. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13712/166017>
- Özkan, C. (2019). *The relationship between students' success and their level of foreign language anxiety and the primary sources of foreign language speaking anxiety*. [Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage Publications.
- Richards, J. C. (2008). *Teaching listening and speaking: From theory to practice* (1st ed). Cambridge University Press.
- Sallabaş, M. E. (2008). Relationship between 8th grade secondary school students' reading attitudes and reading comprehension skills. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 9(16), 141-155. https://www.researchgate.net/publication/41764837_Relationship_between_8th_Grade_Secondary_School_Students'_Reading_Attitudes_and_Reading_Comprehension_Skills
- Tebliğler Dergisi (1997). *İlköğretim Okulu 4 ve 5.Sınıf (İngilizce) Öğretim Programı*. Ekim, Sayı 144, 2481. MEB Yayınlar Dairesi Başkanlığı.

- Ur, P. (1992). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge University Press.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge University Press.
- Üstündağ, T. (1998). Yabancı dil öğretim uygulamalarında bir yöntem olarak yaratıcı dramının yeri. *Dil Dergisi*, 66, 27-33.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/31317>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2008). Sözcük tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256321>
- Yılmaz, G. & Kahramanoğlu, R. (2021). Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, program yönelimleri ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 178-187.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/jier/issue/67379/1011656>



6. VE 7. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ METİN TÜRÜ AÇISINDAN İNCELENMESİ¹

Murat CİVAN² Mevlüt GÜLMEZ³

Makale Bilgisi	Özet
Anahtar Kelimeler Türkçe Ders Kitapları Türkçe Eğitimi Tema Metin Türleri Ders Kitapları	Çalışmada 2018-2019 eğitim-öğretim yılında 6 ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin türleri incelenmiştir. Ders kitapları öğretim programlarının uygulanmasında en temel kaynaklardır. Bu bağlamda kitaplar içinde yer alan metinler ve bu metinlerin türleri önem arz etmektedir. Çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Farklı yayınevlerine ait 6. ve 7. sınıf ders kitaplarında okuma metinlerinin türleri belirlenmiş ve bu türler aynı sınıf düzeyinde farklı yayınevleri arasında karşılaştırılmıştır. Farklı yayınevlerine ait ders kitaplarındaki türler 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan türler ile karşılaştırılmıştır. İncelenen ders kitaplarındaki okuma metinleri beş farklı Türkçe öğretmenin de incelemesine sunulmuş ve ortaya çıkan metin türleri belirlenmiştir. Çalışmada 6. sınıflarda MEB ve Eksen yayınlarına ait ders kitapları ile 7. sınıflarda MEB ve Dersdestek yayınlarına ait ders kitapları incelemeye alınmıştır. İnceleme sonucunda aynı sınıf düzeyinde farklı yayınevlerinde birbirinden farklı türlerin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle bazı metinlerin türlerinin doğru belirlenemediği ya da metinlerin türlerinin özelliğini yansıtacak şekilde verilmediği görülmüştür. Bazı metin türlerinin birbiri ile çok karıştırıldığı ve programa uygun olarak verilmeyen metin türleri olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak metinlerin seçiminde ve metin türlerinin belirlenmesinde daha titiz davranılması gerektiği görülmüş ve buna yönelik önerilerde bulunulmuştur.
Gönderim Tarihi: 03.11.2024 Kabul Tarihi: 26.12.2024 Yayın Tarihi: 30.12.2024	

EXAMINATION OF 6TH AND 7TH GRADE TURKISH TEXTBOOKS IN TERMS OF THEME AND LITERARY GENRES

Article Info	Abstract
Keywords Turkish Coursebooks Turkish Education Theme Text Types Textbooks	This study examines the genres of texts in the 6th and 7th-grade Turkish textbooks used during the 2018-2019 academic year. Textbooks serve as fundamental resources for implementing educational curricula. In this context, the texts included in textbooks and their genres hold significant importance. The study employed the document analysis method to identify the genres of reading texts in textbooks published by different publishers for the 6th and 7th grades. These genres were compared across publishers at the same grade level and with the text genres specified in the 2018 Turkish Language Curriculum. Additionally, the reading texts in the textbooks were reviewed by five Turkish language teachers to ensure comprehensive analysis of the identified text genres. The study focused on textbooks published by MEB and Eksen for the 6th grade and by MEB and Dersdestek for the 7th grade. The findings revealed that different text genres were used across publishers for the same grade level. It was observed that some genres of texts were inaccurately classified or did not sufficiently reflect the characteristics of their respective genres. Furthermore, certain text genres were often confused with one another, and some did not align with the curriculum's specifications. In conclusion, the study highlights the need for greater diligence in the selection of texts and the identification of text genres in textbooks. Recommendations were provided to address these issues.
Received: 03.11.2024 Accepted: 26.12.2024 Published: 30.12.2024	

Cited as APA: Civan, M., & Gülmez, M. (2024). Examination of 6th and 7th grade Turkish textbooks in terms of theme and literary genres. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences (CALESS)*, 6(2), 130-154.

¹ This article utilizes data from the master's thesis conducted by the first author under the supervision of the second author.

² Ministry of Education, Türkiye, muratcivan@hotmail.com

³ Akdeniz University, Türkiye, mevlutgulmez@akdeniz.edu.tr

Introduction

An educational process begins with the aim of creating desired changes in an individual's behavior. Education plays an active role in the transmission of general norms that exist in society from generation to generation, while also providing the necessary knowledge, skills, and developmental levels, allowing individuals to reach a certain accumulation and become independent in life (Şişman, 2006: 6).

It is clear that there is a continuous change in all areas of life, including education (Erdem, Gün, Şengül, and Şimşek, 2015: 460). In this phase of development and change in education, the most effective material source on individuals is textbooks. Textbooks are also the most commonly used resources in the teaching of Turkish lessons (Baş, 2003: 257-266; Uzuner, Aktaş, and Albayrak, 2010: 721-733; Kırbaş, Orhan, and Topal, 2012: 2225-2235; Bulut and Orhan, 2012: 297-311). Almost all Turkish teaching programs have been shaped around the teaching of the Turkish language.

Textbooks are written resources that generally organize all subjects in a systematic way and support students in learning according to their own cognitive levels, created in accordance with the educational programs of countries (Çakır, 1997: 7). According to Güneş (2002: 5), textbooks are a resource that has been adapted to be in line with the curriculum, prepared for students at every level, made learning as easy as possible for children, and the topics are arranged from easy to difficult.

Especially in recent times, it has been observed that children's vocabulary is gradually decreasing, and they are struggling to express their problems. Perhaps the most significant reason for this is that the words in the prepared textbooks have been compiled without paying attention to this issue (Karakuş, 2005: 233). In recent years, with the introduction of environments such as social media, online games, and live streaming platforms into our lives, a significant number of foreign words have entered our language, causing some words in our language to be replaced by these words (Şimşek and Direkci, 2019; Şimşek, 2023). In this way, our language has started to slowly lose its words. There is a much greater need for textbooks that are in line with Turkish programs and that will make our children love their native language and enable them to use the language comfortably during the periods when their language begins to form and develop (Kolaç, 2003: 107; Koparan and Bıçaklı, 2023). Likewise, when selecting texts in textbooks, it is important to choose texts that are appropriate for the theme they are part of. Care should also be taken regarding this matter when determining the genres of texts. Indeed, a text that is not chosen appropriately for its theme will not ensure adequate learning in children. A text that is not chosen according to its genre will also pose a problem for students in terms of grasping text genres.

It is very valuable in this context for children to understand the text in the best way and to grasp the genre of text it was written in. Because having mastery of text genres in both the understanding and narration processes facilitates writing literary texts and ensures the best development of language awareness.

With this study, it is possible to have knowledge about the genres of texts within the themes found in the Turkish textbooks belonging to the 6th-grade MEB and Eksen publications and the 7th-grade MEB and Dersdestek publications. It has been

determined how much the literary genres in the 2018 Turkish Course Curriculum are represented in these textbooks. The genres of texts included in books from different publishers used in 6th and 7th grades were examined, comparisons were made, these were compared with the genres in the Turkish Course Curriculum, and the results were tabulated.

Research on Text Genres

When examining the research conducted on this topic, it has been observed that many studies have been carried out in the form of theses and articles. It has been determined that these studies cover a variety of topics, such as the distribution of themes and text genres in Turkish textbooks, the suitability of text genre distribution according to the curricula, and the textual features of the texts.

Baş (2003) examined the distribution of text genres in 6th-grade Turkish textbooks in his study titled "An Examination of Text Genres in 6th Grade Turkish Textbooks." As a result of this research, it was stated that the texts and their genres selected are appropriate for the cognitive and social development levels of 6th-grade children. However, despite a greater emphasis on fictional literary genres, there are insufficient genres available for children who are capable of understanding literary genres that provide information in terms of cognitive and social development. Kolaç (2009): In his study titled "Evaluation of Texts in Primary School Turkish Textbooks in Terms of Genre", he conducted an examination on how the genres of texts in Turkish textbooks from 1st to 8th grades are distributed. Since the genres of texts in Turkish textbooks are classified as specified in Turkish curriculum (1-5; 6-8), he conducted the research accordingly. He mentioned that when selecting texts to be included in primary school Turkish textbooks, attention should be paid to whether they reflect the characteristics of their genres and that the texts that best reflect their genres should be included. Sulak (2009): In his study titled "Evaluation of the Structures of Texts in 1-5th Grade Turkish Textbooks in Terms of Genre", he determined the genres of texts in textbooks and examined the structure of these texts. As a result of the study aimed at this purpose, he mentioned the imbalance in the distribution of texts according to their genres and stated that there should be a balanced distribution. Solak and Yaylı (2009) conducted a study in their study titled "Analysis of Primary School Second Level Turkish Textbooks in Terms of Genres" on the text genres and frequencies in the books of four different publishing houses, the extent to which the genres that should be given according to the new program are given place and how many different genres are given place in the books. The studies concluded that there is an imbalance in the numerical distribution of text genres. Üründü (2011), in the study titled "Examination of Themes and Text Genres in Turkish Textbooks for Grades 6-8," analyzed the distribution of themes, sub-themes, and text genres across different grade levels in Turkish textbooks. The research focused on how themes and text genres were distributed according to the Turkish Education Program. Üründü emphasized the need for greater care in selecting texts and their genres, advocating for the inclusion of

clearer and more specific text genres such as novels, stories, essays, and articles, instead of relying solely on narrative and informative texts.

Pilav and Oğuz (2013), in their study titled "A Research on the Text Genres in Turkish Textbooks," examined the genres, proportions, and frequency of texts included in Turkish textbooks for grades 7 and 8 prepared by the Ministry of National Education (MEB). They focused on the inclusion of mandatory text genres, themes, and the extent to which reading and listening texts were integrated. The study highlighted the need to diversify text genres to foster reading habits among students.

Şahin and Bayramoğlu (2016), in their work "An Evaluation of the 2015 Turkish Curriculum in Terms of Text Genres and Theme Selection," analyzed the text genres and themes selected for grades 1-8 in the Turkish Education Program. They compared the 2015 program with previous curricula and emphasized the importance of specifying which text genres should be taught at each grade level in the 2015 Turkish Program. Temizyürek and Delican (2016): In their study titled "Analysis of Texts in Primary School Turkish Textbooks in Terms of Genre and Theme", they conducted a study on the distribution of texts in primary school Turkish textbooks according to themes and genres and the themes contained in the texts. As a result of the study, it was seen that approximately 50% of primary school textbooks were narrative, 30% were informative and 20% were poetry. They observed that narrative texts were given more in lower grades and informative texts were given more in upper grades. Aytan and Güneş (2017): In their study titled "An Evaluation of the Themes and Genres of Texts in 5th Grade Turkish Textbooks Prepared According to the 2017 Turkish Curriculum", they aimed to determine how the text genres in 5th grade Turkish textbooks were distributed and how the themes were distributed. As a result of this study, they stated that the ratios in the distribution of text genres would change depending on the situation, but this ratio should be distributed as balanced as possible.

Education, Textbook, Text and Text Genres

Textbooks are the most important resource that is a tool for achieving the objectives of educational programs in a country. While textbooks are the most widely used material, there are also many cases where they are used as the sole source of material under certain conditions. The books should contain information that appeals to both the intellectual and emotional worlds of the child. At the same time, textbooks have an extremely important place in acquiring language skills. In Turkish lessons, they have a very important share in understanding the characteristics of that language, and this is achieved through the texts placed in those books (Çeçen and Çiftçi, 2003; cited in Payza, 2015: 9). Again, according to Demirel (2010), textbooks that will be created in full compliance with the rules of Turkish will contribute greatly to the effective and proper use of the Turkish language. The most fundamental aspect of learning Turkish depends first on the textbook and then on the characteristics of the texts placed in this

textbook (Çalışkan, 2010; cited in Kemiksiz, 2018: 945-967). Texts are structures in which all information, knowledge, emotions and thoughts are placed according to very different narrative and spelling features. According to Günay (2003: 35), a text is expressed as a whole structure formed by language elements with a beginning and an end. In other words, a text is the whole of the meaningful structure formed with all the features of the formal, narrative and spelling rules of a piece of writing (TDK, 1994: 524). Erkul (2007: 96) defined the text as a complex whole of meaning that is not composed of sentences but is encrypted only with them and is created in depth. This placement process is planned in a logical order, not in a ranking (Güneş, 2013: 606). Gürel, Temizyürek and Şahbaz (2007) emphasize that texts should be selected that contribute to the development of children's spiritual world, color their world and also include ethical rules adopted by society, in addition to having universal qualities, Aytaş (2001: 162-163) emphasized that texts should be created in a way that will develop children's mother tongue awareness and facilitate language development, as well as arouse the desire to learn in students, and Öz (2012) emphasized that texts should provide important examples from Turkish and world literature and thus encounter many writers and poets, which in turn allows children's emotional and inLiterary genres, in general, are writings that are diversified by looking at the content, form and technical features of the written works (Kavcar, Oğuzkan, Aksoy, 2007). It is impossible to make literary genres fixed. While new genres emerge according to the conditions of the period, genres that do not appeal to the present day gradually disappear. More precisely, they fall into disuse. Many writers have classified literary genres in different ways.

Cemiloğlu (2004) divided text genres into three groups as emotion-, thought- and event-based genres based on the three learning areas in educational sciences - affective, cognitive and kinesthetic areas. In another classification of literary genres, Aytaş (2006: 261-276) Poetry; lyric, didactic, pastoral, dramatic, epic poetry. Theater; tragedy, comedy, drama. Narrative genres; novel, story, tale, legend. Thought genres; He made the classification as article, interview, essay, letter, aphorism, travel writing, memoir, interview. Again, another classification by Aytaş (2006): Main genres (epic, tale, folk tales, fable, story, novel). Representation genres (theatrical works). Thought genres (article, conversation, anecdote, essay). Auxiliary genres (biography, memoir, travel writing, letter, speech, aphorism etc.).tellectual accumulations to reach wider cultures. Karasoy, Yavuz, Direkci and Kayasandık (2016: 345-393) classified the genres of written compositions as event writings, opinion writings, research and review writings, letter-genre writings and verse writings. Ağca (2001: 109-223)'s classification is as follows: "Oral narrative genres, oral-anonymous verse genres, written narrative

genres with a certain owner, genres where ideas, feelings, dreams and fantasies are intensively processed, genres written in verse." According to Aktaş and Gündüz (2013: 243-353), the genres are: Form writings, didactic texts and literary genres.

All these classifications actually differed according to the thought and research structures of the writers. However, although there are some differences in general terms, almost all of them meet at similar points. Çeçen and Çiftçi (2007: 39-49) argued that every genre should be included as much as possible so that children can better comprehend them. Solak and Yaylı (2009: 444-453) argued that the important thing is not to use a wide variety of genres in books, but to present the given genre in the best way possible. In the study conducted by Yağmur (2009: 53-64), it was mentioned that despite the creation of much more advanced textbooks, there was little genre diversity and problems in the texts providing the desired skill level.

Genre usage should be different according to age. Since the concrete development phase is at the forefront in first-grade children, more emphasis should be given to event-based genres, while opinion writings should be given more to second-grade children. Especially, the frequent use of works in the story and tale genres in the first grade is important in terms of children perceiving events and being able to pay attention to them. In the light of the information on text genres and classifications, the information and classification on text genres in the newly created 2018 Turkish Course (Grades 1-8) Curriculum has been carried out as follows (MEB, 2018: 16-17).

Table 1. *Distribution of Text Genres in the 2018 Turkish Course Curriculum According to Grade Levels*

Genres	1	2	3	4	5	6	7	8
Informative Texts								
Memoir		+	+	+	+	+	+	+
Biographies, Autobiographies							+	+
Blog						+	+	+
Petition					+		+	+
Ephemera and brochures (mixed-content texts such as lists, diagrams, tables, graphs, sketches, maps, posters, etc.).		+	+	+	+	+	+	+
E-mail			+	+	+	+	+	+

Diary		+	+	+			+	+
News Text, Advertisement		+	+	+	+	+	+	+
Postcard		+	+	+				
Guides (user manuals, specifications, instructions, etc.).		+	+	+	+	+	+	+
Travel writing							+	+
Article / Anecdote / Interview / Essay						+	+	+
Letter						+	+	+
Aphorisms (proverbs, idioms, wall writings, slogans, etc.).	+	+	+	+				
Aphorisms (maxims, proverbs, idioms, aphorisms, wall writings, mottos, slogans, etc.).						+	+	+
Social Media Messages						+	+	+
Narrative Texts								
<i>Comics</i>		+	+	+	+	+	+	+
Fable		+	+	+	+	+	+	+
Story		+	+	+	+	+	+	+
Cartoon		+	+	+	+	+	+	+
Tale / Legend/ Epic		+	+	+	+	+	+	+
Humorous Anecdote		+	+	+	+	+	+	+
Novel					+	+	+	+
Theater		+	+	+	+	+	+	+
Poetry								
Folk Song / Lullaby		+	+	+	+			
Song/ Folk song		+	+	+	+	+	+	+
Poem		+	+	+	+	+	+	+
Tongue twister / Jingle / Riddle		+	+	+	+			

According to the 2018 Turkish Language Curriculum, the genres that should be introduced in the achievements according to the classes in the second stage are:

In the 5th grade; story, fable, tale, news text.

In the 6th grade; memoir, letter, theater, travel writing.

In the 7th grade; interview, biography, autobiography, diary.

In the 8th grade; opinion column, article, essay, novel, epic. However, it has also been stated that detailed information should not be given for all classes regarding these genres (MEB, 2018: 37-50).

Considering all these classifications, it would be more up-to-date and useful to define the genres under the main headings of 'informative, narrative, poetry' in the light of the recently published Turkish Language Curriculum.

When examining studies on text types, attention has been drawn to how the distribution of types and themes is structured in textbooks, and what should be considered when distributing text types. In this study, the types of texts in the Turkish textbooks for 6th and 7th grades from the 2018-2019 academic years were examined, differences in type distribution were analyzed, and it was determined whether the texts reflected the characteristics of their types. Five different Turkish teachers were asked to identify the text types, and the distribution of these text types according to the Turkish Language Teaching Program was examined. In doing so, the following questions were addressed:

1. What is the distribution of text types in Turkish textbooks from different publishers used at the same grade level?
2. Do the texts in Turkish textbooks reflect the characteristics of their types?
3. According to Turkish teachers, what types do the texts in the examined textbooks belong to?
4. What is the distribution of text types in the textbooks according to the text types specified in the Turkish Language Teaching Program?

Method

In this section of the research, the research model, data collection sources, how the data was collected and analyzed were emphasized.

Research Model

The document analysis method was used in the research. Document analysis is the process of collecting existing records and documents related to the study to be conducted, coding them according to certain rules and systems, and examining them. Document analysis is also defined as documentary observation or documentary scanning (Çepni, 2009: 76). In this study, the genres of texts in the 6th and 7th grade Turkish textbooks in the 2018-2019 academic year were determined and the document analysis method was used.

Data Collection

Text genres were tried to be explained in the theoretical framework section. In 2018, the Turkish Course Curriculum was changed and a new program was created for themes and text genres. The principles determined in this program constituted the criteria of the research. In accordance with the theoretical framework created, the texts in the 6th and 7th grade textbooks accepted as Turkish textbooks by TTKB were examined.

The reading texts in the textbooks examined were evaluated and their genres were specified. In the 6th grade Eksen publications, the genre of each text was given at the beginning of the text. The text genres of other publishing houses were determined by looking at which authors, which books and magazines, and which sources the texts were taken from and the content of the texts. The text genres in the textbooks belonging to different publishing houses were compared with each other. Findings were created for texts that did not reflect the characteristics of their genres and whose genres could not be determined correctly. Similarly, the genres in the textbooks were evaluated in terms of the genres that should be included in the Turkish Course Curriculum.

Data Collection Sources

The study used the 6th grade MEB and Eksen Publications and 7th grade MEB (Ed: Nurcihan DEMİRER) and Dersdestek Publications Turkish textbooks, which were decided to be used in the 2018-2019 academic year with the curriculum program.

There are a total of 8 themes in each publishing house's book. Each theme includes 3 reading, 1 listening-watching, and 1 free reading text. The reading texts in the themes were included in the research. A total of 24 texts were examined in each book and their genres were determined. A total of 96 texts were examined in 4 books.

The 96 texts in the four books were read to 5 different Turkish teachers and their answers about the genres of the texts were received and the genres of the texts they found different were tabulated.

Data Analysis

The genres of reading texts in 6th grade MEB and Eksen publications and 7th grade MEB and Dersdestek publications were determined and compared with publications at the same grade level. It was examined whether the texts in 6th and 7th grade textbooks reflected the characteristics of their genres. The texts in the textbooks belonging to 4 publishing houses were read to 5 different Turkish teachers and their answers about the genres of the texts were obtained. Then, a consensus was reached based on the principle of consensus/difference of opinion and a definitive judgment

was reached about the genres of the texts. The distribution of text genres in the publishing houses was examined according to the 2018 Turkish Course Curriculum.

Findings and Comments

The distribution of text genres in 6th grade MEB and Eksen publications and 7th grade MEB and Dersdestek publications was examined. While making the distribution, the text genres were grouped as informative, narrative and poetry texts as included in the Turkish Course Curriculum.

Table 2. *Distribution of Text Genres in 6th Grade Textbooks Prepared by MEB and Eksen Publishing Houses*

		MEB	Eksen
		Publications	Publications
Genres		<i>f</i>	<i>f</i>
<i>Informative Texts</i>	Memoir	2	0
	Biography	0	0
	Autobiography	1	0
	Blog	0	0
	Petition	0	0
	Brochure	1	0
	E-mail	0	0
	Diary	0	0
	News Text	0	0
	Postcard	0	0
	Travel writing	1	1
	Article	7	4
	Anecdote	0	0
	Interview	1	2
	Essay	0	0
Letter	0	1	
Conference Paper	1	0	
<i>Narrative Texts</i>	Comics	0	1
	Fable	0	2
	Story	5	4
	Fairy Tale	0	1
	Legend	0	0
	Epic	0	0
	Humorous Anecdote	0	1
	Novel	0	0
Theatre	1	2	
<i>Poetry Texts</i>	Poem	4	5
<i>Total</i>		24	24

In 6th grade MEB publications, the number of informative texts is more than twice the number of narrative texts. The number of poetry texts is less than the ratios of informative and narrative texts. It is noticeable that the distribution of genres in MEB

publications is not very balanced. In 6th grade Eksen publications, the number of narrative texts is more than the number of informative texts. The number of poetry texts is less than informative and narrative texts. While it is noticeable that the ratios of informative text genres are used more in MEB publications than in Eksen publications, it is seen that Eksen publications are used more in narrative texts than in MEB publications.

There is no significant difference in the texts included in the poetry genre. While MEB publications include memoirs, brochures and notices, Eksen publications do not include texts related to these genres. Eksen publications include letter, fable, tale and humorous anecdote genres, while MEB publications do not include texts related to these genres. Some genres are used in a way that is not the same in these two publishing houses. Therefore, there will be a difference in terms of recognizing the genres among the students using these books. Again, some genres are included only once. Students encountering some genres once throughout the year may cause problems in terms of comprehending the genres. This situation also does not give students the opportunity to compare text genres (Çeçen and Çiftçi, 2007: 39-49). Although there are differences in the number of narrative and informative text genres in both publishing houses, it has been observed that children in schools using both publishing houses encounter almost the same number of different genres within a year.

Table 3. *Distribution of Text Genres in 7th Grade Textbooks Prepared by MEB and Dersdestek Publishing Houses*

		MEB Publications	Dersdestek Publishing
Genres		<i>f</i>	<i>f</i>
<i>Informative Texts</i>	Memoir	2	0
	Biography	1	1
	Autobiography	0	0
	Blog	0	0
	Petition	0	0
	Brochure	0	1
	E-mail	0	0
	Diary	1	0
	News Text	0	1
	Postcard	0	0
	Travel writing	1	1
	Article	3	1
	Anecdote	0	0
	Interview	2	3
	Essay	1	1
	Letter	0	0
	Conference Paper	0	0

	Comics	1	0
	Fable	1	0
	Story	2	8
	Fairy Tale	0	1
<i>Narrative Texts</i>	Legend	0	0
	Epic	0	0
	Humorous Anecdote	1	0
	Novel	1	0
	Theatre	2	0
	Science Fiction	1	0
	<i>Poetry Texts</i>	Poem	4
	Total	24	24

The ratio of narrative texts to MEB publications is less than informative texts. In Dersdestek publications, narrative texts and informative texts are used at the same rate. In both publications, no sample texts were given for informative texts such as autobiography, blog, petition, letter, e-mail, postcard, anecdote, and conference paper, and no sample texts were given for narrative texts such as legend and epic. While MEB publications gave examples of memoir, diary, comic book, humorous anecdote, novel, theater, and science fiction text genres, these genres were not included in Dersdestek publications. While Dersdestek publications included brochure, fairy tale, and news text genres, these genres were not used in MEB publications. Including so many different genres in different publishing houses in the same year may cause children of the same age group to recognize different genres and not be aware of some genres at all. Another striking point in the table is that there is a very serious difference in the story genre. While there are 2 text genres in MEB publications, there are 8 in Dersdestek publications. In other words, it is 4 times more. While children taking lessons from one publishing house learn different genres of narrative texts, children taking lessons from another publishing house always focus on the same genre. In general, it is striking that texts in the genres of story, interview and poetry are handled more heavily.

One of the most important points to be emphasized in Turkish textbooks is that the texts given in the book reflect the characteristics of the genre. Because children grasp the characteristics of that genre in the light of what is given in that text. When they are going to write about that genre themselves, they create texts by accepting the texts they have learned as examples. If the genre of the texts is not given correctly, it will be a problem for children to learn that genre. In the light of this problem statement, the findings that some of the text genres were not determined correctly in two different publishing houses in the 6th and 7th grades are as follows

MEB 6th Grade Textbook

Table 4. *Texts Thought Not to Reflect the Characteristics of the Genre in MEB Publications 6th Grade Textbook*

Texts	Genre Specified in the Book	Type Determined as a Result of Examination
Bu da Benim Öyküm	Story	Memoir- Interview
Aziz Sancar	Autobiography	Comics
İnsanlar Zamanı Eskiden Nasıl Ölçerdi?	Article	Interview
Teknoloji Bağımlılığı	Article	Brochure
Su Kirliliği	Article	Opinion Column-Brochure
Tarhananın Öyküsü	Article	Informative Text
Bisiklet Zamanı	Article	Informative Text
Yemek, İçmek ve Sindirmek	Article	Story-Memoir

When the texts in the MEB Publications 6th grade textbook were examined, it was determined that 8 texts did not fully reflect the characteristics of the genre and were more suitable for another text genre. It is particularly striking that 6 texts determined as articles reflect the characteristics of another genre.

Eksen 6th Grade Textbook

Table 5. *Texts in the Eksen Publications 6th Grade Textbook That Are Thought Not to Reflect the Characteristics of Their Genre*

Texts	Genre Specified in the Book	Type Determined as a Result of Examination
Kaynatılmış Tohum	Story	Story
Boş Bir Kümes, Birkaç Dolu Kalp	Story	Memoir
Atatürk Orman Çiftliği	Story	Memoir
Teknolojik Bayram Kutlamaları	Interview	Memoir

In the 6th grade Eksen publications, the genre of 4 texts does not reflect the characteristics of the genre they are given. It has been determined that the genres determined as stories in particular reflect the characteristics of the memoir genre more.

MEB 7th Grade Textbook

Table 6. *Texts Considered Not to Reflect the Characteristics of Their Genre in the MEB Publications 7th Grade Textbook*

Texts	Genre Specified in the Book	Type Determined as a Result of Examination
Anıların İlhamı	Fable	Story
Ordular! İlk Hedefiniz	Memoir	Story
İnsanlarla Geçinme Sanatı	Interview	Essay
2100'deki Yaşamdan Bir Gün	Science Fiction	Diary -Story-Novel
Okumak Deyince	Interview	Essay
Okumak Ayrıcalıktır, Herkes Okuyamaz	Essay	Interview
Lavanta Kokulu Köy	Travel writing	Article
Moena Türk Köyü	Article	Legend- Travel writing

It has been determined that the 8 text genres in the 7th grade MEB publications do not reflect the characteristics of the genre they are given. It has been determined that the texts reflect different text genre characteristics in both informative and narrative text genres.

Dersdestek 7th Grade Textbook

Table 7. *Texts Considered Not to Reflect the Characteristics of the Genre in Dersdestek Publications 7th Grade Textbook*

Texts	Genre Specified in the Book	Type Determined as a Result of Examination
Yer Çekimsiz Yaşam	Interview	Article
Ülkem'in Renkli Haritası	Story	Travel writing
Sorumluluklarımız	Essay	Interview
Yeterli ve Dengeli Beslenme	Brochure	Article
Geleneksel El Sanatları Çarşısı	Travel writing	Article
Buluşa Doğru	Interview	Article
Medya Yalnızca Televizyon ve Gazeteden İbaret Değildir	Interview	Article

It was determined that 7 text genres in 7th grade Dersdestek publications did not reflect the characteristics of the genre they were written in. It was determined that there was no clarity in the text genres, especially among the interview and article genres.

The evaluation of the genres of the texts in 6th grade MEB and Eksen publications and 7th grade MEB and Dersdestek publications was made by 5 different teachers. The answers given by the teachers regarding the genres of the texts are as follows.

Table 8. Table Including the Responses of Turkish Teachers Regarding the Genre to Which the Texts in MEB and Eksen Publications 6th Grade Textbooks Belong

By Class texts	Genres	A Öğrt.	B Öğrt.	C Öğrt.	D Öğrt.	E Öğrt.
6th Grade MEB						
1.Bu da Benim Öyküm	Story	Memoir	Story	Interview	Story	Interview
2.Aziz Sancar	Autobiography	Comics	Autobiography	Comics	Autobiography	Autobiography
3.İnsanlar Zamanı Eskiden Nasıl Ölçerlerdi?	Article	Essay	Article	Interview	Article	Essay
4.Su Kirliliği	Article	Opinion Column	Article	Opinion Column	Article	Article
5.Yemek, İçmek ve Sindirmek	Article	Story	Article	Memoir	Memoir	Story
6.Dostluğa Dair	Interview	Essay	Essay	Interview	Interview	Essay
6th grade Eksen						
1.Kaynatılmış Tohum	Story	Story	Story	Story	Story	Story
2.Boş Bir Kümes, Birkaç Dolu Kalp	Story	Memoir	Story	Memoir	Story	Memoir
3.Teknolojik Bayram Kutlamaları	Interview	Memoir	Memoir	Story	Memoir	Memoir

In the 6th grade MEB publications, 5 different teachers who participated in the research determined different genres for a total of 6 texts. In addition to the genres determined for 6 different texts, 9 different genre answers emerged. In the 6th grade Eksen publications, 5 different teachers who participated in the research determined different genres for a total of 3 texts. In addition to the genres determined for 3 different texts, 4 different genre answers emerged. The fact that the genre of a text was different even for 5 different teachers constitutes one of the striking aspects of the study.

Table 9. Table Including the Responses of Turkish Teachers Regarding the Genre to Which the Texts in the 7th Grade Textbooks of MEB and Dersdestek Publications Belong

By Class texts	Genres	A Öğrt.	B Öğrt.	C Öğrt.	D Öğrt.	E Öğrt.
7th grade MEB						
1.Arıların İlhamı	Fable	Story	Story	Story	Fable	Fable
2.Ordular İlk Hedefiniz	Memoir	Story	Memoir	Story	Memoir	Story
3.İnsanlarla Geçinme Sanatı	Interview	Essay	Interview	Essay	Interview	Essay
4.2100'deki Yaşamdan Bir Gün	Science Fiction	Novel	Novel	Novel	Story	Story
5.Okumak Deyince	Interview	Essay	İnterview	Essay	Essay	İnterview
6.Okumak Ayrıcalıktır, Herkes Okuyamaz	Essay	Interview	Essay	Interview	Interview	Essay
7.Lavanta Kokulu Köy	Travel writing	Article	Travel writing	Article	Travel writing	İnterview
8.Moena Türk Köyü	Article	Article	Article	Travel writing	Article	Travel writing
7th grade Dersdestek						
1.Yer Çekimsiz Yaşam	Interview	Essay	Essay	Essay	İnterview	İnterview
2.Ülkem'in Renkli Haritası	Story	Travel writing	Story	Travel writing	Story	Travel writing
3.Sorumluluklarımız	Essay	Interview	Interview	Interview	Interview	Essay
4.Yeterli ve Dengeli Beslenme	Brochure	Article	Brochure	Article	Brochure	Brochure
5.Geleneksel El Sanatları Çarşısı	Travel writing	Article	Travel writing	Article	Travel writing	Article
6.Buluşa Doğru	Interview	Article	Interview	Article	Article	İnterview
7.Medya Yalnızca Televizyon ve Gazeteden İbaret Değildir	Interview	Brochure	Interview	Brochure	Essay	Essay

5 different teachers who participated in the research in 7th grade MEB publications determined different genres for a total of 8 texts. In addition to the genres determined for 8 different texts, 9 different genre answers emerged. 5 different teachers who participated in the research in 7th grade Dersdestek publications determined different genres for a total of 7 texts. In addition to the genres determined for 7 different texts, 8 different genre answers emerged. When the 4 publishing houses examined were examined, 5 different teachers gave a total of 30 different genre answers for 24 texts. The total number of texts examined was 96. The emergence of different genre answers

for 24 texts out of a total of 96 texts showed that an average of 25% different answers were given.

The fact that 24 out of 96 texts had different answers indicates that there are serious problems in determining the genre. When the aim is to teach genre, using texts that cannot give the exact genre not only does not teach genre, but also causes confusion in children. Üründü (2011: 96) stated that textbooks have some problems in determining the text genres correctly, especially the essay-interview-article genres are sometimes mixed up, and that not determining the text genres correctly can have negative results in the writing education process. The findings also led to the conclusion that many text genres are not given in a way that clearly expresses their genres. The distribution of text genres in 6th grade MEB and Eksen publications and 7th grade MEB and Dersdestek publications according to the genres determined in the 2018 Turkish Course Education Program was examined. It was determined that 25 different genres can be included in 6th grade textbooks according to the 2018 Turkish Course Education Program. Of these, 14 are informative text genres, 10 are narrative text genres, and 1 is a poetry genre. The distribution is as follows.

Table 10. *Distribution of Genres Used in MEB and Eksen Publications 6th Grade Textbook According to Genres Determined in the Turkish Course Curriculum*

Genres That Should Be Included in 6th Grade Textbooks	6th Grade MEB	6th Grade Eksen
INFORMATIVE TEXTS		
Memoir	2	-
Blog	-	-
Ephemera and brochures (mixed-content texts such as lists, diagrams, tables, graphs, sketches, maps, posters, etc.).	1	-
E-mail	-	-
News Text, Advertisement	-	-
Guides (user manuals, specifications, instructions, etc.).	-	-
Travel writing	1	1
Article	7	4
Interview	1	2
Anecdote	-	-
Essay	-	-
Letter	-	1
Aphorisms (maxims, proverbs, idioms, aphorisms, wall writings, mottos, slogans, etc.).	-	-
Social Media Messages	-	-
NARRATIVE TEXT		
Comics	-	1

Fable	-	2
Story	5	4
Cartoon	-	-
Story	-	1
Legend	-	-
Epic	-	-
Humorous Anecdote	-	1
Novel	-	-
Theatre	1	2
Poetry		
Poem	4	5
Total	22	24

In MEB publications, an example text is given for the ‘Conference Paper’ genre, which is not included in the Turkish Course Curriculum at all. In addition, there is an example text in the 6th grade MEB publications for the autobiography genre, which is not included in the 6th grade. The texts other than this are compatible with the Turkish Course Curriculum. All of the genres included in the 6th grade Eksen publications are genres included in the Turkish Course Curriculum. It is seen that the distribution in both informative and narrative texts is more in Eksen publications.

In the 2018 Turkish Course Curriculum, “memoir, letter, theater and travel writing” are given as new genres to be introduced for the 6th grades (MEB, 2018: 42). While MEB publications include memoir, travel writing and theater genres, the letter genre is not included. In Eksen publications, however, there are travel writing, letter and theater genres, but the memoir genre is not included. It was seen that a genre that should be introduced was not introduced in either publishing house.

According to the 2018 Turkish Language Curriculum, it has been determined that 29 different genres can be included in 7th grade textbooks. 18 of these are informative texts, 10 are narrative texts and 1 is a poetry text. The distribution is as follows.

Table 11. *Distribution of Genres Used in the 7th Grade Coursebook of MEB and Dersdestek Publications According to Genres Determined in the Turkish Course Curriculum*

Genres That Should Be Included in 7th Grade Textbooks	7th grade MEB	7th grade Dersdestek
Informative Texts		
Memoir	2	-
Biographies	1	1
Autobiography	-	-
Blog	-	-
Petition	-	-
Ephemera and Brochures (mixed-content texts such as lists, diagrams, tables, graphs, sketches, maps, posters, etc.).	-	1

E-mail	-	-
Diary	1	-
News Text, Advertisement	-	1
Guides (user manuals, specifications, instructions, etc.).	-	-
Travel writing	1	1
Article	3	1
Anecdote	-	-
Interview	2	3
Essay	1	1
Letter	-	-
Aphorisms (maxims, proverbs, idioms, aphorisms, wall writings, mottos, slogans, etc.).	-	-
Social Media Messages	-	-
Narrative text		
Comics	1	-
Fable	1	-
Story	2	8
Cartoon	-	-
Story	-	1
Legend	-	-
Epic	-	-
Humorous Anecdote	1	-
Novel	1	-
Theatre	2	-
Poetry		
Poem	4	6
TOTAL	23	24

The 7th grade MEB publications included the Science Fiction genre, which was not included in the 2018 Turkish Course Curriculum. While some genres that should have been included were not, the fact that this genre was also included was a striking aspect of this publishing house. The 19 genres that should have been included in the Turkish Course Curriculum were not included in the 7th grade Dersdestek publications. However, no genre that was not included in the Turkish Course Curriculum was used in the book.

In the 2018 Turkish Course Curriculum, “interview, biography, autobiography and diary” were given as the new genres to be introduced for 7th grades (MEB, 2018: 46). While the interview, biography and diary genres were included in MEB publications, the autobiography genre was not included. In Derstestek publications, the interview and biography genres were included, but the autobiography and diary genres were not included. In other words, 1 new genre that needed to be introduced in MEB

publications and 2 new genres that needed to be introduced in Dersdestek publications were not included at all.

Conclusion, Discussion and Suggestions

As a result of examining the distribution of text genres in Turkish textbooks of different publishing houses at the same grade level in the research, it was seen that the number of different genres that children in the 6th grade will learn in a year is 10 in MEB publications and 11 in Eksen publications. This shows that the numbers are very close to each other. It was also determined that some genres are not included at all in both publishing houses. While children taking lessons in MEB publications in the 7th grade encounter 14 different text genres in a year, children taking lessons with Dersdestek publications see 9 different genres. It is concluded that some children taking lessons from two different publishing houses have the chance to learn or reinforce fewer genres, while the other has the chance to recognize more genres. Again, it was determined that some genres are not included at all in the 7th grade as in the 6th grade. A balance should be provided between the distribution of texts in primary school Turkish textbooks according to their genres (Sulak, 2009: 63). It is seen that some genres are constantly repeated in publications at both grade levels. It has been concluded that some genres are not given any place at all. It has been concluded that children who take lessons from publishing houses that constantly repeat similar genres learn the same genres very well, but pass by some genres without even knowing them.

The study examined whether the texts reflected the characteristics of their genres. It was concluded that the genres of 8 texts in the 6th grade MEB publications could not be determined correctly. It has been concluded that especially the texts given in the article genre are generally more suitable for other genres. Considering that the articles were scientific texts, it was seen that the texts were created without paying much attention to this. In Eksen publications, it was concluded that the genres of 4 texts were given incorrectly. It was determined that the texts in the story and memoir genres were not fully clear. It was observed that 7 text genres were determined incorrectly in the 7th grade MEB publications, which were memoirs. It was concluded that the texts were given without clearly specifying which genre they belonged to, especially because the interview and essay genres were very close to each other. It was concluded that the genres of 7 texts were given incorrectly in Dersdestek publications. Again, it was seen that the texts were not selected correctly in determining the article genre. The confusion of thought-based text genres with each other is due to the lack of attention to language and style; because these genres are distinguished from each other by

language and style features (Üründü, 2011: 97). Including texts whose genres are either given incorrectly or are not fully clear will result in an unsuccessful education-training process in terms of genre teaching.

The research includes the responses of Turkish teachers regarding the genres of the texts in the books. In the 6th grade publications, different responses were received from the teachers for 9 texts. Especially in the texts given as article and story genres, the fact that 5 different teachers determined the text genre differently led to the conclusion that there was a problem in the genres of the texts when selecting them. Another striking situation is that a text given as a tale was accepted as a story by all teachers. It was concluded that not much attention was paid when creating the text genre. When the 7th grade publications were examined, the teachers gave different responses for 15 texts. Here, it was determined that different views were dominant in terms of interview, essay, travel writing, and article genres. The fact that contradictions constantly arise on similar genres reveals the need to be more careful when selecting texts for these genres. An incorrectly given genre may cause problems in the student's ability to distinguish genres (Üründü, 2011: 99). The research is about the distribution of text genres in the textbooks according to the text genres determined in the Turkish Course Curriculum. As a result of the examination, it was stated that approximately 25 different genres could be included in the program for the 6th grade. However, it was observed that the books examined did not include even half of this number of genres. Although this is positive for a better understanding of a genre, it is thought that this situation will prevent children from recognizing different genres. In the 2018 Turkish Language Curriculum, "memoir, letter, theater and travel writing" are the new genres that need to be introduced for the 6th grade. Of these genres, the letter genre was not included in the MEB publications. However, the memoir genre was not included in Eksen publications. This result revealed that children in that age group were deprived of a genre that they needed to learn. Another striking result was that the "Memorandum Text and Autobiography" genre, which was included in the MEB publications, was included in the 6th grade MEB book, although it was not included in the 6th grade of the Turkish Language Curriculum. While it was stated that a total of 29 different genres could be included in the 7th grade publishing houses, it was seen that no genres were included even half of this number. In the 2018 Turkish Language Curriculum, the genres that are given as "interview, biography, autobiography and diary" for the 7th grades are the genres that need to be introduced. The autobiography genre is not included in the MEB publications. However, the autobiography and diary genres are not included in Dersdestek publications. In the light of these results, it has been concluded that the students who study in these publishing houses have

completed the year without learning some of the genres that they were supposed to learn in that academic year.

Suggestions

When distributing the genres in Turkish textbooks, each publishing house should not make a distribution according to its own. Instead, expert commissions on the subject should be established throughout the country. These commissions should determine the genres suitable for each grade level. When distributing the text genres, publishing houses should either distribute the same genres or genres very close to each other according to the criteria determined by the commissions. In this way, children of the same age group can learn the same genres. The distribution of text genres should be made in a balanced way at the narrative, informative and poetic levels. It is extremely important that the texts reflect the characteristics of the genre when creating texts. When texts are read, they should not have characteristics similar to more than one genre. Texts that reflect the characteristics of the genre for which they are written should be included, without causing confusion both at the level of educators and for children. Particularly, including a text so occasional that it creates confusion between informative text genres and narrative text genres will cause that genre to never be understood at a child level. When texts are created, it is necessary to indicate which genre the text is for, either openly or secretly in preparation questions or activities. Especially after the removal of teacher guide books, some publishing houses do not contain any information about which text is which genre. Some texts have been tried to be given their genres based on activities related to their genres. However, there is no information about the genre in some texts. It will be very difficult for teachers to determine the genre of the texts correctly and to make students comprehend them correctly. As in the 6th grade Eksen publications, it would be correct to specify the genre of the text processed at the beginning of the text in other publishing houses. At least 4 different genres that need to be introduced for each grade level are specified in the 2018 Turkish Curriculum. At least one sample text for these genres must definitely be included in the textbook. Students should not finish the academic year without getting to know that genre. It is striking that the genres of texts are mixed up a lot among the essay, interview, travel writing, story, memoir, and article genres. It would be correct to choose the texts more carefully when creating texts for these genres.

References

- Ağca, H. (2001). *Türk dili*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2013). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Akçağ Yayınları.

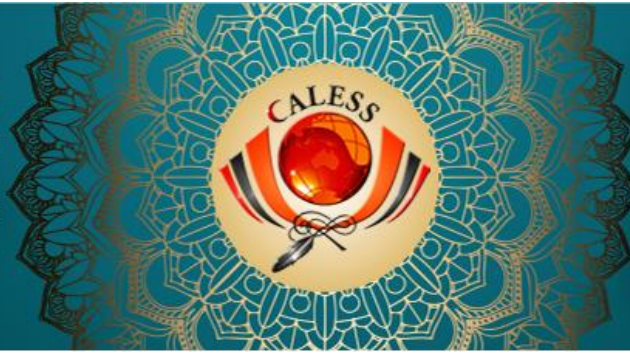
- Aytan, T. ve Güneş, G. (2017). 2017 Türkçe öğretim programına göre hazırlanan 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin temaları ve türleri üzerine bir değerlendirme. *Kesit Akademisi Dergisi*, 3 (11), 256-275. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kesitakademi/issue/59833/864522>
- Aytaş, G. (2006). Edebî türlerden yararlanma. *Millî Eğitim Dergisi*, 169, 261-276. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36938/422340>
- Aytaş, G. (2001). Türkçe ders kitaplarının yazımında metin seçimi ve metin altı sorularının hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken bazı hususlar. *Türk Yurdu Dergisi*, 21(162), 35-42. <https://avesis.gazi.edu.tr/yayin/4822fd36-8dbf-4848-b50a-c31802d76a5b/turkce-ders-kitaplarinin-yaziminda-metin-secimi-ve-metin-alti-sorularinin-hazirlanmasinda-dikkat-edilmesi-gereken-bazi-hususlar>
- Baş, B. (2003). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin türleri üzerine bir inceleme. *TÜBAR* 13 , 257-266. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16954/177012>
- Bulut, M. ve Orhan, S. (2012). Türkçe-edebîyat ders kitaplarının dil ve kültür aktarımındaki rolü ve önemi üzerine bir inceleme. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5 (8), 297-311. [10.9761/jasss.461](https://doi.org/10.9761/jasss.461)
- Cemiloğlu, M. (2004). *Türkçe öğretimi*. Aktüel Yayınevi.
- Çakır, F. (1997) *İlkokul Türkçe ders kitaplarının eğitim öğretime uygunluğunun değerlendirilmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Çeçen, M.A. ve Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 173, 39-49. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6136/82304>
- Çepni, S. (2009). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş. Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2010). *Öğretim ilke ve yöntemleri-öğretme sanatı*. Pegem Yayıncılık.
- Erdem M.D., Gün, M., Şengül, M. ve Şimşek, R. (2015). Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan okuma metinlerinin öğretim elemanlarınca diller için Avrupa ortak başvuru metni ve işlevsel metin özellikleri kapsamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 10(3)*, 455-476. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8020>
- Erkul, R. (2007). *Cümle metin bilgisi*. Anı Yayıncılık.
- Günay, D. (2003). *Metin bilgisi*. Multilingual Yayınları.
- Güneş, F. (2002). *Ders kitaplarının incelenmesi*. Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2013). Türkçede metin öğretimi yerine metinle öğrenme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*. 6 (11), 606. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/adyusbd/issue/1392/16395>

- Gürel, Z., Temizyürek, F. ve Şahbaz, N. K. (2007). *Çocuk edebiyatı*. Öncü Kitap.
- Karakuş, İ. (2005). *Türkçe Türk dili ve edebiyatı öğretimi*. Can Matbaa.
- Karasoy, Y., Yavuz, O., Direkci, B. ve Kayasandık, A. (2016). *Uygulamalı Türk dili ve kompozisyon bilgileri*. Sözen Yayınları.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Aksoy, Ö. (2007). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Anı Yayıncılık.
- Kemiksiz, Ö. (2018). Yazar ve metin tercihleri bakımından Türkçe ders kitapları. *TOD*, 11, (33), 945-967.
- Kırbaş, A. Orhan, S. ve Topal, Y. (2012). İlköğretim Türkçe ders kitaplarındaki görsel öğelere öğretmen görüşlerinden hareketle eleştirel bir bakış. *Turkish Studies*, 7 (4), <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3804>
- Kolaç, E. (2003). İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 105-137.
- Kolaç, E. (2009). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür açısından değerlendirmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6,1595- 626
- Koparan, B. ve Bıçaklı, E. N. (2023). Açık Öğretim Ortaokulu 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki okuma metinlerinin söz varlığı unsurları bakımından incelenmesi. *Electronic Journal of Language and Education*, 4(1), 38-74. DOI : [.70857](https://doi.org/10.70857)
- MEB. (2018). *Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Türkçe Dersi (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/turkce>. Pdf. (Erişim Tarihi: 25.11.2018).
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7,8. sınıflar)*. MEB.
- Öz, G. (2012). *İlköğretim sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı bakımından incelenmesi*, (Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi
- Payza, T. (2015). *Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi
- Pilav, S. ve Oğuz, M. M. (2013). Türkçe ders kitaplarında yer alan metin türleri üzerine bir araştırma. *Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilimler*, 3(2), 16-30 <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kusbd/issue/19376/205554>
- Solak, M. ve Yaylı, D. (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarının türler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi (The Journal of International Social Research)*, Volume 2(9), 444-453 https://gcris.pau.edu.tr/bitstream/11499/27914/1/solakmurat_yayliderya.pdf
- Sönmez, V. (1994). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Pegem Yayınları.

- Sulak, S. E. (2009). *1-5 sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin türlerine göre yapılarının değerlendirilmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Şahin, D. ve Bayramoğlu, C. D. (2016). 2015 Türkçe öğretim programının metin tür ve tema seçimi bakımından değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 2095-2130. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9289>
- Simsek, B. (2023). An analysis of the language usage of the Twitch TV users in the context of Turkish education. *International Education Studies*, 16(3), 51-60. <https://doi.org/10.5539/ies.v16n3p51>
- Şimşek, B. ve Direkci, B. (2019). The investigation of the relationship between online games and acquisition of Turkish vocabulary. *International Journal of Instruction*, 12(3), 69-88. <http://dx.doi.org/10.29333/iji.2019.1235a>
- Şişman, M. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- TDK. (1994). *Türkçe Sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Temizyürek, F. ve Delican, B. (2016). İlkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, (3). 842-856 <https://dergipark.org.tr/en/pub/buefad/issue/24921/263089>
- Uzuner, S., Aktaş, E. ve Albayrak, L. (2010). *Türkçe 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarının görseller (illüstrasyonlar) açısından değerlendirilmesi*. TÜBAR, XXVII, 721-733. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16968/177257>
- Üründü, V. (2011). *6-8 sınıf Türkçe ders kitaplarının tema ve metin türü açısından incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yağmur, K. (2009). Türkçe ders kitapları dil gelişimini ne oranda desteklemektedir? *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 2, 53-64.
- Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2005). *Çocuk edebiyatı*. Akçağ Yayınları.

Books Reviewed

- Ceylan, S., Duru, k., Erkek, K. ve Pastutmaz, M. (2018). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı*. Netbil Basım ve Yayıncılık, MEB.
- Şekerci Y. (2018). *Ortaokul Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı*. Eksen Yayıncılık.
- Akgül, A., Demirer, N., Gürcan, E., Karadaş, D., Karahan, İ. ve Uysal, A. (2018). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabı*. Özgün Matbaacılık, MEB.
- Kaya, B. (2018). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabı*. Dersdestek Yayıncılık.



THE BLAME GAME: UNIVERSITY STUDENTS' FAILURE ATTRIBUTIONS IN LEARNING ENGLISH

Ertan YAZICI¹

Article Info	Abstract
<p>Keywords Perceived failure External attribution Internal attribution English preparatory school Repeat students</p> <hr/> <p>Received: 15.08.2024 Accepted: 21.12.2024 Published: 30.12.2024</p>	<p>This qualitative single case study investigated failure attributions among the Turkish university students. A total number of 39 English preparatory repeat level students learning English at the school of foreign languages of a public university in Türkiye participated in the study. The data were collected by means of a survey consisting of a written interview form, and semi-structured individual interviews. The analysis of the data showed that lessons, homework, instructors, absenteeism, exams, and family were the participants' external failure attributions. However, their internal attributions were concerned with not studying enough, attitudes towards English, study habits, and inability to adapt. The participants' suggestions were related to more increased commitment to improve English proficiency, instructors' roles, learning vocabulary, less homework, medium of communication and instruction, and more exposure to English for decreasing failure at the research context among prospective English students.</p>

Cited as APA: Yazıcı, E. (2024). The blame game: University students' failure attributions in learning English. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences (CALESS)*, 6(2), 155-177.

1. Introduction

Individuals tend to make meaning of their actions' reasons most of the time. English students are no exception in this case due to trying to understand why they are successful or unsuccessful at learning English. Many language students consider language learning as a struggle because perceived failures are a common component of the learning process (Horwitz, 2001). Lessons should provide learners with consistency and unity, meaning and purpose, clear language-learning goals, a beginning and an end, and active participation (Cameron, 2001) so that they can feel motivated to continue learning. People, nevertheless, attribute unlimited number of reasons for their failures, and these views impact them; therefore, they play an important part in learning English. A key aspect of contributions might be that students' ideas and how they understand past behaviors and actions clearly influence their current and future behavior (Dörnyei, 2001).

¹ Hacettepe University, Türkiye, ertanyazici@hacettepe.edu.tr

Since first coined by Heider (1958), attribution theory has been attracting a lot of interest both in the fields of psychology and education. Attribution theory relates to how people's reasons, justifications, and excuses for their own success and failure influence their motivation (Woolfolk et al., 2003). However, according to Weiner (2010), it is all about how individuals interpret events, how they assign success or failure to various factors, and how they connect causes to outcomes. Because language learning failure is so common across the world, attributional processes are assumed to play a key influence in language learning motivation (Williams et al., 2001).

The constructivist paradigm, which stresses the social factor in knowledge generation, meaning construction, and attribution building, was employed in this study. The current research was more clearly framed within the theoretical framework of attribution theory, a social cognitive account of motivation pioneered by Weiner (2001), aiding in explaining or justifying people's educational accomplishments or failures.

According to psychologists, students use attribution to learn about themselves and to bring order to chaotic surroundings (Graham, 1994). Weiner (2010), on the other hand, defines it as individuals' subjective reasoning and justifications about why they struggled or excelled at an activity, assessment, or engagement. The most important elements determining an individual's tenacity, expectation of future success, motivation, and, as a result, academic achievement could be accepted as their attributions (Brophy, 2004).

Learners' academic success may be increased in schools through supportive and caring connections (McNeely & Falci, 2004). Blackwell et al. (2007) claim that when faced with failures, students with learning goals and positive effort attitudes are more likely to make less ability-based, helpless attributions and are less prone to attribute a potential failure to a lack of skill and are more likely to claim they would put in more effort or adjust their plan in the event of a failure. In line with attribution theory, humans have a desire to make sense of their surroundings, and making sense of their surroundings has a practical benefit by increasing their odds of surviving (Perry et al., 1993).

The objective behind attribution theory is to explore for answers and formulate hypotheses about what causes one's success or failure. Weiner's (2001) attribution theory was utilized in this study to explain how students make meaning of their failure in the language classroom, as well as how specific attributions influence academic development. To explain achievement-related outcomes, Weiner's theory relies on four important attributions which are ability, effort, task difficulty, and luck. Multiple causative aspects - locus of control, stability, and controllability - are present in each

of these attributions. The locus denotes whether the cause of a result is external or internal. Controllability refers to whether or not the individual has influence over the reasons, while stability refers to the perceived durability of the causes.

Building on the notion that attributional factors like perceived teacher support and exam performance shape students' views on success and failure, Williams and Burden (1999) explored specific attributions related to learning a foreign language. Their study examined how students perceived success and failure, particularly focusing on the external factors like teacher influence and exam performance. The findings indicated that as students grew older, their attributions for success and failure diversified, often leaning toward external influences. This supports the role of attributional factors highlighted in the literature, showing how external perceptions affect motivation and learning persistence over time.

Expanding on attribution theory's emphasis on internal versus external causes of success and failure, Gobel and Mori (2007) investigated Japanese students' attributions in both oral and reading classes. They administered a questionnaire to 233 Japanese freshman university students, focusing on attributions such as aptitude, effort, assignment difficulty, and luck. Findings demonstrated significant relationships between exam results and attributions to ability, task difficulty, and personal interests, with failure often attributed to internal factors while success leaned toward external factors. These results reinforce the importance of how students' internal and external attributions can influence their motivation in different language learning contexts.

To further examine how demographic factors influence attributions in language learning, Peacock (2009) explored the relationship between students' attributions and their English proficiency, gender, and academic discipline among Hong Kong university students. By examining how 505 students attributed success or failure in English to 26 common attributions, Peacock's study highlighted differences in attribution patterns by proficiency, gender, and academic specialty. This study adds to the literature by illustrating how attributional perspectives differ across various demographic categories, suggesting that these personal factors significantly shape motivation and persistence in language learning.

Building on attribution theory's implications for learning motivation and persistence, Thepsiri and Pojanapunya (2010) examined the influence of English proficiency on students' success and failure attributions. Their study involved 356 freshman engineering and science students in Thailand, analyzing factors contributing to their success or failure in learning English. Results indicated that high-performing students attributed their success to effort, teacher influence, classroom atmosphere, and

preparation, while low-performing students attributed failure to a lack of aptitude and improper methods. This aligns with prior findings that personal beliefs about internal and external factors can drive learning outcomes and motivation levels.

Extending the cross-cultural examination of attributional influences in language learning, Gobel et al. (2011) conducted a comparative study of students' attributions across three Asian cultures. Involving 355 Thai, 350 Japanese, and 298 Malaysian university students, this study explored students' attributions for success and failure in different language learning tasks. Results revealed a notable lack of autonomy bias across all three cultures, suggesting an idiographic bias in how students perceive their learning efforts. These findings support previous research emphasizing cultural factors in attribution theory, highlighting similarities and differences in how Asian students perceive success and failure.

Focusing on young learners' internal and external attributions in foreign language learning, Sahinkarakas (2011) investigated how English learners attributed their success and failure to specific causes. Analyzing self-assessment papers from 52 young learners, the study found that listening to the teacher and completing homework were prominent success factors, while failures were attributed to unstable, internal factors. This supports the role of self-perception and internal control in students' motivation to improve, emphasizing the need for teachers to be mindful of these attributions in shaping students' learning experiences.

Exploring how English learners' attributions affect their academic performance, Hashemi and Zahibi (2011) conducted a study among 96 English students in Iran, linking their attributions to language proficiency. The study demonstrated that students who attributed success to effort tended to have higher proficiency scores, while those who attributed failure to task difficulty had lower scores. These findings highlight how internal and external factors, especially effort and perceived task difficulty, can significantly impact language competence, reinforcing attribution theory's emphasis on internal control and persistence in language learning.

Addressing adult learners' perspectives on attributions for success and failure, Taskiran and Aydin (2018) examined the dimensions of locus of causality, stability, and controllability among English learners and teachers. Using a questionnaire, the study found that effort, teaching, motivation, and involvement were the most frequently cited attributions by both students and teachers, with controllable and unstable factors predominating. This finding aligns with attribution theory, highlighting how both students and teachers tend to attribute outcomes to factors

within their influence, thus fostering motivation and persistence in the learning process.

Expanding attribution theory's application to task-specific contexts, Soriano-Ferrer and Alonso-Blanco (2020) investigated the attributions of success and failure among A1 and B2 level students in language schools. Findings revealed that A1 students attributed success to internal but uncontrollable factors such as effort and strategy, while B2 students attributed it to ability, grades, and preparation. This study underscores the impact of attributional perspectives on learning outcomes across proficiency levels, supporting the broader literature's emphasis on how internal and external attributions shape students' motivation and achievement.

Studies over the past two decades have provided important information on English students' motivation in learning English. However, attributions, which are perceived causes of success and failure that arise from self-questioning, have received remarkably little attention in the literature. This study may be considered unique in the literature as it is the only qualitative study examining students' attributions for failure using both written interview forms and oral interviews, specifically without influencing participants' responses through scales or directed questions.

2. Method

2.1. Design and Aim

Following a qualitative approach, this study utilized a case study design, and as a single case, the school of foreign languages of a public university in Türkiye was chosen. The research context has a considerable number of students having to repeat every term and/or year, and because of the inadequate number of English instructors and facility problems, it might be considered a critical issue within the institution. Every year, a huge number of university students, initially classified into A1, A2, and B1 levels, in accordance with the Common European Framework of Reference for Languages, learn English in this institution following a well-established English curriculum. In the second term, it is not uncommon for some students to have to repeat what they learned in the first term.

The aim of this study was to investigate failure attributions of the repeat level students learning English at the school of foreign languages of a public university in Türkiye. It also aimed at providing some suggestions made by the participants for the practices of the institution and its prospective English preparatory students. In order to achieve this, the researcher tried to answer the following research questions:

1. What do the repeat level English preparatory school students attribute their failure to?
2. What are the suggestions made by the repeat level English preparatory school students for prospective students in order for them not to fail?

2.2. Setting

This study was carried out in the 2021-2022 academic year spring term at the school of foreign languages of a public university in Türkiye. The university with 16 faculties, 15 institutes, four vocational schools, two colleges, one conservatory, and 98 research and application centers, continues to contribute to societal progress and universal ideals in the fields of science, technology, and art. At the school of foreign languages, each year, about 3000 students are taught in preparatory programs, the majority of which is in English. Its goal is to provide qualified education programs to all Turkish and international students at the university, allowing them to gain the foreign language knowledge and skills they may need to effectively manage their academic studies, express themselves, and exchange information in a variety of settings where the relevant language is used as a means of communication. There are two types of preparatory programs namely compulsory, and optional. The English preparatory program is compulsory for students enrolled in programs whose medium of instruction is 30% or 100% in English (except for the faculty of medicine students), yet it is optional for those enrolled in programs whose medium of instruction is 100% in Turkish.

At this school of foreign languages, students are first expected to take a placement test, and those having 65 and above are required to take an English proficiency exam in September of each academic year. The students having to attend the English preparatory school lessons are allocated to A1, A2, and B1 level classes after taking the placement test. A1 students learn English 19 hours per week, while A2 and B1 students have 17 hours per week. A1 and A2 level students reach B1 level, whereas B1 level students are necessitated to reach B2 level in the second term. Due to the COVID19 pandemic, students had three days of face-to-face education, and one-day of online education in the spring term of the 2021-2022 academic year. Throughout the year, students are assessed by progress tests, and level achievement tests, as well as writing and speaking portfolios, presentations, extensive reading practices, and online assignment software. Except for the level achievement test, all the exams were online in the fall term of the 2021-2022 academic year. In the spring term of the same academic year, all of the exams were conducted face-to-face. The English preparatory school

program uses course books and other extra materials to help students improve their four skills in English in addition to their grammar, vocabulary, and pronunciation.

In order to successfully complete the fall term level of the preparatory program, students must fulfill the attendance requirement and have a passing score of at least 65. At all levels, exams measuring different language skills and areas are administered each semester, as well as presentations, portfolio studies and similar practices within the scope of process assessment. Instructors' evaluation of students is also included in the process evaluation. An end-of-level exam is held in the last week of each semester. If failed at the level achievement test at the end of the first term, in the second term, students have to repeat what they have learned in the first term.

Regarding the number of repeat level students at the research context, in the 2019-2020 academic year, there were 91 repeat level students out of 1820 students (5%), in the 2020-2021, they were 75 out of 2052 (3.65%), and in the 2021-2022 academic year, the number of repeat level students was 156 out of 2019 students (7.73%). There was a decrease in the 2020-2021 academic year ($N=75$, 3.65%) compared to the 2019-2020 academic year ($N=91$, 5%). The reason behind this might be related to the fact that in the first term of the latter there was face-to-face education. However, in the former, the lessons and the exams were fully online, therefore, students may have passed the English preparatory program more easily, as online assessments could have been less rigorous or allowed for more flexibility compared to in-person exams. Additionally, students might have experienced less anxiety and a more comfortable environment in online settings, which may have positively influenced their performance. Nevertheless, in the 2021-2020 academic year, there was a dramatic increase ($N=156$, 7.73%) because in that academic year there was hybrid education (three days face-to-face, one day online), the online exam procedures were more controlled, and the level achievement test at the end of the fall term was carried out face-to-face.

2.3. Participants

There were two groups of participants in the study: the ones completing the survey ($N=39$) and those who were also interviewed ($N=5$). The interview participants were the ones who completed the survey and volunteered to take part in the interviews. The participants comprised of English preparatory students ($N=39$) who had to repeat what they had learned in the previous term in the spring term again as they failed to pass the level achievement test they had taken at the end of the fall term.

Table 1. *The demographic information of the participants.*

Age	<i>n</i>	%	High School	<i>n</i>	%	Departments	<i>n</i>	%
18	11	28.2	Anatolian	27	69.22	healthcare management	3	7.71
19	11	28.2	science	4	10.26	information management	3	7.71
20	11	28.2	vocational	4	10.26	political science and public administration	3	7.71
21	3	7.6	Anatolian imam hatip	2	5.13	business administration	2	5.13
22	1	2.6	open education	2	5.13	civil engineering	2	5.13
23	1	2.6				geomatics engineering	2	5.13
24	1	2.6				nuclear engineering	2	5.13
						physics engineering	2	5.13
						sociology	2	5.13
						tourism and hospitality management	2	5.13
						Turkish folklore	2	5.13
						archeology	1	2.56
						chemical engineering	1	2.56
						economics	1	2.56
						environmental engineering	1	2.56
						family and consumer sciences	1	2.56
						graphics	1	2.56
						history	1	2.56
						hydrogeology engineering	1	2.56
						mathematics	1	2.56
						mechanical engineering	1	2.56
						medicine	1	2.56
						mining engineering	1	2.56
						nursing	1	2.56
						social work	1	2.56
Total	39	100		39	100		39	100

Concerning the participants' gender, slightly less than half of them were female ($n=18$, 46.2%), but slightly more than half of the participants were male ($n=21$, 53.8%). The English preparatory program of the majority of the participants was compulsory ($n=23$,

59%), whereas it was optional for the others ($n=16$, 41%). With regards to medium of instruction in departments, the majority of the participants were the students of the departments with 100% English ($n=16$, 41%) and 100% Turkish ($n=16$, 41%), yet it was 30% English for the minority of them ($n=7$, 18%).

2.4. Tools

2.4.1. Failure Attribution Survey

The researcher developed a survey consisting of two parts. In the first part of the survey, the participants needed to fill in their demographic information such as gender, age, high school type, department, medium of instruction in department, and type of preparatory school (compulsory or optional). In the second part, there was a written interview form where in one of the columns the participants were only asked to write what they thought were the reasons for their failure in English. Then, in the other column, they wrote some explanations for the reasons they had provided. The survey was prepared in Turkish so that the participants could fill in the survey without any misunderstanding.

Two experts' opinions were taken before finalizing the survey and in accordance with their feedback and recommendations, necessary modifications and changes were made. Before the actual data collection, the survey was piloted with five repeat level students who were excluded from the actual data collection process. Their feedback was also taken into consideration while finalizing the latest version of the survey.

2.4.2. Semi-structured Interviews

The researcher also developed a set of semi-structured interview questions by reviewing the studies conducted on English students' failure attributions. In total, there were five semi-structured interview questions followed by some follow-up questions when needed. The two experts' opinions were taken again for the interview questions, and the questions were also piloted with the same five students who participated in the piloting of the survey, followed by making the alterations needed. The questions in the final version were about how successful the participants considered themselves in learning English, whether it was a sign of failure for them to be at the repeat level, what they thought could be the reasons for their failure, what could be done to reduce failure, and whether there was anything they would like to add. The interviews were also carried out in Turkish in order that the participants could feel less stressed and explain themselves better. Answering the semi-structured interview questions, the participants were shown the categories reached in the

qualitative data obtained from the second part of the survey, the written interview form, and asked to comment on them.

2.5. Data Collection Procedure and Data Analysis

After taking the experts' opinions and piloting both tools and making the necessary changes, the researcher applied for the research ethics committee approval. Once they got the approval from the research ethics committee, in addition to participant consents, official approval from the administration of the school of foreign languages was obtained prior to data collection. There were two repeat classes where 52 students were studying. 39 of them agreed to take part in the study, and the ones who wanted to be included in the interviews filled in the necessary parts in the consent form.

When the researcher finished analyzing the qualitative data gathered from the written interview form, they contacted the participants who wished to be interviewed. Initially, there were nine participants; however, once they were asked whether they still wanted to be a part of the interview process, only five of them agreed to do so. The participants were interviewed on a video conferencing software individually.

The researcher made use of NVIVO software to analyze the qualitative data gathered from the written interview form in the survey, and the semi-structured interviews. Utilizing content analysis, codes, categories, and themes were generated in accordance with the framework developed by Miles and Huberman (1994). Another researcher also analyzed the data to increase the validity of the data analysis. In order that the frequencies of the codes and categories in the content analysis could be reached, tallying was employed. They were presented based on how many times they were mentioned in all of the data. Since both sets of the qualitative data were in Turkish, before reporting them, the researcher translated them into English, and an expert translated them back into Turkish so as to ensure the validity and reliability of the data. Moreover, while giving quotes from the interview participants, they were assigned English pseudo-names. To enhance the internal validation and dependability of the research, an intercoder agreement procedure was implemented. Within this procedural framework, an additional researcher assumed the role of the second coder and meticulously analyzed 20% of the data. This process involved the utilization of the same content analysis framework, ensuring a rigorous and systematic approach to data analysis.

3. Findings and Discussion

3.1. Repeat Level English Students' Failure Attributions

When the participants were asked what the reasons for their failure in English were, they mentioned a plethora of reasons which were external ($f=44$) and internal ($f=49$). The total frequency of external attributions was slightly less than the internal ones; nonetheless, it is necessary to highlight that the one that was mentioned the most was under the theme of internal attributions. The overall findings related to this are presented in the table below.

Table 2. *Participants' failure attributions.*

Themes	External	Internal
	<i>f</i>	<i>f</i>
Categories	lessons	11 not studying enough
	homework	10 attitudes towards English
	instructor	9 study habits
	absenteeism	6 inability to adapt
	exams	4
	family	4

The external attributions were lessons ($f=11$), homework ($f=10$), instructor ($f=9$), absenteeism ($f=6$), exams ($f=4$), and family ($f=4$). Lessons were the most repeated external attribution reported by the participants. It was indicated that they could not pay attention to the lessons, and the lessons were boring. This finding contradicts with Taskiran and Aydin's (2018) findings. In their study, it was reported that lessons were associated with success attribution. The reason behind this might be because of the intense curriculum of the English preparatory program (Bayram & Canaran, 2019). The repeat level students not only suffered from an intense English program but also dealt with the same program again, hence, they may have experienced more burnout, resulted in increased failure in English (Liu & Zhong, 2022; Najimi et al., 2013). However, one of the interview participants disagreed with this finding.

"I have no problem with the lessons. You know, my communication with my teachers and my exchange with them are very good. I do not have a very good English at the moment, but I think I have improved myself by listening to and participating in the lessons." [Katy, female, 19, optional English preparatory student]

Homework was the second most repeated external attribution found in the study. The participants noted that a lot of unnecessary homework was given during the term, they did not do most of the homework, and they got low scores for using translation

websites. They also stated that they did not like doing homework and being forced to do anything. Nonetheless, Blackwell et al. (2007) argue in their study that homework was associated with success in language learning. Being assigned too much homework could be accepted as a reason for this finding (Amiryousefi, 2016). The workload of the repeat level students was as much as the ones continuing learning English in new levels, yet their motivation might have been affected negatively (Cooper et al., 2006; Yue, 2012) since the contents of homework were similar to the previous term. Accordingly, the rationale behind repeating the term but not the year could be reconsidered.

"We had two reading assignments. Reading book project assignments. I do not know why but they seem a little difficult to me." [Will, male, 20, compulsory English preparatory student]

Some participants also attributed their failure to the English instructors from the previous term. They indicated that their face-to-face teacher in the first semester was not constructive because she would humiliate them by not correcting their mistakes and tell them not to speak English like a "caveman". In addition, they mentioned that they did not attend the classes because they did not like their teacher. This is in contrast with Peacock's (2009) findings as in the study it was seen that teachers affected students' success positively. This might be due to some English instructors' decreased motivation to teach English (Tsutsumi, 2014). Over the years, English instructors whose students attributed their failure to them could have lost their drive to work effectively (Prawat et al., 1983). In accordance with this, there may be a need for in-service training for the English instructors working at the institution.

"In the first semester, our teacher had a slightly different concept. For example, she used to get angry with us in unexpected times when nothing happened. There was no reason. We certainly could not ask questions. When you asked a question about the present tense, she was saying 'I taught you this' and reacting badly. Therefore, we were not able to talk to her, and it totally took a toll on my self-confidence. In the first semester, I thought that I would not be able to learn English, and I even started looking for an English course. I said, I wonder if it would have been more beneficial for me if I had gone to an English course." [Michael, male, 24, compulsory English preparatory student]

As an external attribution, the participants also attributed their failure to their absenteeism. They indicated that they missed too many subjects because they did not attend most of the lessons, and they used too much of their right of absenteeism in the first term which caused them not to be able to catch up with their friends. Similarly, McNeely and Falci (2004) indicate that students missing too many class days are more

inclined to quit school and exhibit behavioral problems. Absenteeism, therefore, might be accepted as one of the most critical causes of failure, which should be monitored by teachers (Gottfried, 2014).

"Absenteeism is a very valid attribution. Absolutely because everything is interconnected. I think it is hard to catch if you miss the end of the rope." [Will, male, 20, compulsory English preparatory student]

The participants' next external attribution was related to exams. It was noted that they felt ready for the exams, but it was not like what they thought at the time of exam. Likewise, Perry et al. (1993) argue that exams can both help and hinder achievement; therefore, the classroom environment, which includes tests, may cause students to believe that grades are meaningless, leading to them being associated with failure. The most common reasons given by students for their exam results include lack of effort and incorrect strategy use, lack of desire and interest, absenteeism and health-related issues, and lack of aptitude (Williams et al., 2001). Students who have negative perceptions or dysfunctional attributional styles tend to attribute more to their exam scores (Weiner, 2001). This could be regarded understandable due to the fact that they may question their performance more and come up with more justifications for why they performed poorly (Imran et al., 2023).

"We take too many exams. We had exams almost every week or every two weeks. You know, they were not very difficult exams, but they were not easy either. They were preparing them at a medium level, but we were taking a lot of exams. I was so tired of constantly taking exams." [Simone, male, 18, optional English preparatory student]

The last external attribution the participants reported was family. Some of them stated that due to some family issues in the first term, they could not come to school, and they could not study; therefore, they failed. However, no interview participants attributed their failure to their family or family-related issues. This can be supported by the study of Gobel et al. (2011). They found that family related issues may have an impact on students' failure attributions. The social environment in which success and failure occur is easily influenced by the performance of other stakeholders such as instructors, peers, and parents (Świdarska, 2015; Weiner, 2001).

The internal attributions reported by the participants were not studying enough ($f=19$), attitudes towards English ($f=12$), study habits ($f=11$), and inability to adapt ($f=7$). Not studying enough was the most repeated category in overall findings. The participants in this study stated that they did not want to study, and they thought that it was enough to study just before the exam. It is known that the variation in effort put forth

for English lessons, rather than inequalities in English competency, was the cause of some students' high and other students' low grades in English classes (Libed, 2022). This is consistent with how observers like language instructors would evaluate students' classroom behavior as observers of an activity or behavior are more inclined to evaluate the exerted effort than the talent (Weiner & Kukla, 1970).

"There is nothing that can be done for a student who does not study enough, that student will fail in any way." [Michael, male, 24, compulsory English preparatory student]

Attitudes towards English were the second most reported internal attribution. Therefore, the participants indicated that they had problems with English and did not want to study. It did not matter Turkish or English, they had never liked language lessons, so they could not become successful. Disliking English is a significant attribution in addition to others including ignorance, psychological and mental problems, health issues, and lack of aptitude (Bodur & Arıkan, 2017; Gümüş, 2014).

"I do not like English for a long time either. My English grades were always low. I did not receive a very good English education in high school. Of course, not liking to learn English also has an effect on me. I wanted to learn, it was optional, yes, I came, but you know, it is not a lesson that I do something very fondly." [Katy, female, 19, optional English preparatory student]

They also mentioned that they always believed that they could not learn English, and their belief that they could not learn was the reason they failed (Matthew, 2003). The findings of this study are in accordance with the findings of the study by Gobel and Mori (2007), who reported that internal attributions such as interest were prominent in their findings.

"I am speaking for optional preparatory students. If you have a negative attitude towards English, why do you want to take preparatory education? Is it for having fun?" [Simone, male, 18, optional English preparatory student]

The participants also attributed their failure to their study habits as an internal attribution. They noted that they did not revise the lessons as much as necessary; therefore, they quickly forgot (Arnold, 2017), and after school, they should have revised the lessons, but they did not have much time. Tse (2000) also indicates that one potential cause of failure is found to be a lack of revision.

"When you do not revise it, you forget, and then other subjects come along. Not revising is an important reason. You know the situation; language is an ungrateful thing. You know, it does not improve when you do not revise it. When you do not show interest, you forget it right away."

You need to revise; you need to take your time." [Elanor, female, 18, optional English preparatory student]

Moreover, the participants believed that because they had not studied effectively in the first term, they were a repeat level student. These findings are consistent with what Thepsiri and Pojanapunya (2010) found in their study. In the study, they indicated that failure attributions included a lack of talent, an ineffective learning technique, a lack of preparation, and a lack of effort. On the other hand, higher levels of performance and perseverance are found in English students ascribing their success to having a high degree of ability and studying effectively (Graham, 2004; Hartwig & Dunlosky, 2012).

"When you do not study effectively, maybe you do not know how to study, and it is a waste of time." [Will, male, 20, compulsory English preparatory student]

Inability to adapt was the last internal attribution highlighted by the participants. It was argued that they were in the process of adaptation because they came to the university from another city and they missed their families a lot. Therefore, they could not adapt at first, and because it was their first year, they could not adapt, and they usually went to their hometown. This finding is in line with what Hashemi and Zabihi (2011) reported in their study asserting adaptation problems concerning failure attributions. The issue of not adapting influences the success of English students to a great extent (Meng et al., 2018) because if a learner has any kind of adaptation problem, he/she is likely to fail more (Martin et al., 2013). English students experiencing this should be reminded that they may benefit from the aid provided by the psychological counseling and guidance unit.

"Actually, this is a huge factor because on the one hand, you are trying to get used to everything. For example, I came from a very different place and am in a very different place now. I do not know anyone around me. While getting used to these, it can sometimes be very difficult to focus on the lessons and keep up with them all at the same time." [Elanor, female, 18, optional English preparatory student]

3.2. Repeat Level English Students' Suggestions for Prospective Students

The semi-structured interviews with five participants, the ones completing the survey and volunteering to participate in the interviews, revealed five categories, which were more increased commitment to improve English proficiency ($f=3$), instructors' role ($f=2$), learning more vocabulary ($f=1$), less homework ($f=1$), medium of communication ($f=1$), medium of instruction ($f=1$), and more exposure to English ($f=1$).

Table 3. *Participants' suggestions.*

Theme	Suggestions	<i>f</i>
	more increased commitment to improve English proficiency	3
	instructors' role	2
	learning vocabulary	1
Categories	less homework	1
	medium of communication	1
	medium of instruction	1
	more exposure to English	1

The participants indicated that prospective English preparatory students should study more. They stated that the more they study, the more successful they will be. The students may have thought that the English preparatory program was difficult and demanded a lot of preparation to succeed. They might have also believed that the course load was rigorous, which would have suggested that extra study time was required (Gracia & Jenkins, 2002). Sahinkarakas' (2011) findings support the findings of this study as studying more was something leading students to success.

"Definitely study hard. If you keep it tight from start to finish, you will surely succeed. But if you say: 'I will study for vocabulary one day and not repeat it on the second day', you will forget it anyway. Study at least two hours a day from day one. It is also important to study regularly every day until the proficiency exam." [Michael, male, 24, compulsory English preparatory student]

Another suggestion made by the participants was related to instructors. One of them noted that learning English or learning anything depended a lot on the teacher (Song, 2006). For example, he was a science student, but his social teachers were all good people, and particularly history teachers, so he loved history and had an interest in history. Moreover, he was more interested in English compared to the previous term thanks to his current instructor. This is in accordance with Williams and Burden's (1999) study indicating that students had a tendency to attribute their failure to their teachers.

"If your teacher is good and if you want, you can definitely be successful in English." [Will, male, 20, compulsory English preparatory student]

The participants highlighted the importance of learning vocabulary, as well. They reported that if they had begun from the beginning, they would have paid more attention to learning vocabulary. The participants may have understood the importance of terminology in clear communication. A strong vocabulary is essential

for communicating ideas and understanding others, which may be why they place such a strong focus on it (Afzal, 2019). Learning vocabulary was also associated with being successful in English in Soriano-Ferrer and Alonso-Blanco's (2020) findings. In addition, the participants mentioned that the amount of homework given in the first term should have been decreased. This finding is consistent with the results of Cooper et al.'s (1998) study. It is possible that the participants went through a transitional period during the first term and needed some time to become used to the new academic setting, and the perceived overabundance of coursework hampered their adjustment by causing stress. Regarding the use of English as a medium of communication, and instruction, the participants stated that with A1 level students, Turkish should have been used when needed. The participants' recommendation to educate A1 level pupils in Turkish raises legitimate questions concerning understanding and the learning process (Altun, 2009; Cummins, 2014). To make sure that the students' long-term English language acquisition goals are not jeopardized, a careful and balanced approach is important.

"I think communication with the teacher should be in Turkish to some extent. If your teacher does not communicate with you in Turkish at all, this is a much more difficult situation. In the lessons, you already have difficulties in understanding the subjects in English, if you cannot understand in English, for example, you may have a harder time understanding grammar subjects." [Simone, male, 18, optional English preparatory student]

The last suggestion was being more exposed to English outside the classroom. This can be supported with Cameron's (2001) words claiming that exposure to English was considered to increase success in language learning. English preparatory students should be interested in English outside of the classroom (Ali, 2019). They should not be content with just the lessons because it will not be enough. They need to listen to songs, watch movies and read books in English. The more English exposure they have, the better English learners they will be.

4. Conclusion and Suggestions

The purpose of this single case study was to investigate the failure attributions of repeat level students learning English at the school of foreign languages of a public university in Türkiye. It also aimed to provide some comments from the participants for the institution's procedures and future English preparatory students. The qualitative data was obtained first through a survey including a written interview form, and then from semi-structured individual interviews. The participants' external failure attributions were concerned with lessons, homework, instructors, absenteeism, exams, and family, while their internal attributions were concerned with not studying

enough, attitudes towards English, study habits, and inability to adapt. The suggestions made by the participants were related to more increased commitment to improve English proficiency, instructors' role, learning vocabulary, less homework, medium of communication, medium of instruction, and more exposure to English.

In order to decrease the reasons for failure, students may be provided with a thorough orientation program at the school of foreign languages (Robinson, 1996). Moreover, curriculum and test development unit might need to reconsider their current practices (Abrams et al., 2003). English instructors working at the school of foreign languages may be given in-service training programs on a regular basis focusing on learner psychology, as well (Pawlak, 2011). Last but not least, successful students finishing the English preparatory program may be invited to give motivational speeches to students attending the program (Aldaihani et al., 2015).

In future studies, teachers', curriculum and test developers', and administrators' opinions could also be taken. Other universities' schools of foreign languages' students might be investigated, and different data collection tools such as focus group interviews, observations, and participant and researcher reflections may be utilized to enrich data resulting in more in-depth analysis and results.

References

- Abrams, L. M., Pedulla, J. J., & Madaus, G. F. (2003). Views from the classroom: Teachers' opinions of statewide testing programs. *Theory into practice*, 42(1), 18-29. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4201_4
- Afzal, N. (2019). A study on vocabulary-learning problems encountered by BA English majors at the university level of education. *Arab World English Journal (AWEJ) Volume*, 10(3), 81-98 <http://dx.doi.org/10.24093/awej/vol10no3.6>
- Aldaihani, H. A., Shuqair, K. M., Alotaibi, A. M., & Alrabah, S. (2015). Students' perceptions of the effectiveness of the English program taught at the college of technological studies in Kuwait. *English Language Teaching*, 8(4), 80-89. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v8n4p80>
- Ali, J. K. M. (2019). Investigating university students' failure in English requirement courses. *Journal of Social Studies*, 25(3), 113-127. <https://doi.org/10.20428/jss.v25i3.1557>
- Altun, S. A. (2009). An investigation of teachers', parents', and students' opinions on elementary students' academic failure. *Elementary Education Online*, 8(2). <http://ilkogretim-online.org.tr/>

- Amiryousefi, M. (2016). Homework: Voices from EFL teachers and learners. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 4(2), 35-54. <https://doi.org/10.30466/ijltr.2016.20364>
- Arnold, I. (2017). Resitting or compensating a failed examination: does it affect subsequent results?. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(7), 1103-1117. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1233520>
- Bayram, I., & Canaran, Ö. (2019). Evaluation of an English preparatory program at a Turkish foundation university. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(1), 48-69. <https://doi.org/10.17263/jlls.547606>
- Blackwell, L., Trzesniewski, K., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78(1), 246-263. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x>
- Bodur, G. Y., & Arıkan, A. (2017). Why can't we learn English?: Students' opinions at Akdeniz University/Neden İngilizce öğrenemiyoruz?: Akdeniz Üniversitesi öğrencilerinin görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-7. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/guebd/issue/31230/341795>
- Brophy, J.E. (2004). *Motivating students to learn*. McGraw-Hill.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge University Press.
- Cooper, H., Lindsay, J. J., Nye, B., & Greathouse, S. (1998). Relationships among attitudes about homework, amount of homework assigned and completed, and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 70. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.90.1.70>
- Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003. *Review of educational research*, 76(1), 1-62. <https://psycnet.apa.org/doi/10.3102/00346543076001001>
- Cummins, J. (2014). Beyond language: Academic communication and student success. *Linguistics and Education*, 26, 145-154. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2014.01.006>
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.

Gobel, P., & Mori, S. (2007). Success and failure in the EFL classroom: Exploring students' attributional beliefs in language learning. *EUROSLA Yearbook*, 7, 149-169. <http://dx.doi.org/10.1075/eurosla.7.09gob>

Gobel, P., Mori, S., Thang, S. M., Kan, N. H., & Lee, K. W. (2011). The impact of culture on student attributions for performance: A comparative study of three groups of EFL/ESL learners. *Journal of Institutional Research South East Asia (JIRSEA)*, 9(1), 27-43. <https://www.researchgate.net/publication/270886925> [The impact of culture on student attributions for performance A comparative study of three groups of EFL/ESL learners](https://www.researchgate.net/publication/270886925)

Gottfried, M. A. (2014). Chronic absenteeism and its effects on students' academic and socioemotional outcomes. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 19(2), 53-75. <https://doi.org/10.1080/10824669.2014.962696>

Gracia, L., & Jenkins, E. (2002). An exploration of student failure on an undergraduate accounting programme of study. *Accounting Education*, 11(1), 93-107. <https://doi.org/10.1080/09639280210153290>

Graham, S. (1994). Classroom motivation from an attributional perspective. In H. F. O'Neil & M. Drillings (Eds.), *Motivation: Theory and Research*. Lawrence Erlbaum. <https://psycnet.apa.org/record/1994-98305-002>

Graham, S. (2004). Giving up on modern foreign languages? Students' perceptions of learning French. *The Modern Language Journal*, 88(2), 171-191. <http://dx.doi.org/10.1111/j.0026-7902.2004.00224.x>

Gümüş, O. (2014). *EFL instructors' causal attributions of student success and failure and their relationship to classroom practices* [master's thesis Çağ University]. Ulusal Tez Merkezi.

Hartwig, M. K., & Dunlosky, J. (2012). Study strategies of college students: Are self-testing and scheduling related to achievement?. *Psychonomic bulletin & review*, 19, 126-134. <https://doi.org/10.3758/s13423-011-0181-y>

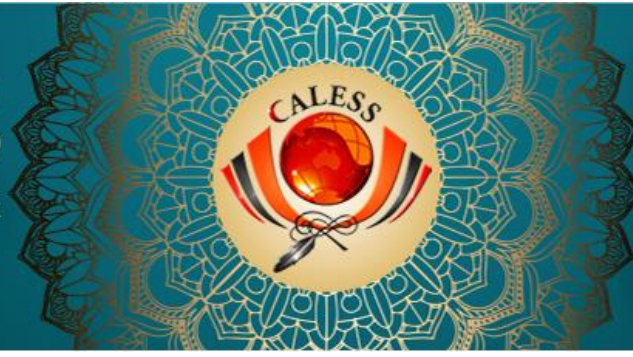
Hashemi, M.R., & Zahibi, R. (2011). Learners' attributional beliefs in success or failure and their performance on the interchange objective placement test. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(8), 954-960. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=08a57b1e72808a1d8658926a275f1f90ab8cc0be>

Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. Wiley.

- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112–126. <http://dx.doi.org/10.1017/S0267190501000071>.
- Imran, Z., Malik, A. M., Mehboob, I., & Sair, S. A. (2023). Performance anxiety during exams: Predictors of students' academic failure. *Journal of Social Sciences Review*, 3(1), 104-117. <https://doi.org/10.54183/jssr.v3i1.100>
- Libed, G. D. (2022). Factors that contribute to failure causes of academically low performing students. *Jurnal Ilmiah Peuradeun*, 10(1), 205-226. <https://doi.org/10.26811/peuradeun.v10i1.665>
- Liu, H., & Zhong, Y. (2022). English learning burnout: Scale validation in the Chinese context. *Frontiers in Psychology*, 13, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1054356>
- Martin, A. J., Nejad, H. G., Colmar, S., & Liem, G. A. D. (2013). Adaptability: How students' responses to uncertainty and novelty predict their academic and non-academic outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 728. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0032794>
- Matthew, R. (2003). Japanese attitudes to English: Towards an explanation of poor performance. *NUCB journal of language culture and communication*, 5(2), 57-65. <https://cir.nii.ac.jp/crid/1570291226960489600>
- McNeely, C., & Falci, C. (2004). School connectedness and the transition into and out of health-risk behavior among adolescents: A comparison of social belonging and teacher support. *The Journal of School Health*, 74(7), 284. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08285.x>
- Meng, Q., Zhu, C., & Cao, C. (2018). Chinese international students' social connectedness, social and academic adaptation: The mediating role of global competence. *Higher Education*, 75(1), 131-147. <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10734-017-0129-x>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage. <https://psycnet.apa.org/record/1995-97407-000>
- Najimi, A., Sharifirad, G., Amini, M. M., & Meftagh, S. D. (2013). Academic failure and students' viewpoint: The influence of individual, internal and external organizational factors. *Journal of education and health promotion*, 2. <http://dx.doi.org/10.4103/2277-9531.112698>
- Pawlak, M. (2011). The role of in-service training for language teachers in the domain of language competence. *Glottodid Actica* 38(1), 21–30. <https://doi.org/10.14746/gl.2011.38.2>

- Peacock, M. (2009). Attribution and learning English as a foreign language. *ELT Journal*, 64(2), 184–193. <https://doi.org/10.1093/elt/ccp031>
- Perry, R. P., Hechter, F. J., Menec, V. H., & Weinberg, L. E. (1993). Enhancing achievement motivation and performance in college students: An attributional retraining perspective. *Research in Higher Education*, 34(6), 687-723. <http://dx.doi.org/10.1007/BF00992156>
- Prawat, R. S., Byers, J. L., & Anderson, A. H. (1983). An attributional analysis of teachers' affective reactions to student success and failure. *American Educational Research Journal*, 20(1), 137-152. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/1162680>
- Robinson, D. A. (1996). Orientation programs: A foundation for student learning and success. *New Directions for Student Services*, 75, 55-68. <https://doi.org/10.1002/ss.37119967507>
- Sahinkarakas, S. (2011). Young students' success and failure attributions in language learning. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 39(7), 879-885. <http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2011.39.7.879>
- Song, B. (2006). Failure in a college ESL course: Perspectives of instructors and students. *Community College Journal of Research and Practice*, 30(5-6), 417-431. <http://dx.doi.org/10.1080/10668920500441994>
- Soriano-Ferrer, M., & Alonso-Blanco, E. (2020). Why have I failed? Why have I passed? A comparison of students' causal attributions in second language acquisition (A1–B2 levels). *British Journal of Educational Psychology*, 90(3), 648-662. <https://doi.org/10.1111/bjep.12323>
- Świdarska, M. (2015). Family as a source of school failures. *Pedagogika Rodziny*, 5(2), 33-40. <http://dx.doi.org/10.1515/fampe-2015-0016>
- Taskiran A., & Aydin B. (2018). Do adult English language learners and their teachers have similar approaches to success? *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 11(1), 1-8. <http://dx.doi.org/10.7160/eriesj.2018.110101>
- Thepsiri, K., & Pojanapunya, P. (2010). Science and engineering students' attributions for success and failure in the EFL classroom. *The Journal of Asia TEFL*, 7(3), 29-57. http://journal.asiatefl.org/main/main.php?inx_journals=25&inx_contents=159&main=1&sub=2&submode=3&PageMode=JournalView&s_title=Science and Engineering Students Attributions for Success and Failure in the EFL Classroom

- Tse, L. (2000). Student perceptions of foreign language study: A qualitative analysis of foreign language autobiographies. *The Modern Language Journal*, 84(1), 69-84. <https://www.jstor.org/stable/330450>
- Tsutsumi, R. (2014). Exploring Japanese university EFL teacher motivation. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 18(1), 121-143. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1047525.pdf>
- Weiner, B. (2001). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1009017532121>
- Weiner, B. (2010). Attribution theory. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGraw (Eds.), *International encyclopedia of education*, 6, (558-563). Elsevier. https://www.researchgate.net/profile/Bernard-Weiner/publication/229483060_Attribution_Theory/links/5a380d6c458515919e71eb1f/Attribution-Theory.pdf
- Weiner, B., & Kukla, A. (1970). An attributional analysis of achievement motivation. *Journal of personality and Social Psychology*, 15(1), 1. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0029211>
- Williams, M., & Burden, R. (1999). Students' developing conceptions of themselves as language learners. *The Modern Language Journal*, 83(2), 193-201. <https://www.jstor.org/stable/330335>
- Williams, M., Burden, R., & Al-Baharna, S. (2001). Making sense of success and failure: The role of the individual in motivation theory. In Z. Dönyei, & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition*, 171-184. Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Woolfolk, A. E., Winne, P. H., & Perry, N. E. (2003). *Educational psychology*. Toronto, Ontario: Pearson Education Canada.
- Yue, Y. (2012). A study of English learning motivation of less successful students. *Contemporary English Teaching and Learning in Non-English-Speaking Countries*, 1(2), 1-20. <http://dx.doi.org/10.1111/modl.12416>



VOICES FROM THE CLASSROOM: INTEGRATING 21ST CENTURY SKILLS IN TURKISH PRIVATE SCHOOL EFL EDUCATION – A QUALITATIVE PERSPECTIVE

Seçil TÜMEN AKYILDIZ¹ Fatmanur ŞAHİN²

Article Info	Abstract
<p>Keywords 21st century skills 4C EFL teaching Teacher perspectives Private schools</p>	<p>This qualitative study explores the integration of 21st-century skills in English as a Foreign Language (EFL) education within Turkish private schools. Focusing on the 4Cs—communication, collaboration, critical thinking, and creativity—the research examines how nine EFL teachers in Malatya incorporate these competencies into their teaching practices. The study employs semi-structured interviews to gain insights into teachers' methods, challenges, and perceptions regarding the use of technology, fostering critical thinking and problem-solving skills, enhancing communication and collaboration, and encouraging creativity and innovation. Findings reveal that teachers effectively use tools such as interactive whiteboards, digital platforms, and project-based learning to create dynamic and engaging lessons. They also employ techniques like Socratic questioning, debates, and role-playing to develop students' cognitive and linguistic abilities. Despite the benefits, challenges such as technological proficiency and equitable access to resources persist. The study underscores the importance of continuous professional development and support for teachers to optimize the integration of 21st-century skills in EFL education. Future research should explore long-term impacts and additional methods to support innovative teaching practices. This study contributes to the advancement of EFL education in Turkey and offers valuable insights for educators globally, highlighting the need for holistic development to prepare students for modern life and work environments.</p>
<p>Received: 27.07.2024 Accepted: 27.12.2024 Published: 30.12.2024</p>	

Cited as APA: Tümen Akyıldız, S., & Şahin, F. (2024). Voices from the classroom: Integrating 21st century skills in Turkish private school EFL education – A qualitative perspective. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences* (CALESS), 6 (2), 178-210.

Introduction

The 21st century continues to be a transformative era, profoundly influencing change and driving progress across numerous fields. Education, in particular, stands as one of the most significantly affected areas by these dynamic trends. It is a continuous process, characterized by perpetual renewal and the capacity to integrate new knowledge and developments. The technological advancements of this century are unfolding with remarkable speed and intensity, prompting a wave of transformations and new demands across various disciplines. This has necessitated the evolution of the human profile to align with contemporary understandings. As Beers (2011) highlights, the current century marks the advent of the digital age, distinguished by an unprecedented surge in information density due to rapid

¹ Firat University, Türkiye, stakyildiz@firat.edu.tr

² Firat University, Türkiye, fatmanursahinm@gmail.com

technological progress (Saykılı, 2019). Indeed, technology has revolutionized operational methodologies, exerting its influence globally across all domains (Pattnayak et al., 2024). In light of technological advancements, it is essential for individuals to augment their skills to remain relevant in modern times. Consequently, staying informed about the evolving capabilities required in the 21st century is of paramount importance (Chu et al., 2021).

The global transformations and students' efforts to adapt to these changes significantly drive the demand for 21st-century skills, as noted by Marzano and Heflebower (2012). In this era, often called the age of information and technology, individuals must adeptly navigate rapid advancements to become proficient citizens, adeptly utilizing media and technological resources (González-Pérez & Ramírez-Montoya, 2022; Partnership for 21st Century Skills, 2015). Possessing essential 21st-century skills is imperative for individuals today. These skills encompass the specific talents necessary for effective learning and adaptation in the modern world (Hamarat, 2019). They represent a comprehensive strategy applicable to lifelong learning, extending beyond traditional educational settings. Individuals equipped with these skills demonstrate critical and creative thinking, effective communication, analytical and synthesizing abilities, productivity, leadership, responsibility, entrepreneurship, and social awareness (Ra et al., 2019; Kurudayıoğlu & Soysal, 2019). In the 21st century, characterized by universal communication, streamlined transportation, and cultural diversity, these skills are crucial for success in both educational and business contexts (Buasuwan et al., 2022; Suto, 2013). The framework provided by the Partnership for 21st Century Skills (P21) continues to serve as a foundational guide for global educational strategies, ensuring learners are prepared to meet contemporary challenges (Larson & Miller, 2011).

In the rapidly evolving educational landscape of this century, it is imperative to equip students with a broad set of competencies that extend beyond traditional academic knowledge. The integration of 21st-century skills, such as technological proficiency, critical thinking, problem-solving, effective communication, collaboration, creativity, and innovation, is essential for fostering holistic development and preparing learners for the complexities of modern life and work environments. The National Education Association (2015) also supports the integration of 21st century abilities in English as foreign language (EFL hereafter) classes and emphasizes the crucial role of EFL teachers in incorporating these skillsets into their lessons. Therefore, this study aims to explore the application and significance of these skills in the context of EFL teaching in Turkey. Within this

framework, 21st century skills such as communication, collaboration, critical thinking, and creativity will be explained regarding EFL.

EFL and 21st Century skills

In the rapidly evolving educational landscape, mastering 21st-century learning skills has become indispensable for teachers and students alike. These skills, encompassing critical thinking, creativity, collaboration, and communication, are crucial for success in today's global society. Specifically, in EFL teaching, integrating these competencies can significantly enhance learning experiences and outcomes. Taylor (2009) asserted that traditional teaching and learning techniques, which predominantly emphasize mastery of core subjects, must be replaced. He argued for an innovative approach integrating the essential skills of the new era: critical thinking, creativity, collaboration, and communication (the 4Cs), along with career and life skills, and digital literacy. To better grasp these essential skills, numerous seminars, conferences, professional development activities, and training programs have been organized, attracting educators, teacher trainers, and researchers (Nurhidayat et al., 2024). Furthermore, various frameworks have been developed to facilitate the implementation of 21st-century skills. One study highlights that these frameworks provide a scaffolded approach guiding both learners and teachers in understanding fundamental concepts and instructing them on the appropriate application of these skills (Ambrose et al., 2010). It is required of innovative teachers in the 21st century to provide learning opportunities and acknowledge the significance of combining 21st-century innovation with learning skills (Pardede, 2020). Educators must create learning environments and curricula that seamlessly integrate these abilities into core courses. Globalization has simplified communication, especially while learning English, making it essential for students to acquire 21st-century learning and innovation skills (Shadiev & Wang, 2022). Moreover, professional development activities ensure the quality of students' learning processes, acting as a vital guide for teachers (Marcelo, 2009). By engaging in ongoing professional development, teachers can deepen their understanding of 21st-century skills and effectively integrate these competencies into their educational methods. The primary goals of educators should be to educate and enhance 21st-century abilities so students can participate in the global community. These broad concepts guided the current study's exploration of how EFL teachers perceive 21st-century talents and how they recognize and apply these skill sets in their educational contexts.

Understanding the 4Cs—critical thinking, creativity, collaboration, and communication—is crucial within this research context due to their profound impact on educational outcomes and global readiness. These skills serve as the foundation of a comprehensive educational framework that equips students to navigate the complexities of modern life and work environments (Feliks et al., 2023). As globalization and technological advancements continue to reshape industries, the ability to think critically and creatively is invaluable for adapting to new challenges

and innovating solutions (Chu et al., 2017). In the realm of EFL teaching, integrating the 4Cs fosters a dynamic and interactive learning atmosphere, enhancing both linguistic proficiency and global competencies (Pardede, 2020). Moreover, these skills promote lifelong learning by encouraging curiosity, open-mindedness, and proactive engagement, which are essential in an era of rapid change (Rusdin & Ali, 2019). Aligning with educational standards that prioritize holistic student development, the 4Cs enable educators to design curricula that not only meet academic requirements but also prepare students socially and emotionally for future success (Voogt & Roblin, 2010). Thus, this research underscores the necessity of the 4Cs in crafting an educational experience that is both effective and transformative, particularly within EFL contexts.

The 4Cs

As per the guidelines of the Partnership for 21st Century Learning (2011a), the 4Cs encompass vital learning and innovation proficiencies essential for students. These 4Cs, namely communication, collaboration, critical thinking, and creativity, serve as versatile competencies that individuals can seamlessly apply across various assignments and professional roles. Highlighting the significance of these skills, the National Education Association (2015) underscored the imperative of fully embedding the 4Cs into educational practices to cultivate well-prepared citizens and workforce members equipped to thrive in the dynamic landscape of the 21st century.

Recent studies further substantiate the necessity of integrating the 4Cs into educational frameworks. Kembara and Rozak (2019) demonstrate that research-based learning significantly enhances students' 4C skills by promoting active engagement with learning materials, thus fostering communication, collaboration, critical thinking, and creativity. Similarly, Thornhill-Miller et al. (2023) propose a dynamic interactionist model, termed "Crea-Critical-Collab-ication," which effectively addresses the pedagogical challenges associated with teaching these skills, advocating for a balanced and structured approach. Furthermore, Landon (2019) evaluates students' perceptions of 21st-century learning, noting a significant gap in the practical application of the 4Cs despite their recognized importance beyond high school. This study emphasizes the need for effective training and integration of these skills into educational practices to ensure their full realization.

Collectively, these studies reinforce the critical role of the 4Cs in shaping educational practices that prepare students to meet the demands of an evolving global landscape, thus aligning with the foundational principles set forth by the Partnership for 21st Century Learning and the National Education Association. To fully understand the importance of the 4Cs in English language education, it is essential to delve into each component individually. By examining communication, collaboration, critical thinking, and creativity within the context of English teaching, we can better appreciate how each skill contributes uniquely to a student's language acquisition

and overall linguistic competence. This detailed exploration underscores why these competencies are indispensable in preparing learners to navigate and excel in the complexities of English as a global language. Each of these skills plays a distinct role in shaping well-rounded communicators who are equipped to address the challenges and opportunities of engaging with diverse cultures and perspectives in the 21st century.

Communication

As language serves primarily as a vehicle for communication, the primary aim of language instruction is to empower learners to effectively engage in communication. English as a Foreign Language classrooms have long been recognized as highly conducive environments for bolstering students' communication proficiencies. The emergence of Communicative Language Teaching in the 1970s, which has since become a dominant approach in language education, was a direct response to this imperative (Richards & Rodgers, 2001). Consequently, EFL educators are expected to seamlessly integrate communication skills into their language instruction, given the intrinsic link between language acquisition and effective communication. However, communication in the realm of 21st-century skills encompasses a more intricate dimension compared to its counterpart in the 20th century. As asserted by Miller (1996), communication remains the cornerstone of societal cohesion, bridging nations, corporations, scientific fields, and families, with certain facets remaining unchanged. Nevertheless, the widespread adoption of innovative technologies such as video conferencing, multimedia, and internet platforms has profoundly reshaped communication dynamics in the 21st century. While the essence of communication still revolves around sharing thoughts and ideas through oral, written, and interpersonal channels, the pervasive use of technology has rendered contemporary communication inseparable from information and communication technology. Emphasizing this evolution, the Partnership for 21st Century Learning (2011b) underscores that communication proficiency in the modern era entails adeptness in digital, interpersonal, written, and oral communication to interpret meaning, encompassing knowledge, values, attitudes, and intentions for various purposes such as informing, instructing, motivating, and persuading, across diverse contexts and environments, including multilingual and multicultural settings, utilizing a plethora of media and technologies. Therefore, alongside nurturing conventional oral and written communication skills in English, EFL instructors must also foster their students' competence in ICT-mediated communication, necessitating the integration of ICT tools within the learning process. Beckett (2023) also discusses the development of 21st-century skills in language education, emphasizing the importance of equipping learners with language and interpersonal skills that are crucial for effective communication in today's globalized world.

Collaboration

In broad terms, collaboration denotes the collective effort towards achieving a shared objective, a skillset increasingly valued in education due to the prevalent shift towards team-oriented work environments in organizations and businesses (Dede, 2009). Unlike the solitary nature of many tasks in the 20th century, the demands of the 21st century necessitate collaborative endeavors for success. Effective teamwork hinges on collaboration skills, which amalgamate participants' skills, knowledge, and attitudes (Foster-Fishman et al., 2001).

Collaborative learning has gained widespread acceptance as an instructional approach, involving students working in groups to tackle tasks, solve problems, or undertake projects (Harmer, 2007). Group work fosters regular interaction among learners, offering opportunities for mutual learning, aligning with the sociocultural perspective that views learning as a social process occurring through interaction within contextualized settings (Ortega, 2009). Nonetheless, several studies have noted that while students acknowledge the benefits of group work such as idea enrichment, enhanced achievements, improved precision, and increased social engagement, some exhibit reluctance to actively engage, while others tend to remain passive, allowing their peers to shoulder the workload (Storch, 2005; Othman & Murad, 2015). Recognizing the growing significance of collaboration in both educational settings and the professional sphere, its essence extends beyond mere cooperation among students to encompass purposeful engagement. In every collaborative endeavor, students should be guided to actively participate by committing to adhere to group work guidelines and striving towards the attainment of the collective objective. Effective collaboration entails each member taking ownership of their role to prevent the group from descending into inefficiency. In the context of a globally interconnected 21st-century world, collaboration entails students engaging in authentic and purpose-driven cooperative learning experiences, collectively generating new knowledge (Sharratt & Planche, 2016). Evans (2020) also reviews the conceptualization and assessment of 21st-century skills, including collaboration, highlighting its significance in developing deeper learning competencies.

Critical Thinking

The concept of critical thinking traces its roots back to approximately 2,500 years ago when Socrates introduced the practice of questioning, later known as the Socratic Method, as a means to enhance the quality of human reasoning skills. This notion experienced a resurgence in the 17th century through the works of Descartes and was further refined and popularized by Dewey, emerging as a prominent element in Western educational curricula since the mid-20th century (Pardede, 2019b). Critical thinking is indispensable for every student as it fosters active and proficient lifelong learning, facilitates comprehension, enables the evaluation of diverse perspectives, enhances problem-solving skills, leading to empowerment, empowers individuals to

take ownership of their thought processes. It cultivates the ability to establish appropriate criteria and standards for analyzing their thinking (Elder & Paul, 1994; Lai, 2009). According to Pardede (2019, p. 169), EFL students particularly benefit from developing critical thinking skills as it enables them "to passionately and responsibly take, apply and control their thinking skills (question, analyze, criticize, reflect, and synthesize). They develop proper principles and standards to evaluate their thinking, and willingly judge, accept, or reject new ideas, concepts, and viewpoints". In the EFL context, Gandimathi and Zarei (2018) discovered that integrating critical thinking enhances students' proficiency in the English language.

The realm of literature offers a multitude of methodologies and tactics aimed at incorporating critical thinking into the realm of English as a Foreign Language education. Klynhout (2018) advocates for the utilization of stimulating inquiries, such as "Why do you believe...?", "How can you validate...?", and "What evidence supports...?" to foster critical thinking throughout the educational journey. Consequently, queries necessitating a singular correct response or a binary Yes or No answer should be sidestepped. These thought-provoking interrogations enable students to demonstrate their comprehension while nurturing analytical and interpretative faculties. Equipping students with the skill to pose pertinent questions is pivotal for refining their capacity to assess narratives, construct arguments, compose critical essays, and actively engage in classroom discourse. Additionally, facilitating group collaboration to deliberate or debate various topics, tackle real-world challenges, critique written works or visual aids, or undertake project-based learning initiatives serves as a catalyst for enhancing students' critical thinking prowess. In the pursuit of these endeavors, students concurrently refine their holistic language competencies, encompassing research, textual analysis, information synthesis, note-taking, idea exchange, attentive listening, and persuasive communication, thereby fostering a dynamic learning environment. Rezaei et al. (2011) propose the incorporation of media analysis, debate platforms, problem-solving endeavors, and self-evaluation mechanisms as further strategies to fortify critical thinking skills within the EFL domain. Akatsuka (2020) examines the promotion of critical thinking skills in an online EFL environment, suggesting approaches to enhance students' critical thinking in writing and tackling higher-order thinking questions.

Creativity

Creativity encompasses the outcomes, procedures, or exchanges that yield fresh ideas, concepts, and artifacts, whereas creative thinking pertains to the cognitive abilities that empower an individual to conceive original or innovative ideas, thoughts, and creations. Therefore, creative thinking constitutes a foundational component of creativity, as creativity is forged through a combination of creative thinking skills, motivation, and expertise (Amabile, 1998). In the 21st-century landscape characterized by global competition and increasing automation of tasks,

possessing a creative mindset and innovative prowess are vital for both personal and professional success. The fundamental elements of creativity—novelty, effectiveness, and ethics—align seamlessly with learning, particularly within the constructivist framework. According to this theory, which views learning as a process of constructing understanding and knowledge through experiential learning and reflection, creative thinking and learning are inherently intertwined. Both processes involve active engagement and production of knowledge. Just as a creative thinker generates novel ideas, a student adopting a constructivist approach acts as an active creator of knowledge, engaging in inquiry, exploration, and evaluation throughout the learning journey. In essence, creative thinking and learning complement each other, mutually reinforcing the process of knowledge acquisition and generation. Cropley (2001) identified three barriers hindering teachers from integrating creativity into their teaching practices. Firstly, many teachers perceive creativity as an enigmatic concept beyond their grasp, mistakenly equating it solely with artistic endeavors such as creating masterpieces akin to those of Shakespeare, Mozart, or Edison. This misconception undermines educators' efforts to foster creativity, as it fails to recognize that creativity permeates various aspects of language use, including speaking and writing, which involve rearranging and recombining existing language elements in novel ways. For instance, foreign language learners exhibit creativity when they manipulate sounds to form meaningful words, construct sentence patterns, or experiment with spelling and pronunciation rules (Oxford University Press ELT, 2013). Secondly, the notion that creativity is an innate trait exclusive to a select few individuals perpetuates the belief in elitism, inhibiting efforts to foster creativity among all learners, including language learners. Contrary to this belief, creativity thrives in conducive environments, enabling individuals to create new associations, playful combinations, and fresh meanings through language use (Maley & Bolitho, 2015). Finally; there exists a fear that nurturing creativity may impose undue pressure on children, leading them to become casualties of adults' zeal for creativity. However, creativity is an innate quality inherent in every individual, albeit to varying degrees, and can be nurtured and developed rather than enforced (Maley & Bolitho, 2015). Tümen Akyıldız and Çelik (2020) explore how Turkish EFL teachers perceive creativity and their creative teaching practices. They highlight the need for teachers to embrace creative processes to enhance students' creative thinking abilities in the field of EFL. Çelik and Tümen Akyıldız (2021) also examine EFL teachers' attitudes towards creativity in EFL classes. They identify constraints to creativity and suggest the need for targeted training to improve creative practices.

While a substantial body of research has explored 21st-century skills and their integration in education, particularly in relation to EFL contexts, there remain critical gaps in understanding how these skills are specifically enacted within Turkish EFL

classrooms. Existing studies often generalize the 4Cs across educational fields without focusing on the unique challenges and opportunities that arise within EFL instruction in Turkey's diverse educational settings, including the differences between public and private institutions. Furthermore, there is limited exploration of how EFL teachers' perceptions and practices around creativity, critical thinking, communication, and collaboration are shaped by local educational policies, resource availability, and professional development opportunities. This study addresses these gaps by investigating how Turkish EFL teachers perceive and implement 21st-century skills within their teaching practices, aiming to provide a nuanced understanding of the factors that enhance or hinder the integration of these competencies in the language classroom.

Purpose of the Study and Research Questions

This study aims to gain a comprehensive understanding of how Turkish EFL teachers in private schools integrate critical 21st-century skills—namely technology, critical thinking, communication, collaboration, creativity, and innovation—within their teaching practices and the subsequent impact on language learning outcomes. By examining these competencies in the context of EFL education, the research seeks to provide valuable insights for educators both in Turkey and globally, addressing the evolving demands of language education in the modern era.

In this context, the main research question of the study has been formulated as follows: **"How do Turkish EFL teachers incorporate 21st-century skills into their teaching practices, and what are their perceptions of the impact of these skills on language learning?"** To address this main research question, four interview questions were developed, each pairing related 21st-century skills to reflect their complementary roles in language education effectively:

1. **In what ways do Turkish EFL teachers integrate technology and digital competence into their teaching practices, and what impact does this integration have on student achievement?**

This question aims to understand the essential role of technology in modern education by examining teachers' use of technology to enhance language acquisition and create interactive learning environments. It seeks to reveal the effects of technology on students' digital competence and overall learning success.

2. **What methods and strategies do Turkish EFL teachers use to foster critical thinking and problem-solving skills, and how do they perceive the role of these skills in supporting language learning?**

Critical thinking and problem-solving are foundational skills for developing analytical and evaluative capacities in students. Critical thinking enables learners to question, analyze, and interpret language and meaning, while problem-solving allows them to apply these insights to real-life scenarios. In

EFL contexts, fostering both skills together enhances students' ability to understand and respond thoughtfully to language challenges, promoting deeper cognitive engagement and practical language use.

3. What activities and projects do Turkish EFL teachers implement to develop effective communication and collaboration skills among students?

Communication and collaboration are essential for interactive and cooperative learning, particularly in language education. While communication focuses on expressing ideas clearly and effectively, collaboration emphasizes the importance of teamwork and shared learning. When paired, these skills encourage students to engage in meaningful language practice, negotiate meaning, and build intercultural understanding within group settings, reflecting real-world applications of language.

4. How do Turkish EFL teachers encourage creativity and innovation in language learning, and what impact do these practices have on students' ability to generate original ideas?

Creativity and innovation are vital in motivating students to engage with language dynamically, fostering imaginative and flexible thinking. Creativity encourages original thinking and expressive use of language, while innovation emphasizes the development of novel solutions and ideas. Together, these skills enable students to adapt language use to diverse contexts, fostering flexible and imaginative approaches to communication.

Methodology

This study employs a qualitative research methodology to explore the integration of 21st-century skills in EFL teaching among teachers in private schools in Malatya province. Qualitative research is particularly well-suited for this investigation because it allows for an in-depth understanding of teachers' experiences, perspectives, and practices, which are essential for comprehensively addressing the research questions.

Qualitative research is characterized by its focus on exploring phenomena in their natural settings, providing rich, detailed insights into participants' lived experiences (Creswell, 2013). This approach is ideal for investigating complex, context-dependent issues such as the implementation of 21st-century skills in language teaching. This study seeks to comprehensively understand teachers' behaviors, beliefs, and challenges by utilizing qualitative approaches, as these aspects may not be adequately captured through quantitative measures alone. (Merriam & Tisdell, 2016). The primary data collection method for this study is semi-structured interviews. This technique was chosen because it offers flexibility, allowing researchers to probe

deeper into specific areas of interest while maintaining a consistent structure across interviews (Kvale, 2007).

Participants

The study involved nine English as a Foreign Language (EFL) teachers currently working at private schools in Malatya province, Turkey. These teachers were purposefully selected to provide diverse perspectives on the integration and significance of 21st-century skills in language teaching within a private educational context. Purposeful sampling, rather than randomization, was used to ensure that participants represented a range of demographics and experiences relevant to the study's focus. Private schools were specifically chosen due to their greater emphasis on foreign language instruction compared to public schools, their advanced technological resources, and the need for teachers to remain up-to-date to meet high student expectations. This setting provides a unique environment where the integration of 21st-century skills in language teaching can be more thoroughly explored.

The participants included six female and three male English language teachers, with ages ranging from 25 to 60 for females and 27 to 30 for males, representing a balanced mix of gender, age, and professional experience. This demographic composition was chosen to provide a balanced representation across different age groups and genders, offering a comprehensive understanding of the current practices and attitudes toward 21st-century skills in EFL teaching within private schools in Malatya. In particular, the variation in age among female participants adds depth, as it represents a range of teaching experiences and perspectives on the evolution of language teaching methodologies over time.

Trustworthiness of the Study

Ensuring the trustworthiness of qualitative research is essential for establishing the credibility, transferability, dependability, and confirmability of the findings (Lincoln & Guba, 1985). This study employs several strategies to enhance the trustworthiness of the research process and outcomes.

1. Credibility

Credibility refers to the confidence in the truth of the data and the interpretations made. To enhance credibility, the researcher engaged with participants over an extended period to build rapport and gain a deep understanding of their teaching practices and experiences, which allowed for the collection of detailed and contextually rich data. Data triangulation was also achieved by gathering information from multiple sources, including interviews with nine teachers, to corroborate findings and ensure a comprehensive understanding of the research questions (Patton, 2015). After transcribing the interviews, participants were invited to review the transcripts to verify the accuracy of their statements and provide any additional insights or clarifications, ensuring that the findings accurately reflected

their perspectives. Additionally, both authors independently reviewed and cross-checked the coding to enhance the rigor and reliability of the interpretations.

2. Transferability

Transferability refers to the extent to which findings can be applied to other contexts. To support transferability, the study provided detailed descriptions of the research context, participants, and findings, enabling readers to evaluate the applicability of the results to their own settings (Geertz, 1973). While the study offers a rich, contextualized account of teachers' experiences, its transferability is somewhat limited, as it reflects the perspectives of private school teachers. The rationale for selecting this specific group has been explained, and thus the findings may be most applicable to similar educational contexts, particularly those where private institutions or enhanced technological resources play a significant role in language instruction.

3. Dependability

Dependability involves ensuring that the research process is consistent and repeatable. To enhance dependability, the research design, data collection methods, and analysis procedures were reviewed by colleagues with expertise in qualitative research and language education. This peer review process provided constructive feedback, allowing the researchers to refine and strengthen the methodological rigor of the study (Morse et al., 2002). Additionally, a comprehensive audit trail was maintained, documenting all stages of the research process, including data collection, analysis, and interpretation. This detailed documentation enhances transparency and provides a basis for the potential replication of the study (Lincoln & Guba, 1985).

4. Confirmability

Confirmability refers to the extent to which the findings are shaped by the participants rather than by researcher bias or interests. To enhance confirmability, a transparent account of the research process and decision-making was provided, documenting each stage of the study in detail. This thorough documentation enables an independent assessment of the study's objectivity and minimizes the influence of personal bias. Through these strategies, the study strives to ensure the trustworthiness of the findings, offering a credible, transferable, dependable, and confirmable account of the integration of 21st-century skills in EFL teaching among Turkish teachers in private schools.

Data Collection and Analysis

Data for this study were collected through one-on-one interviews with each of the nine participating EFL teachers. Each interview lasted a minimum of 40 minutes, allowing for an in-depth exploration of the teachers' perspectives on integrating 21st-century skills into their teaching practices. During the interviews, audio recordings were made to ensure accuracy in capturing the participants' responses. To enable the

teachers to express themselves more fully and comfortably, the interviews were conducted in Turkish. The recorded data were subsequently translated into English for analysis, ensuring that the content accurately reflected the participants' original meanings while making it accessible for broader research purposes. The data were transcribed and analyzed using thematic analysis, following Braun and Clarke's (2006) framework for identifying, analyzing, and reporting patterns within qualitative data. This approach enabled a structured examination of teachers' experiences and perspectives, allowing themes to emerge that reflect the integration and impact of 21st-century skills in EFL teaching. The analysis began with a familiarization phase, in which the researcher immersed themselves in the data by reading and re-reading the transcripts to gain a comprehensive understanding of the content. This initial phase helped in identifying early ideas and recurrent concepts relevant to the research questions. The next step involved coding meaningful data segments with descriptive labels, capturing key insights across the dataset. Codes such as "technology integration," "critical thinking activities," and "collaborative challenges" were applied systematically. To maintain participant privacy, identifiers like 1MT27 and 3FT29 were used, where, for example, "1MT27" represents the first male teacher who is 27 years old. This coding system preserved anonymity while allowing distinct references to participants' responses.

Following the coding process, the researcher grouped related codes into preliminary themes. For instance, codes related to "technology tools," "digital resources," and "online platforms" were combined to form the theme of **Technology Integration**, while codes such as "critical thinking exercises" and "problem-solving tasks" clustered under **Critical Thinking and Problem Solving**. This step of identifying themes allowed broader patterns to emerge within the data, capturing the study's focus on 21st-century skills in language teaching.

To ensure clarity and coherence, the themes were reviewed and refined in an iterative process. This involved re-examining the coded data extracts to verify that each theme accurately represented the data, sometimes merging or modifying themes to improve consistency. Each theme was then carefully defined and assigned a descriptive name that conveyed its central idea concisely. Names like **Technology Integration in Language Teaching, Promoting Critical Thinking and Problem Solving, Encouraging Collaboration and Communication, and Fostering Creativity and Innovation** were chosen to reflect the study's focus and communicate the essence of each theme.

Finally, the themes were organized into a cohesive narrative illustrating how Turkish EFL teachers incorporate 21st-century skills into their teaching practices and their perceptions of the impact of these skills on language learning. Following Braun and Clarke's (2006) recommendation, representative quotes were included to exemplify each theme, providing rich, contextualized insights into teachers' experiences and perspectives. This thematic analysis framework ensured a robust and transparent

approach to data analysis, enhancing the credibility and depth of the study's findings.

Findings and Results

Question 1: How do Turkish EFL teachers integrate technology into classroom and extracurricular activities, and what are their perceptions of the impact of technology on student achievement?

The analysis of the interview data revealed three main categories: integration of technology in classroom activities, integration of technology in extracurricular activities, and perceptions of technology's impact on student success, as detailed in Table 1.

Table1: Categories and Codes for Technology Integration in EFL Teaching

General Category	Code	Frequency
Classroom Activities	Interactive whiteboard	9
	Digital learning platforms	6
	Online assesment	4
Extracurricular Activities	Online research and projects	7
	Digital submission and feedback	4
	Collaborative tools	3
Achievement	Positive impact	7
	Challenges	3
Total		43

Within the first category Participant 1FT25 shared her experiences with using interactive whiteboards in her classroom: *"Integrating the interactive whiteboard into my teaching has revolutionized how I conduct my lessons. I use it daily to display lesson content, play educational videos, and conduct interactive exercises. For instance, during a lesson on vocabulary, I can instantly pull up images, videos, and even quizzes that the students can participate in right from their seats. This has made my lessons more dynamic and engaging, and I've noticed that students are much more attentive and involved. They love coming up to the board to participate in activities, and I feel this hands-on approach significantly enhances their learning experience. The interactive whiteboard also allows me to save and revisit previous lessons, which is incredibly useful for reviewing material and ensuring continuity in learning. It's not just a tool for displaying information; it's a platform for interactive and immersive learning experiences."* Participant 2MT29 provided an in-depth reflection on the use of digital learning platforms in his teaching: *"Using digital learning platforms like Google Classroom has transformed my approach to teaching. These platforms allow me to organize lessons, share resources, and communicate with students more effectively. I've also noticed that students who might be shy in a traditional classroom setting feel more*

comfortable participating in online discussions. Overall, digital learning platforms have made my teaching more organized, interactive, and responsive to students' needs." Participant 4FT33 elaborated on her use of online assessments in her teaching practice: *"Implementing online assessments through tools like Kahoot and Quizizz has greatly enhanced my ability to gauge student understanding in a fun and interactive way. These platforms allow me to create quizzes that students can take in real-time, providing immediate feedback not only to them but also to me. For example, during a grammar lesson, I can set up a quiz to check their grasp of the material right away. The instant results help me identify which areas need more attention and which students might be struggling. The competitive element of these quizzes keeps students engaged and motivated to do their best. Moreover, online assessments are very convenient for tracking progress over time. I can easily compare results from different quizzes to monitor improvement and adjust my teaching strategies accordingly. The students also appreciate the variety and break from traditional paper-based tests. Overall, online assessments have made the evaluation process more dynamic, informative, and enjoyable for everyone involved."*

In the first category, the integration of digital tools such as interactive whiteboards, digital learning platforms, and online assessment tools emerged as transformative elements in the participants' teaching practices. The use of interactive whiteboards has enhanced lesson delivery by making content more accessible and engaging, allowing students to interact directly with the material and increasing attentiveness in class. Digital platforms have also played a pivotal role, not only streamlining lesson organization and resource sharing but also fostering a more inclusive environment where all students, including those who might feel shy in traditional settings, can actively participate. Additionally, online assessment tools like Kahoot and Quizizz have enriched the evaluation process by providing immediate feedback and making assessments interactive and enjoyable. These digital tools collectively contribute to a more dynamic, responsive, and motivating learning environment, supporting both instructional effectiveness and student engagement.

Regarding the second category, Participant 3MT30 reflected on his use of online research and projects: *"Given that many of my students have lower-than-average English proficiency, I've found that online research and projects can be a highly effective way to boost their language skills while making learning more engaging. I usually start with simple, guided research tasks to build their confidence. For example, I assign topics related to their interests, such as popular culture or technology, and provide a list of reliable websites and resources in simpler English."* Participant 5FT35 shared her experiences with using digital submissions and feedback: *"With many of my students struggling with English proficiency, digital submissions and feedback have become invaluable tools in my teaching. By allowing students to submit their assignments online, I can provide more timely and detailed feedback than traditional methods permit. For instance, I use platforms like Google Classroom, where students can upload their work and I can annotate directly on their documents. This makes it easier for them to understand my comments and corrections. To accommodate their language levels, I often provide feedback in both English and Turkish. This*

bilingual approach helps them grasp what they need to improve without feeling lost. I also include multimedia feedback, such as audio comments, to explain complex points more clearly. This method has been particularly effective because students can hear the correct pronunciation and intonation, which is something written feedback alone cannot provide." Participant 3FT29 shared her insights on using collaborative tools: *"Given the challenges my students face with English proficiency, using collaborative tools has been incredibly beneficial in creating a supportive and interactive learning environment. Tools like Google Docs and Padlet allow students to work together on assignments and projects in real-time, even outside the classroom. This collaboration helps them learn from each other and feel less isolated in their struggles with the language. For example, I often assign group projects where students must write short essays or create presentations. Using Google Docs, they can contribute to the document simultaneously, see each other's edits, and discuss changes. This not only improves their writing skills but also encourages peer learning. More proficient students often help their peers understand difficult concepts, which reinforces their own knowledge and boosts the confidence of those who are struggling. I also use Padlet for brainstorming sessions and group discussions. Students post their ideas and respond to each other's posts in a less formal, more engaging way."*

In the second category, participants highlighted the use of online research, digital submissions, and collaborative tools as effective strategies for supporting students with varying levels of English proficiency. Assigning guided online research tasks tailored to students' interests, such as popular culture or technology, has been shown to build confidence and enhance language skills in an engaging way. Digital submission platforms have also facilitated timely, bilingual feedback, enabling students to understand corrections more clearly through direct annotations and multimedia feedback like audio comments. Collaborative tools, such as Google Docs and Padlet, have fostered a supportive learning environment, where students can work on group projects in real-time and engage in peer learning. These tools allow students to learn from each other, improve writing skills, and feel more connected, thereby enhancing both language proficiency and confidence.

Regarding the last category participant 1FT25 shared her observations on the positive impact of technology on student achievement: *"Despite my students' initial struggles with English, I've noticed a significant positive impact on their achievement due to the integration of technology in our lessons. For instance, using interactive tools like language learning apps and online quizzes has made the learning process more engaging and accessible for them. These tools provide immediate feedback, which helps students quickly understand their mistakes and learn the correct usage. One of the most notable improvements has been in their vocabulary and reading comprehension. Apps like Quizlet allow students to practice vocabulary in a fun and interactive way, which keeps them motivated and encourages regular practice. I've seen students who were initially hesitant to participate become more confident and proactive in their learning."* Participant 6FT60 discussed the challenges and concerns related to integrating technology in her teaching: *"As a teacher who has been*

in the field for many years, integrating technology into my classes has been quite challenging. I often find it difficult to keep up with the rapid changes in technology and the new tools that are constantly being introduced. While I see the benefits, the learning curve can be steep, especially for someone my age. One of my main concerns is the technical issues that frequently arise. For instance, there have been several instances where the interactive whiteboard malfunctioned or the internet connection was unstable, disrupting the flow of the lesson. This not only frustrates me but also affects the students' learning experience. Additionally, I worry about my students getting distracted by non-educational content when they use devices like tablets or laptops in class. Ensuring that they stay focused on the lesson can be quite challenging. Moreover, not all my students have equal access to technology at home, which creates a disparity in their learning opportunities. Despite these challenges, I am committed to incorporating technology because I understand its potential to enhance learning. However, I believe more support and training for teachers, especially those of us who are less tech-savvy, is essential to effectively integrate these tools into our teaching practices."

In the final category, participants discussed both the positive impacts and challenges of integrating technology into EFL teaching. Teachers observed significant improvements in students' vocabulary and reading comprehension, noting that tools like language apps and online quizzes provided immediate feedback and motivated students to engage actively with learning material. However, some teachers expressed challenges, particularly in keeping pace with technological advancements and managing technical issues during lessons. Concerns were also raised about student focus and equitable access to technology, as not all students have equal resources at home. Despite these challenges, teachers remain committed to using technology, emphasizing the need for additional support and training to optimize its integration.

Question 2: What methods and strategies do Turkish EFL teachers use to develop their students' critical thinking and problem-solving skills, and how do they perceive the importance of these skills in foreign language learning?

The analysis of the interview data revealed two main categories: methods for developing critical thinking skills, and methods for developing problem-solving skills as detailed in Table 2.

Table 2: Categories and Codes for Developing Critical Thinking and Problem-Solving Skills in EFL Teaching

Category	Code	Frequency
Methods for Critical Thinking Skills	Socratic questioning	6
	Debate and argumentation	3
	Project-based learning	2
Problem Solving Skills	Collaborative learning	5
	Case studies	4
Total		20

The first category, Methods for Developing Critical Thinking Skills, encompasses various strategies that Turkish EFL teachers employ to enhance their students' ability to think critically. These methods aim to foster deeper understanding and analytical skills, which are crucial for language learning and overall cognitive development. Participant 2FT28 shared her approach to using Socratic questioning with her students: *"Using Socratic questioning has effectively developed my students' critical thinking skills, even with limited English proficiency. I start with simple questions, like 'Why do you think the character is sad?' to encourage them to think beyond the text. Though their answers are basic, this method gradually builds their confidence and willingness to participate in discussions."* Participant 1FT25 described her use of debate and argumentation techniques with her students: *"Introducing debate to my A2 students has been a rewarding challenge. Starting with simple topics like 'Which is better: summer or winter?' allows them to form basic arguments. I support them with sentence starters and vocabulary lists, building their confidence and teaching them to respect different viewpoints. Over time, this approach has improved their speaking skills and ability to construct coherent arguments, making them more active participants in class."*

Participant 3MT30 explained his approach to using project-based learning with his students: *"Implementing project-based learning with my A2 students has been effective for developing critical thinking skills. Starting with manageable projects like creating a poster about their favorite animal, I used templates and bilingual resources to guide them. Working in small groups, they discussed and presented their findings, which not only improved their language skills but also taught them collaboration and decision-making. This hands-on approach keeps them engaged, boosts their confidence, and fosters a positive attitude toward learning English."*

The first category includes various strategies that Turkish EFL teachers use to foster students' analytical abilities, crucial for both language learning and broader cognitive growth. Techniques like Socratic questioning, debate, and project-based learning are adapted to meet students' language proficiency levels. For example, teachers start with simple, guided questions and topics to encourage students to think beyond the text and form basic arguments. Project-based learning allows students to engage in manageable projects, such as creating posters on familiar topics, which fosters collaboration and decision-making in small groups. These approaches not only boost students' confidence in expressing ideas in English but also create a dynamic, interactive classroom environment where critical thinking and language skills develop in tandem.

The Methods for Developing Problem-Solving Skills category includes various techniques that Turkish EFL teachers employ to enhance their students' ability to identify, analyze, and solve problems. These methods are designed to cultivate practical problem-solving abilities, which are essential for effective language use and everyday communication. Participant 5FT35 shared her experiences with using collaborative learning to develop problem-solving skills her students: *"Collaborative*

learning has greatly helped my students develop problem-solving skills. I organize group activities, like planning a trip to an English-speaking country, where they negotiate solutions and use class vocabulary. This improves their language skills, teaches them to listen and share responsibilities, and boosts their confidence in teamwork. Despite starting with basic language, their collaboration skills in English grow significantly."

Participant 2MT29 described his use of case studies to develop problem-solving skills with his students: *"Using case studies with my A2 students has effectively enhanced their problem-solving skills. I select simple, relatable scenarios, like a lost pet story, and guide them through vocabulary and concepts. In small groups, they discuss solutions to the problem, supported by guiding questions such as 'What happened?' and 'What can the characters do to solve the problem?' This approach helps them think critically, articulate ideas, and work collaboratively in realistic contexts, building their confidence and natural use of English."*

The second category encompasses various strategies that Turkish EFL teachers use to enhance students' practical problem-solving abilities in realistic contexts. Techniques like collaborative learning and case studies encourage students to work together, discuss ideas, and find solutions using English. Through group activities, such as planning trips or analyzing simple case studies, students practice essential language skills while learning to negotiate, share responsibilities, and listen to different perspectives. These methods help students build confidence in expressing their thoughts and solving problems, fostering both language proficiency and teamwork skills.

Question 3: What activities and projects do Turkish EFL teachers implement to develop their students' effective communication and collaboration skills, and how do they evaluate the contributions of these skills to the language learning process?

The analysis of the interview data revealed three main categories: activities for developing communication skills, activities for developing collaboration skills, and evaluation of communication and collaboration skills, as detailed in Table 3.

Table 3: Categories and Codes for Developing Communication and Collaboration Skills in EFL Teaching

Category	Code	Frequency
Communication Skills	Role playing	7
	Presentations	4
Collaboration Skills	Group projects	5
	Cooperative learning activities	4
Evaluation of Both	Student Engagement	5
	Language proficiency improvement	3
Total		28

The first category, Activities for Developing Communication Skills, includes various strategies that Turkish EFL teachers use to enhance their students' speaking and listening abilities through interactive and engaging activities. Participant 1FT25 shared her approach to using role-playing to develop communication skills: *"Role-playing has been incredibly effective in helping my A2 level students improve their communication skills. I often create simple, everyday scenarios, such as ordering food in a restaurant or asking for directions, and assign roles to each student. This method encourages them to practice speaking in a context that feels real and relevant. For example, one activity involved students taking turns being a customer and a waiter in a café. They used basic phrases and vocabulary we had practiced, and I provided them with key sentences to help guide their interactions. The students were initially nervous, but they quickly became more confident and started to have fun with it. By acting out these situations, they not only practiced their English but also learned to think on their feet and respond to their partners. It's amazing to see how much more comfortable they become with speaking English through these role-playing exercises."*

Participant 3MT30 described his use of presentations to develop communication skills: *"Using presentations to develop my students' communication skills has been successful. I assign simple topics like 'My Favorite Hobby,' allowing students to prepare short presentations with basic vocabulary. One shy student presented about her pet cat, using pictures and simple sentences, and the class responded with support and questions. Presentations improve students' speaking skills and help them organize thoughts and express themselves clearly in English."*

This category highlights strategies that Turkish EFL teachers use to improve students' speaking and listening abilities through interactive activities. Techniques like role-playing and presentations provide real-life contexts where students can practice basic English phrases and vocabulary. In role-playing exercises, students act out everyday scenarios, such as ordering food, which builds their confidence and ability to respond spontaneously. Similarly, presentations on accessible topics allow students to express their interests and practice clear, organized communication. These methods create a supportive environment, encouraging students to engage actively and become more comfortable with spoken English.

The second category, Activities for Developing Collaboration Skills, includes two strategies that Turkish EFL teachers use to enhance their students' ability to work together effectively through cooperative and interactive activities. Participant 1MT27 shared his experiences with using group projects to develop collaboration skills: *"Group projects have greatly benefited my students' collaboration skills. Tasks like creating posters or short skits require them to work together, such as when researching festivals to present to the class. In groups, they support each other, divide tasks, and assist with vocabulary, which improves their English and teaches them effective cooperation and communication."*

Participant 2FT28 explained her use of cooperative learning activities to develop collaboration skills: *"Cooperative learning activities have been effective in fostering collaboration among my students. I frequently use the jigsaw technique, where each student researches an aspect of a topic, like 'Countries and Cultures,' and then teaches their findings to peers, ensuring everyone contributes. Another activity, Think-Pair-Share, allows students to reflect individually, discuss with a partner, and then share with the class, creating a supportive environment for all, including quieter students."*

The second category includes strategies that Turkish EFL teachers use to promote teamwork and cooperative learning among students. Group projects, such as creating posters or researching festivals, allow students to divide tasks, support each other with language, and practice effective communication as they work towards a shared goal. Additionally, cooperative learning techniques like the jigsaw activity and Think-Pair-Share foster collaboration by giving each student a role in teaching or discussing content with peers. These activities not only enhance English proficiency but also build students' ability to work collaboratively in a supportive, interactive setting.

Regarding the third category, Participant 4FT33 shared her observations on the impact of communication and collaboration activities on student engagement: *"I have noticed a remarkable increase in student engagement and participation when incorporating communication and collaboration activities into my lessons. For example, when we use role-playing and group projects, even my A2 level students, who are typically shy and hesitant to speak in English, become more animated and involved."* Participant 5FT35 discussed the positive impact of communication and collaboration activities on students' language proficiency: *"Integrating communication and collaboration activities has significantly improved my students' language proficiency. Group discussions, debates, and collaborative projects provide meaningful practice for speaking and listening. For example, in a project on 'Local Traditions,' students gathered information, organized findings, and presented together, helping them expand vocabulary, improve pronunciation, and build stronger sentence structures."*

The third category, Impact of Communication and Collaboration Activities, highlights the positive effects of these strategies on student engagement and language proficiency. Teachers observed that incorporating role-playing, group projects, and discussions increased student participation, even among shy learners. Activities like group presentations also provided students with opportunities to practice speaking and listening in meaningful contexts, enhancing their vocabulary, pronunciation, and sentence structure through collaborative effort and peer learning.

Question 4: What teaching techniques do Turkish EFL teachers use to encourage creativity and innovation, and how do they support students in generating original and innovative ideas?

The analysis of the interview data revealed three main categories: teaching techniques for encouraging creativity, strategies for supporting innovative thinking, and evaluation of creativity and innovation, as detailed in Table 4.

Table 4: Categories and Codes for Encouraging Creativity and Innovation in EFL Teaching

Category	Code	Frequency
Encouraging Creativity	Creative writing activities	4
	Multimedia projects	3
	Drama and role-play	2
Supporting Innovative Thinking	Problem-based learning	3
	Encouraging curiosity	2
Evaluation of Creativity and Innovation	Assessing creativity and innovation	3
Total		17

The first category, Teaching Techniques for Encouraging Creativity, encompasses various strategies that Turkish EFL teachers use to foster creative expression and original thinking in their students. These techniques aim to inspire students to explore their creativity through different mediums and activities. Participant 6FT60 shared her approach to using creative writing to encourage creativity: *"Creative writing activities have been an effective way to inspire my A2 students to think outside the box and express themselves in English. I use simple, open-ended prompts like 'Imagine you find a mysterious object in your backyard.' One memorable assignment was writing a story about their favorite superhero, which excited them and led to impressive, varied stories. This process improved their writing skills and boosted their confidence in using English creatively."*

Participant 2MT29 (described his use of multimedia projects to encourage creativity: *"Multimedia projects have been an effective way to stimulate creativity among my students. One memorable project involved creating a short video about their daily routines, where they used smartphones to record clips, add narration, and include background music and subtitles. This allowed them to be creative with both language and visuals. Despite their basic English level, they conveyed their messages effectively, and their engagement was much higher than with traditional assignments."*

Participant 3FM shared her experiences with using drama and role-play to encourage creativity: *"Drama and role-play activities have been highly effective in sparking creativity among my students. I often assign short skits, like a restaurant scene with roles such as waiter, customer, and manager. This helps them practice speaking and listening while using their imagination to create characters and scenarios. Despite limited language skills, they produce creative dialogues and add humor and expressions, making performances memorable."*

These exercises have boosted their confidence in speaking English and encouraged them to use the language in imaginative ways."

The first category outlines methods Turkish EFL teachers use to inspire creative expression and original thinking in their students. Strategies such as creative writing, multimedia projects, and drama activities enable students to use English in imaginative ways. Through prompts for storytelling, video projects on daily routines, and role-playing skits, students practice language skills while expressing their creativity. These activities not only improve writing, speaking, and listening abilities but also boost confidence, allowing students to engage actively and enjoy using English in diverse, creative formats.

The second category, Strategies for Supporting Innovative Thinking, includes various approaches that Turkish EFL teachers use to nurture students' ability to generate original ideas and think critically, encouraging exploration and problem-solving in the language learning process.

Participant 3FT29 described her approach to using problem-based learning to support innovative thinking: *"Problem-based learning has effectively encouraged innovative thinking among my students. I present real-world problems, like planning an environmentally friendly school event, that are simple enough for their language level but complex enough to stimulate critical thinking. Working in groups, students research, brainstorm, and justify their ideas using visual aids and basic phrases. This activity enhances their problem-solving skills, fosters creative thinking, and promotes collaboration."*

Participant 3FT29 shared her experiences with encouraging curiosity and exploration to support innovative thinking: *"Encouraging curiosity and exploration has been fundamental in helping my students develop innovative thinking skills. I often use open-ended questions and exploratory assignments to stimulate their interest and imagination. For instance, I might ask questions like 'What would you do if you could travel to any place in the world?' or 'How would you design a perfect school?' These questions prompt students to think deeply and explore ideas beyond their usual scope. They were free to use various resources, including videos, articles, and interviews, which made the research process exciting and engaging."*

This category highlights approaches used by Turkish EFL teachers to foster students' ability to generate original ideas and engage in problem-solving. Techniques like problem-based learning and encouraging curiosity through exploratory questions help students think critically and creatively. Through real-world scenarios, such as planning eco-friendly events or envisioning ideal schools, students practice language skills while developing innovative solutions. These activities enhance problem-solving abilities, encourage exploration, and create an engaging learning environment where students can express their ideas with confidence.

The third category, Evaluation of Creativity and Innovation, focuses on the methods and criteria Turkish EFL teachers use to assess and measure students' creative and innovative efforts, as well as the impact of these activities on their overall learning and development. Participant 3MT30 shared his approach to assessing creativity: "*Assessing creativity in my A2 level students involves using specific rubrics and encouraging peer review. For example, when students create stories or multimedia projects, I evaluate their work based on originality, effort, and how effectively they use English. I look for unique ideas, creative problem-solving, and the ability to express themselves clearly, even if their language is still developing. To make the assessment process more engaging, I also involve the students in peer review sessions. They share their work with classmates and give each other feedback using simple, guided criteria. This not only helps them learn to evaluate creative work but also gives them a chance to see different perspectives and ideas.*"

The Evaluation of Creativity and Innovation category explores the methods and criteria Turkish EFL teachers use to assess students' creative and innovative efforts. Teachers employ specific rubrics focused on originality, effort, and clarity of expression, even at basic language proficiency levels. Additionally, peer review sessions allow students to give and receive feedback based on guided criteria, fostering a collaborative environment where students learn to appreciate diverse ideas and perspectives. This approach not only evaluates creativity but also encourages students to reflect on their own and others' work, enhancing their overall learning experience.

Discussion and Conclusion

The 21st century continues to have a substantial influence on the ongoing development and change in a variety of fields, with education being one of the most affected areas. Education is a continuous process that necessitates the capacity to adapt to new information and developments and is constantly renewed. The rapidity and intensity of technological advancements in this century have resulted in the emergence of new requirements and modifications in a variety of fields. This requires the modification of the intended human profile to be consistent with current perspectives. The digital era and a substantial increase in information density as a result of accelerated technological advancements are the defining characteristics of this century (Beers, 2011). Technology has revolutionized working methods, affecting all domains and disciplines on a global scale. This is evident. As a result, it is essential for individuals to improve their skills in order to reflect the contemporary era. It is essential to remain informed about the changes and advancements in the skills necessary for the 21st century (Lemke, 2003). The findings from the interviews provide valuable insights into how Turkish EFL teachers integrate technology, foster critical thinking and problem-solving skills, develop communication and collaboration skills, and encourage creativity and innovation in their classrooms. This discussion will examine the implications of these findings in the context of EFL teaching, highlight challenges, and suggest potential areas for future research.

To begin with, the positive results observed in this study can be attributed to several factors unique to the participants' working environments. Notably, the participants are employed at foreign language-intensive private schools in the province where the study was conducted, where there is a strong institutional emphasis on English language acquisition and the implementation of contemporary educational trends. This study's focus on private school teachers in this specific context provides a unique insight, as these schools differ significantly from public institutions in terms of resources, technological access, and the overall language-learning environment. These schools are often better equipped with technological resources and provide more professional development opportunities compared to public schools. As a result, teachers in these institutions are more adept at integrating technology into their teaching practices and utilizing innovative methods to enhance student engagement and learning outcomes. The local context of the province, with growing educational investments in private institutions, shapes these findings, suggesting that private EFL environments here may be more receptive to integrating 21st-century skills compared to areas with fewer educational resources. The findings of this study regarding the enhanced integration of technology and adoption of innovative teaching methods in resource-rich private school environments align with existing literature. Private schools, with their superior access to technological resources, are demonstrated to more effectively implement digital tools to facilitate innovative educational practices, thereby enhancing student engagement and learning outcomes (Granić, 2022). Additionally, these institutions offer more extensive professional development opportunities, enabling educators to adopt new pedagogical strategies that contribute to improved educational results, a contrast to the often restricted opportunities found in public schools (Chamorro & Rey, 2013). Moreover, the role of local contexts and cultural factors is significant in shaping educational practices. In particular regions, a strong emphasis on community support and collaboration enhances the effectiveness of group-based learning strategies in EFL instruction, aligning with the observed cultural tendencies toward collaborative learning in Turkish educational settings (Tuzlukova & Prabhukanth, 2018).

Additionally, these teachers are highly dedicated to improving their students' English language proficiency. This dedication is reflected in their willingness to adopt and experiment with new teaching strategies, such as interactive whiteboards, digital learning platforms, and project-based learning, which are aligned with the latest trends in education. The supportive and resource-rich environment of these private schools, coupled with the teachers' commitment to professional growth and student success, significantly contributes to the positive impacts on student achievement, engagement, and overall language development. This context-specific finding contrasts with other research, where resource limitations in public schools often restrict teachers' ability to adopt such innovative approaches. Thus, this study

uniquely highlights how local factors in private schools facilitate the adoption of advanced EFL strategies.

The integration of technology in both classroom and extracurricular activities has been a significant factor in enhancing student engagement and learning outcomes. Teachers frequently use tools such as interactive whiteboards, digital learning platforms, and online assessments to create more dynamic and interactive lessons. These tools help organize lessons, share resources, facilitate student participation, and provide immediate feedback, making the learning process more engaging and effective. This is supported by several studies that highlight how digital tools and immediate feedback significantly enhance student engagement (Fischer & Yang, 2022; Ingrid, 2019). However, challenges remain, particularly for older teachers who face difficulties in keeping up with technological advancements and managing technical issues. In the province where this study took place, as in other parts of Turkey, the digital divide is evident, with some students lacking equal access to technology at home. Beckett (2023) also discusses the development of 21st-century skills in language education, emphasizing the importance of equipping learners with language and interpersonal skills that are crucial for effective communication in today's globalized world. The current study reveals the particular impact of this divide on private school EFL teachers, who often adapt their methods to ensure that all students, regardless of access, can benefit from technology-driven lessons. Despite these obstacles, the positive impact of technology on student achievement underscores the need for ongoing support and training for teachers to effectively integrate these tools into their teaching practices. However, it is crucial to note that the benefits of technology integration are not guaranteed without proper training and support for teachers, as some studies argue that inadequate professional development can lead to superficial integration and limited educational outcomes (Chamorro & Rey, 2013). Aloyayid (2023) identifies a gap in the practice of critical 21st-century skills notably in areas of information and media technology, suggesting the need for enhanced training and educational strategies to bridge this gap. Alzahrani and Nor (2022) also underscore the critical role of professional development programs in equipping EFL teachers with the necessary tools to effectively foster 21st-century skills among learners, highlighting a positive correlation between teacher development and student skill acquisition.

The use of methods such as Socratic questioning, debate and argumentation, and project-based learning has proven effective in developing students' critical thinking skills. These methods encourage students to think beyond the text, form and defend arguments, and engage in in-depth research projects. These activities not only improve language skills but also foster essential cognitive abilities, preparing students for real-world challenges and promoting lifelong learning. This is supported by research that highlights the effectiveness of these approaches in enhancing critical thinking and cognitive skills (Rezaei & Derakhshan, 2011; Cosgun & Atay, 2021).

Akatsuka (2020) further examines the promotion of critical thinking skills in an online EFL environment, suggesting approaches to enhance students' critical thinking in writing and addressing higher-order thinking questions. In this study, the unique combination of private school support and local factors, such as access to training, enables teachers to implement these strategies more effectively, setting this study apart from similar research conducted in less resource-rich environments.

For problem-solving skills, collaborative learning and case studies are highlighted as effective strategies. Group activities teach students to listen, share responsibilities, and reach a consensus, while case studies provide practical, relatable scenarios for students to analyze and solve. These methods cultivate practical problem-solving abilities, essential for effective language use and everyday communication. The emphasis on collaborative learning in this local context reflects a cultural tendency toward community and group support, which may make Turkish students particularly receptive to such strategies.

Activities such as role-playing, presentations, group projects, and cooperative learning activities are key to enhancing communication and collaboration skills. Role-playing helps students practice speaking in realistic contexts, boosting their confidence and comfort with the language. Presentations improve students' ability to organize their thoughts and express themselves clearly. Group projects and cooperative learning activities foster teamwork and peer learning. These activities encourage students to support each other, share knowledge, and develop a sense of community, which is crucial for effective language learning. This is supported by research indicating that such interactive and collaborative methods significantly enhance communication skills and language proficiency (Fischer & Yang, 2022). The positive impact of these activities on student engagement and language proficiency highlights their importance in the EFL classroom. However, it is important to acknowledge that the effectiveness of these activities can be limited by factors such as large class sizes and insufficient teacher training, which may hinder the ability to effectively implement these strategies (Raba, 2017).

Teaching techniques such as creative writing, multimedia projects, and drama and role-play are effective in fostering creativity and innovation. Creative writing prompts inspire students to use their imagination and express their ideas in English. Multimedia projects stimulate creativity, allowing students to use visual and storytelling techniques. Drama and role-play engage students in imaginative scenarios, enhancing their ability to think creatively and use the language in dynamic ways. These findings are supported by research indicating that creative pedagogical approaches significantly enhance students' creative thinking and language skills (Ferrari, Cachia, & Punie, 2009; Haim & Aschauer, 2024). This study's findings on creative techniques are particularly significant in the context of Turkish education, where traditional methods often dominate. In parallel, Tümen Akyıldız and Çelik (2020) underscore the importance of creativity in EFL teaching, suggesting that

teachers who actively engage in creative processes can greatly enhance students' ability to think creatively. Their further research (Çelik & Tümen Akyıldız, 2021) identifies specific constraints to creativity in EFL contexts, recommending specialized training to help teachers develop effective creative practices despite these limitations. Private school environments in the study's province are enabling teachers to explore and apply creative strategies that may be less feasible in public school settings, thus contributing to the originality of this study.

Supporting innovative thinking through problem-based learning and encouraging curiosity further enhances students' ability to generate original ideas and think critically. Assessing creativity and innovation involves evaluating the originality and practicality of students' ideas, fostering an environment where creativity is valued and nurtured. This is supported by research indicating that problem-based learning environments significantly contribute to the development of creative thinking and critical analysis skills (Sawyer, 2015). This study stands out by demonstrating how private school teachers in the province where the study was conducted adapt assessment techniques to foster creativity in ways that align with both educational goals and local expectations, bridging the gap between innovative thinking and traditional academic success.

The integration of technology, development of critical thinking and problem-solving skills, enhancement of communication and collaboration abilities, and encouragement of creativity and innovation are crucial components of effective EFL teaching. The findings from this study highlight the diverse methods and strategies used by Turkish EFL teachers to achieve these goals, despite the challenges they face. Additionally, the balance between fostering creativity and adhering to traditional curricula can pose difficulties, as rigid educational structures may hinder innovative approaches (Sawyer, 2015).

The positive impact of these approaches on student engagement, language proficiency, and overall learning outcomes underscores their importance. However, ongoing support and training for teachers, addressing the digital divide, and providing resources for innovative teaching methods are essential for maximizing their effectiveness. This study contributes a unique perspective by showing how these strategies can be successfully implemented in private schools in the specific province, suggesting that similar environments could replicate these successes by addressing local challenges and leveraging available resources.

This study's limitations primarily stem from its focus on private schools in Malatya province, Turkey, which may restrict the generalizability of the findings to other educational settings, particularly public schools or those in regions with fewer resources. Additionally, the sample size is limited to nine EFL teachers, which, while sufficient for qualitative analysis, might not capture the full diversity of perspectives among Turkish EFL educators. Furthermore, challenges such as the digital divide and varying levels of technological proficiency among teachers also emerged,

impacting the consistency of technology integration across different classrooms. These factors suggest that the findings should be applied with caution to broader EFL contexts where resources and institutional support may differ substantially. Future research should aim to address these limitations by exploring a wider range of educational settings and teacher backgrounds, allowing for a more comprehensive understanding of 21st-century skill integration in EFL classrooms.

Future research should consider expanding the scope to include public school teachers, allowing for a comparative analysis of the integration of 21st-century skills across different educational contexts. Additionally, longitudinal studies could provide valuable insights into the long-term impact of these teaching strategies on student achievement and language proficiency. Another area for future exploration involves examining specific support mechanisms for teachers, such as targeted professional development programs, that would aid them in effectively incorporating technology and fostering critical and creative thinking within the EFL classroom. By addressing these areas, future studies could further validate and build upon the findings of this research, offering more comprehensive guidance on preparing students for the demands of the 21st century.

References

- Akatsuka, Y. (2020). Promoting critical thinking skills in an online EFL environment. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics* 24(2), 95-113.
- Alowayyid, N. (2023). The reality of middle school (intermediate) female students in Saudi Arabia and the practice of 21st-century skills: teachers' perspective. *Education Research International*, 2023, 1-16. <https://doi.org/10.1155/2023/7869980>
- Alzahrani, M. and Nor, F. (2022). Professional development and EFL teachers' practices in activating learners' acquisition of 21st century skills. *Problems of Education in the 21st Century*, 80(5), 652-678. <https://doi.org/10.33225/pec/22.80.652>
- Ambrose, S., Bridges, M., Lovett, M., DiPietro, M., & Norman, M. (2010). *How Learning Works: 7 Research – Based Principles for Smart Teaching*. Jossey-Bass.
- Anagün, Ş. (2018). Teachers' perceptions about the relationship between 21st century skills and managing constructivist learning environments. *International Journal of Instruction*, 11(4), 825-840. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11452a>
- Buasuwana P, Suebnusorn W, Butkatunyoo O, Manowalulou N, Kaewchinda M, Lalitpasan U, Srilapo N, Sarnswang S, Suksiri W, Wiboonuppatham R and Sripongpankul S (2022) Re-envisioning a "skills framework" to meet 21st century demands: What do young people need? *Front. Educ.* 7, 1004748. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1282892>
- Bedir, H. (2019). Pre-service EFL teachers' beliefs and perceptions on 21st century learning and innovation skills (4Cs). *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(1), 231-246. <https://doi.org/10.17263/jlls.547718>
- Beers, S.Z. (2011). 21st Century skills: Preparing students for their future. Erişim adresi: https://www.mheonline.com/mhmymath/pdf/21st_century_skills.pdf

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Chamorro, G. & Rey, L. (2013). Teachers' beliefs and the integration of technology in the EFL class. *HOW*, 20(1), 51-72.
- Chu, S. K. W., Reynolds, R. B., Tavares, N. J., & Notari, M. (2021). *21st century skills development through inquiry-based learning: From theory to practice*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-2481-8>
- Cosgun, G., & Atay, D. (2021). Fostering critical thinking, creativity, and language skills in the EFL classroom through problem-based learning. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13 (3), 2360- 2385. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1312851.pdf>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Çelik, V., & Akyildiz, T. (2021). Creativity in EFL classes: Examining Turkish secondary school teachers' attitudes and thoughts. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8(3), 2007-2027. <https://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/1337>
- Evans, C. M. (2020). *Measuring student success skills: A review of the literature on collaboration. 21st Century Success Skills*. National Center for the Improvement of Educational Assessment. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED607774.pdf>
- Feliks, T., Nalley, H. M., & Bhae, J. (2023). On the importance of four Cs in schools and beyond. *Asian Journal of Educational Sciences*, 4(1), 45-57. <https://doi.org/10.35508/ajes.v7i1.11724>
- Ferrari, A., Cachia, R., & Punie, Y. (2009). *Innovation and Creativity in Education and Training in the EU Member States: Fostering Creative Learning and Supporting Innovative Teaching*. JRC Technical Notes. Publication of the European Community.
- Finlay, L. (2002). Negotiating the swamp: The opportunity and challenge of reflexivity in research practice. *Qualitative Research*, 2(2), 209-230. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/146879410200200205>
- Fischer, I.D., Yang, J.C. (2022). Flipping the flipped class: using online collaboration to enhance EFL students' oral learning skills. *Int J Educ Technol High Educ* 19(15). <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00320-2>
- Gandimathi, A., & Zarei, N. (2018). The impact of critical thinking on learning English language. *Asian Journal of Social Science*, 1(2).
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. Basic Books.
- González-Pérez, L. I., & Ramírez-Montoya, M. S. (2022). Components of Education 4.0 in 21st century skills frameworks: Systematic review. *Sustainability*, 14(3), 1493. <https://doi.org/10.3390/su14031493>
- Haim, K., & Aschauer, W. (2024). Innovative FOCUS: A Program to Foster Creativity and Innovation in the Context of Education for Sustainability. *Sustainability*, 16(6), 2257. <https://doi.org/10.3390/su16062257>

- Hamarat, E. (2019). 21. yüzyıl becerileri odağında Türkiye'nin eğitim politikaları. *Seta Analiz*, 272, 1-24. <https://www.setav.org/assets/uploads/2019/04/272A.pdf>
- Huh, K. and Lee, J. (2019). Fostering creativity and language skills of foreign language learners through smart learning environments: evidence from fifth-grade korean efl learners. *Tesol Journal*, 11(2). <https://doi.org/10.1002/tesj.489>
- Ingrid, I. (2019). The effect of peer collaboration-based learning on enhancing English oral communication proficiency in MICE. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 24(1), 38-49. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2018.10.006>
- Kembara, M. D., & Rozak, R. W. A. (2019). Based lectures to improve students' 4C (communication, collaboration, critical thinking, and creativity) skills. *Atlantis Press*.
- Kvale, S. (2007). *Doing Interviews*. SAGE Publications.
- Kurudayıoğlu, M., & Soysal, T. (2019). 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 483-496.
- Larson, L. C., & Miller, T. N. (2011). 21st century skills: Prepare students for the future. *Kappa Delta Pi Record*, 47(3), 121-123. <https://doi.org/10.1080/00228958.2011.10516575>
- Lemke, C. (2003). EnGauge 21st century skills: digital literacies for a digital age. North Central Regional Educational Lab, Naperville, IL; North Central Regional Educational Lab, Metiri Group, CA,1-32. <https://eric.ed.gov/?id=ED463753>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- Marcelo, C. (2009). Professional Development of Teachers: past and future. *Educational Sciences Journal*, 8, OECD (2009a). 21st – century skills and competences for new millennium learners in OECD countries.
- Marzano, R.J., & Heflebower, T. (2011). *Teaching and Assessing 21st Century Skills*. Solution TreePress.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Morse, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K., & Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2), 13-22. <https://doi.org/10.1177/160940690200100202>
- Nurhidayat, E., Mujiyanto, J., & Yuliasri, I. (2024). Technology integration and teachers' competency in the development of 21st-century learning in EFL classroom. *EduLearn: Journal of Education and Learning*, 18 (2), 342-349. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v18i2.21069>
- Othman, H. G., & Murad, I. H. (2015). A study on Kurdish students' attitudes to group work in the EFL classroom. *European Scientific Journal*, 11(11), 290-303. <https://ejournal.org/index.php/esj/article/view/5454>
- Pardede, P. (2020). Integrating the 4cs into efl integrated skills learning. *Jet (Journal of English Teaching)*, 6(1), 71-85. <https://doi.org/10.33541/jet.v6i1.190>

- Partnership for 21st Century Learning. (2015). P21 framework definitions. <https://www.imls.gov/assets/1/AssetManager/Bishop%20Pre-Con%202.pdf>.
- Pattnayak, J., Jayakrishnan, B., & Tyagi, A. K. (2024). *Introduction to architecture and technological advancements of Education 4.0 in the 21st century*. IGI Global. Retrieved from <https://ak-tyagi.com/static/pdf/157.pdf>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (4th ed.). SAGE Publications. Partnership for 21st Century Learning. (2015). P21 framework definitions. <https://www.imls.gov/assets/1/AssetManager/Bishop%20Pre-Con%202.pdf>.
- Ra, S., Shrestha, U., Khatiwada, S., & Yoon, S. W. (2019). The rise of technology and impact on skills. *International Journal of Training Research*, 17(3), 188-202. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1227560>
- Raba, A. (2017) The Influence of Think-Pair-Share (TPS) on Improving Students' Oral Communication Skills in EFL Classrooms. *Creative Education*, 8, 12-23. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2017.81002>
- Rezaei, S., & Derakhshan, A. (2011). Critical thinking in language education. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(4), 769-777. <http://www.academypublication.com/issues/past/jltr/vol02/04/06.pdf>
- Sawyer, R. K. (2015). How to transform schools to foster creativity. *Teachers College Record*, 117(10), 1-36. <https://keithsawyer.com/PDFs/TCR.pdf>
- Saykılı, A. (2019). Higher education in the digital age: The impact of digital connective technologies. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 2(3), 124–135. <https://doi.org/10.31681/jetol.516971>
- Shadiev R & Wang X (2022) A Review of Research on Technology-Supported Language Learning and 21st Century Skills. *Front. Psychol.* 13, 897689. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.897689>
- Sharratt, L., & Planche, B. (2016). *Leading collaborative learning: Empowering excellence*. Corwin.
- Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 153–173. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2005.05.002>
- Taylor, F. (2009). Authentic internet in the EFL class. *Modern English Teacher*, 18(1), 5-9.
- Thornhill-Miller, B., Camarda, A., & Mercier, M. (2023). Critical thinking, communication, and collaboration: Assessment, certification, and promotion of 21st century skills for the future of work and education. *MDPI*. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11030054>
- Tuzlukova, V., & Prabhukanth, K. U. (2018). Critical thinking and problem-solving skills: English for science foundation program students' perspectives. *Zbornik Radova Filozofskog Fakulteta u Prištini*, 48(4), 101-116.
- Tümen Akyıldız, S. T., & Çelik, V. (2020). Thinking outside the box: Turkish EFL teachers' perceptions of creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 36, Article 100649. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100649>
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2010). *21st century skills*. Zoetermeer: The Discussienota.

Wang, W. (2016). Chinese English in as Lingua Franca in Global Business Setting. [Conference presentation] Web of Conferences:25.

World Bank. (2011). Learning for all. Investing in people's knowledge and skills to promote development. World Bank Group Education Strategy 2020. Washington DC: World Bank.