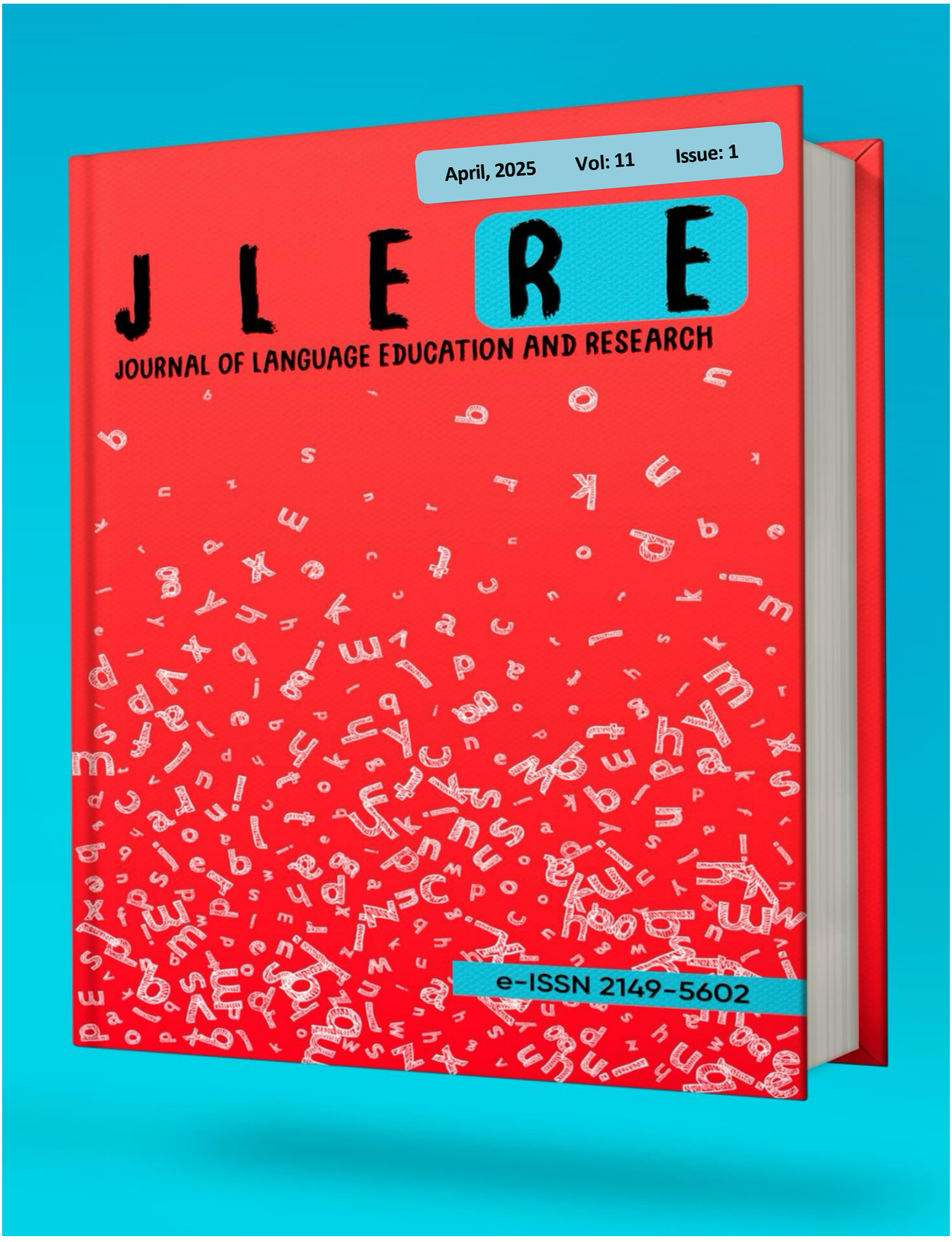

April, 2025 Vol: 11 Issue: 1
JLERE
JOURNAL OF LANGUAGE EDUCATION AND RESEARCH
e-ISSN 2149-5602

JLERE
JOURNAL OF LANGUAGE EDUCATION AND RESEARCH

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

2025 Nisan, Cilt:11 Sayı:1

2025 April, Volume:11 Issue:1

Baş Editör
Editor in Chief
Prof. Dr. Hakan ÜLPER

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

İngilizce Dil Editörü
English Language Editor
Dr. Hatice ALTUN

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

Yayım Editörü
Publishing Editor
Arş. Gör. Zehra Nur BAYINDIR

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

2025 Nisan, Cilt:11 Sayı:1 / 2025 April, Volume:11 Issue:1

Yayın Danışma Kurulu
Editorial Advisory Board

Ferit KILIÇKAYA, Burdur Mehmet Akif Ersoy University

Fidel ÇAKMAK, Alanya Alaaddin Keykubat University

Gökhan ÇETİNKAYA, Pamukkale University

Hakan ÜLPER, Burdur Mehmet Akif Ersoy University

Gölge SEFEROĞLU, California State University

Işıl ULUÇAM-WEGMANN, Universitat Duisburg-Essen

İlknur KEÇİK, Anadolu University

Jaroslaw KRAJKA, Maria Curie-Sklodowska University

Joanna KIC-DRGAS, Adam Mickiewicz University

Kutlay YAĞMUR, Tilburg University

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

Mehmet Ali AKINCI, Universite de Rouen

Yeon KYOO-SEOK, Hankuk University

Yeşim AKSAN, Mersin University

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

JLERE
JOURNAL OF LANGUAGE EDUCATION AND RESEARCH

e-ISSN: 2149-5602 **Period**: Biannual **Since**: 2015

https://dergipark.org.tr/en/pub/jlere

Volume: 11 **Issue:** 1 April 2025

Research Articles

1. **Akıcı El Yazısı Yazma Becerisini Ölçme ve Değerlendirmede Yazmanın Gerçek Zamanlı Ölçümü ve Bir Ölçme Aracı Olarak HandSpy** / Page: 1-15
Eylem Ezgi AHISKALI, Rui ALVES

2. **İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerileri: Basılı Metin ve Hipermetin Türlerine Göre Karşılaştırmalı Bir Analiz** / Page: 16-30
Sezgi ÖZASLAN KAYIKÇI, Seher ÇETİNKAYA

3. **Çevrim İçi Yabancılara Türkçe Öğretimi Etkileşiminde Gülmecenin İşlevi** / Page: 31-55
Hatice SUMRUK, Mustafa DURMUŞ, Ufuk BALAMAN

4. **Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Başarımını Değerlendirmeye Yönelik Derecelendirme Ölçeği Önerisi** / Page: 56-74
Zeynal Abidin ELÇİ, Ergün HAMZADAYI

5. **Türkçe Öğreticilerinin Kültürlerarası Duyarlılıkları: İletişim Yeterliği, Duygusal Zekâ ve Öğretmen Öz Yeterliğinin Yordayıcı Rolü** / Page: 75-98
Merve YILMAZ, Bircan EYÜP

6. **Türkiye'deki Suriyeli Öğrenciler ve Arapça: Dil Politikaları, İnformel Destek Eğitimleri ve Dilsel Kimlik Arayışları** / Page: 99-125
Münibe ALTIPARMAK, Hasret SAYGI

7. **Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından Yenilenen Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliğinin Türkçe Eğitimindeki Yansımaları** / Page: 126-155
Neşe KARA ÖZKAN

8. **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Türkçe Etkinliklerine Yönelik Görüşleri** / Page: 156-170
Hamza ÖZ, Ertuğrul DAĞ, Gülşen BELDEK, Serap PALAZ DAĞ, Mehmet CENGİZER

9. **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mülteci Çocuklara Yönelik Türkçe Öğretimi Konusundaki Görüşleri** / Page: 171-187
Ayşe DURAN YILMAZ

10. **İkinci/Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde A1-A2 Düzeylerinde Konuşma Puanlama Anahtarı Önerisi** / Page: 188-206
Günsu TAŞKÖPRÜ

11. **Bir Üretken Yapay Zeka Aracı Olarak ChatGPT'nin Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılmasına İlişkin Görüşler** / Page: 207-234
Sibel ÖZTÜRK DEMİR, Münevver ÇETİN

12. **Türkçe Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerinin Değerlendirilmesi** / Page: 235-260
Aygül SAKIZ, Banu ÖZDEMİR

13. **Türkçe Dersi Öğretmenlerinin Okuma Alışkanlıklarını Etkileyen Değişkenlerin İncelenmesi** / Page: 261-283
Hülya SÖNMEZ L. Le GAC, Rıdvan ÇAKAR

14. **Will or Be Going To? Formulaic Patterns of Future Marking in L2 Academic English** / Page: 284-304
Fatih Ünal BOZDAĞ

15. **Constructivist Based Story Writing Training: A Mixed Method Research** / Page: 305-327
Funda İNAN YILDIZ, Özay KARADAĞ

16. **Navigating the Transition to English Medium Instruction in Algerian Universities** / Page: 328-345
Keltoum MANSOURİ

17. **Modifications in L2 Requests: A Study on L2 Turkish** / Page: 346-368
Şeyma KÖKCÜ, Nermin YAZICI

18. **Use of Rubric in the Assessment of Writing Skills in Teaching Turkish as a Foreign/Second Language: B1-B2 Level** / Page: 369-403
Aybegüm AKSAK

19. **Investigation of the Effect of Using Drama Techniques in Teaching English on the Attitudes of 5th-Grade Students Towards English Lessons: The Case of Elazığ Province /** Page: 404-428
Nagihan Elif AKGÜL, Merve BEZGİN, Feyza Nur KAVAKLI, Nilay ERDEM AYYILDIZ

20. **A Guide for Developing ELT Materials by Using the Linguistic Landscape of the Salamis Road /** Page: 429-469
Sevgi KILGIN, Fatoş EROZAN

21. **Early-Career Researchers' Perceptions of Constructing an Authorial Identity via Self-Mention and Code-Meshing** / Page: 470-489
Burçin KAĞITCI, Hacer Hande UYSAL

22. **Okuma ve Eğitimi (Kitap İncelemesi)** / Page: 490-494
Zeynep Buse Eser

23. **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme (Kitap İncelemesi)** / Page: 495-499
Serhat Adem KÖRKUYU

24. **İki Dilliliğin ve İki Dilli Eğitimin Temelleri (*Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*) (Kitap İncelemesi)** / Page: 500-504
Zeynep DİNÇER BERDİBEK

25. **Translanguaging for Empowerment and Equity Language Practices in Philippine Education and Other Public Spaces (Book Review)** / Page: 505-510
Ömer Gökhan ULUM

JLERE
JOURNAL OF LANGUAGE EDUCATION AND RESEARCH

Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 2025, 11 (1), 1-15

Araştırma Makalesi

Akıcı El Yazısı Yazma Becerisini Ölçme ve Değerlendirmede Yazmanın Gerçek Zamanlı Ölçümü ve Bir Ölçme Aracı Olarak HandSpy

Eylem Ezgi Ahıskalı* **Rui Alves****

MAKALE BİLGİSİ

Geliş: 28.01.2025
Düzeltme: 25.02.2025
Kabul: 02.03.2025
Doi: 10.31464/jlere.1628481

Anahtar Sözcükler:
akıcı el yazısı
handspy
ölçme ve değerlendirme
yazmanın gerçek zamanlı ölçümü

ÖZET

Yetkin bir yazma becerisinin temelini yazmanın akıcı olması oluşturur. Akıcılık, günlük dilde sıklıkla kullanılmasına rağmen el yazısında akıcılık ele alındığında açık bir teknik tanımlama ve ölçüm sınırının bulunmadığı görülür. Tanımlamalarda genel olarak yazının anadilli konuşucusunun yazdığı netlikte olup olmamasından yola çıkılır ve bir yazı örneğindeki üretim miktarının akıcılık verisini sağladığı belirtilir. Alanyazında yer alan bu bilgilerden hareketle bu çalışmada akıcı el yazısı yazma becerisi ve bu beceriyi oluşturan bileşenlerin ne olduğu (patlamalar ve duraklamalar) incelenmiştir. Ayrıca akıcı el yazısı yazma becerisinin gerçek zamanlı ölçümünün neden önemli olduğu açıklanmaya çalışılmış ve bu ölçümlerde kullanılan HandSpy yazılımına ilişkin kısa bir bilgi verilmiştir. Sonuç olarak akıcı bir el yazısı becerisi edinmek ve geliştirmenin yalnızca ilk okuma-yazma eğitimiyle sınırlandırılamayacak ve sonlandırılamayacak bir beceri olduğu söylenebilir. Bu nedenle tüm öğrencilerde bu çalışmada da değinilen gerçek zamanlı ölçümler aracılığıyla akıcı el yazısı değerlendirmelerinin yapılması ve izlenmesi, becerinin istendik düzeye ulaşması için farklı çalışmaların yapılması önemlidir.

Bilgilendirme Bu çalışmanın bir bölümü 3-5 Ekim 2024 tarihinde II. Uluslararası Dede Korkut Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulmuştur. Araştırma ayrıca TÜBİTAK 2219 doktora sonrası araştırma bursu ile desteklenmiştir.

Yayın Etiği Bilgilendirme Çalışmanın, bilimsel yayın etiğine uygun olarak yapılmıştır.
Yazarların Katkı Oranı Yazarlar eşit oranda katkı sağlamıştır.
Çıkar Çatışması Bu çalışmada bir çıkar çatışması yoktur.

Gönderim Ahıskalı, E. E. & Alves, R. (2025). Akıcı el yazısı yazma becerisini ölçme ve değerlendirmede yazmanın gerçek zamanlı ölçümü ve bir ölçme aracı olarak HandSpy. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 11* (1), 1-15.

*Doç. Dr., ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-4471-8228, Balıkesir Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, eylemezgi@balikesir.edu.tr.
**Prof. Dr., ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-1657-8945, Porto Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, ralves@fpce.up.pt.

Copyright © 2025 by JLERE- https://dergipark.org.tr/en/pub/jlere
ISSN: 2149-5602

Giriş

Bireylerin klavyeler ve dokunmatik ekranlı cihazlar aracılığıyla sürekli birbirine bağlı olduğu günümüzde, el yazısı ilk öğretilen ve baskın olan yazma biçimi olmaya devam etmektedir (Alves ve diğ., 2018). El yazısı modası geçmiş bir beceri gibi görünse de alanyazındaki bilgiler, akıcı bir el yazısı becerisinin küçük yaşlarda kazanılmasına ilişkin somut kanıtlar sunar. İlkokulun başlamasıyla birlikte öğrencilerin ilk somut ürünü nedir diye bakıldığında kendi el yazıları ile yazdıkları yazma etkinliklerinin çıktılarının olduğu görülür. Defterlerine yazdıkları ilk satırlar ya da sınıf panolarına asılan ilkyazılar öğrenciler için öğretim yaşantılarının başat noktasını oluşturur. Öğrencilerin ortaya koyduğu bu ilk ürünler hem başarının ilk göstergesidir hem de öğretim yaşantılarına ilişkin özgüvenlerinin ve güdülerinin ilk kaynağını oluşturur. Bu durum akıcı bir el yazısı yazma becerisinin kazanılması ile mümkündür.

Yirmi yıldan fazladır yapılan çalışmalarda daha akıcı el yazısına sahip olmanın yetkin yazan olma yolunda bilişüstü pek çok süreci işletmeyi kolaylaştırdığı ve yazma ürünlerinin kalitesini artırdığı belirlenmiştir (Graham ve Harris, 2000; Olive ve Kellogg, 2002; Berninger ve Winn, 2006; Graham ve diğ., 2012; Graham ve Santangelo, 2014; Santangelo ve Graham, 2015; Alves ve Limpo, 2015). Alanyazındaki bu bilgilerden hareketle bu bölümde, akıcı el yazısı yazma becerisinin önemi, akıcı el yazısını oluşturan bileşenler, akıcı el yazısı yazma becerisini ölçme ve değerlendirmede kullanılan bir yöntem olarak yazmanın gerçek zamanlı ölçümü ve kullanılan ölçüm araçları incelenecektir.

Akıcı El Yazısı Yazma Becerisi

Yazma becerisinin kazanılması ve geliştirilmesi uzun bir süreci içerir, yazma sürecinde psikolojik, bilişsel, dilbilgisel durumlar farklı yönleriyle işin içine katılır (Maltepe, 2006). Yazma sürecindeki ilk aşama, harf ve sözcüklerin doğru bir biçimde aktarılmasıdır. Öğrencilerin akıcı bir metin oluşturabilmeleri için ilk olarak devinişsel becerilerinin yeterince gelişmiş olması gerekir. Ardından sözcükleri doğru yazabilme becerisine sahip olmaları, ayrıca dilbilgisi kuralları ve metin türüne ilişkin de bilgi sahibi olmaları gerekir (Alamargot ve Fayol, 2009). Buradan hareketle yazma sürecinin aşamalı olarak ilerlediği ve gelişiminin pek çok farklı alt boyuttan oluştuğu söylenebilir.

Yetkin bir yazma becerisinin temelini yazmanın akıcı olması oluşturur. Akıcılık ya da akıcı olma durumu, günlük dilde sıklıkla kullanılmasına rağmen dil becerilerinde akıcılık ele alındığında net bir teknik tanımlama ve ölçüm sınırının bulunmadığı görülür. Lennon (1990), konuşmadaki akıcılıktan yola çıkarak konuşulan dildeki akıcılık terimini geniş anlam ve dar anlam olarak ikiye ayırmıştır. Lennon'a göre (1990) geniş anlamda akıcılık, genel sözlü yeterlik için kullanılan bir terimdir. Bu durumda akıcı olmak, birinin yüksek bir sözlü yeterliğe sahip ya da sözlü yeterliği ölçen bir ölçekte en yüksek noktada olduğunu gösteren ifadedir. Dar anlamda ise, akıcılık sadece sözlü yeterliğin bileşenlerinden biri olarak bir dil becerisinde "anadil konuşucusu hızında olmak" anlamındadır.

El yazısında akıcılık ele alındığında yine yazının anadili konuşucusunun yazdığı netlikte olup olmamasından yola çıkılır ve bir yazı örneğindeki üretim miktarının akıcılık verisini sağladığı belirtilir (Polio, 2001). Araştırmacıların bir kısmı akıcılığın zorlanmadan (Zutell ve Rasinski, 1991; Schmidt, 1992; Brand ve Brand, 2006;) bir kısmı da kesintiye uğramadan (Casanave, 2004) yazma ile ilgili olduğunu belirtmiştir. Önceki araştırmalarda da örneğin Larsen-Freeman (1978), öğrencilerin kompozisyon başına ortalama sözcük sayısını incelemiş, grup seviyesi yükseldikçe kompozisyon başına sözcük sayısında bir artış olduğunu bulgulamıştır. Kaufer, Hayes ve Flower (1986) da deneyimli yazanların daha az deneyimli yazanlara göre sözcük üretim miktarının daha fazla olduğunu belirtmiştir.

Akıcı el yazısı yazmayla ilgili ortaya konulan çalışmalarda "otomatiklik" ve "üretim/süre" olarak yaygın iki bakış olduğu görülür. Otomatiklik, psikolojinin tüm alanlarında dikkat, hafıza, okuma becerisi gibi farklı konularla ilişkilendirilen oldukça kapsamlı ve önemli bir kavramdır (Moors ve Houwer, 2007). Ustalık gerektiren herhangi bir becerinin gelişimi, kontrollü uygulamalardan otomatik işlemeye doğru bir geçişi amaçlar. Bu nedenle çoğu beceride olduğu gibi dil becerilerinde de otomatiklik gereklidir ve özellikle yazma konusunda yetkin olmak ve akıcı yazabilmek için bu, ilk şarttır. Bu nedenle akıcı yazma alanyazında, hızlı, otomatik ve doğru yazabilmek olarak tanımlanır (Hudson, 2002).

Yazma hem planlama, gözden geçirme, düzenleme, yazma stratejisi kullanma gibi üst düzey becerilerin hem de el yazısı, yazım ve noktalama gibi düşük düzey becerilerin eş güdümünü gerektirir (Graham ve Harris, 2000). Yazma sürecinin temel bileşenlerini oluşturan bu iki süreç, önce otomatikleşmiş bir akıcı el yazısı yazmaya ve ardından özdüzenleme becerisi ve güdüye bağlıdır. Çünkü yazma sırasında çalışma belleği, amaç belirleme, düşünce oluşturma, planlama, sözcük, cümle ve metin yapılarını denetleme ve gözden geçirme gibi birçok süreci eş güdümlü olarak yürütür (Berninger, 1999). Bu yürütme sırasında otomatik olarak mekanik yazma becerisi yeterince oluşmazsa öğrenciler yazma sırasında akıcı bir biçimde yazmakta zorluk çeker (Montgomery, 2007). Otomatik biçime gelene kadar el yazısı, yazma eyleminin önündeki önemli bir kısıtlamadır. Düşük el yazısı akıcılığının yazma sürecine olan olumsuz etkisine ilişkin çeşitli çalışmalar bu durumu kanıtlar niteliktedir (Graham ve diğ., 1997; Limpo ve Alves, 2013; Limpo, Alves ve Connelly, 2017). Bu nedenle akıcı bir el yazısına sahip olamamanın önündeki engellerin anlaşılması için akıcı bir el yazısını oluşturan bileşenlerin ne olduğunun incelenmesi gerektiği söylenebilir.

Akıcı El Yazısı Yazma Becerisini Oluşturan Bileşenler

a. Duraklamalar

Yazma, karmaşık ve edinimi zor bir beceridir. Yazmanın karmaşıklığı, yazanın bir dizi farklı bilişsel işlemi eş süremli olarak yürütmesi gerekliğinden kaynaklanır. Hayes ve Flower'ın (1980) da belirttiği gibi, yazma, çeşitli bilişsel bileşenleri içeren aşamalı ve özyinelemeli bir düşünme sürecidir. Yazma aynı zamanda çalışma belleği üzerinde farklı yoğunluklarda istemlerde bulunan, çeşitli bilişsel süreçlerin (örneğin, planlama, çeviri,

yürütme, izleme, düzenleme) eş güdümünü gerektiren karmaşık bir etkinliktir (Kellogg, 1996; Fayol, 1999). Bu nedenle bir konuda yazmaya başlamak, ilk olarak ne yazılacağının bilinmesi, sonra parmak hareketleri için motor davranışın etkinleştirilmesi ve bunların tamamının birlikte gerçekleştirilmesini gerektirir. Bu aşamalardan herhangi birinde bilgi akışındaki bir kesilme duraklamalara neden olur. Çünkü yazma sırasında kişiler, metinlerini döngüsel olarak işleyen bir süreç içinde planlar, oluşturur ve gözden geçirir. Akıcı yazma ve yazma tereddütlerinin bu birleşimi davranışsal düzeyde, duraklama ve patlama (metni yürütme) olarak iki eyleme ayrılır.

Yazmanın bazı süreçleri (dikte ve metne dönüştürme) eş zamanlı yürütülebilirken, diğer süreçleri (planlama ve düzeltme) için duraklamalar yapılır (Xu ve Qi, 2017). Yazma görevinin gerçekleştirilmesinde, yazma için ayrılan sürenin bir bölümü yazmayarak geçer. Alanyazında yazma için ayrılan sürenin yaklaşık yarısının duraklamalar yaparak diğer yarısının da yazmayı sürdürerek geçtiği belirtilir (Alamargot ve diğ., 2007; Alves ve diğ., 2007). Yazanların, yazdıkları metni planlamak ve/veya gözden geçirmek için yazma sırasında karşılaştıkları bu duraklamaların ne zaman, nerede ve ne kadar süreyle oluştuğu net değildir. Ancak bu duraklamalara ilişkin yapılacak belirlemeler, yazmanın bilişsel süreçlerine ilişkin önemli bulgulara işaret eder ve yazma süreçlerinden etkilenen bireysel ya da göreve ilişkin değişkenlerin etki büyüklüğüne yönelik açıklamalar yapılmasını kolaylaştırır ve yazanların bilişsel süreçlerine ilişkin nasıl ve neden bilgi verebileceğini açıklar (McCutchen, 2000; Olive ve Kellogg, 2002; Alves ve diğ., 2007; Wengelin, 2007). Bu nedenle, yazanların duraklama desenlerini incelemek, yazmanın gizil süreçlerini anlamaya yardımcı olur.

Önceki araştırmalar, duraklama sıklığının, süresinin ve konumunun çeşitli bireysel ve bağlamsal etmenlere bağlı olarak değiştiğini göstermiştir (Xu ve Ding, 2014; Medimorec ve Risko, 2017; Xu ve Qi, 2017). Ayrıca duraklamaların yazma süreçleri ile ilgisi olmayan nedenlerle de oluşabileceğini vurgulamak önemlidir. Örneğin, yazanlar yazmayı, cep telefonları çaldığında askıya alabilirler. Elbette, bu tür duraklamalar analizlerin dışında tutulmalıdır (Olive, 2010). Alanyazında yazma sırasında hedef sözcüğün yazımını denetleme ya da bir sonraki söylenecek şeyi belirleme durumunda bellekteki bilgilerin çıkış hızının azaldığı belirtilir. Özellikle duraklamalar, daha üst düzeydeki zihinsel gösterimin gereksinimlerinin işaretleridir (Olive, 2004). Örneğin, sözdizimsel bağlılıkları önceden planlama ya da bir sözcüğün yazımının ya da dilbilgisel işlevini geri getirme durumunda sıklıkla ortaya çıkar. Böylece duraklamalar üzerine yapılacak çalışmalar sayesinde, bir iletinin zihinsel üretiminden dilbilgisel işlemeye ve sonunda motor kodların üretilmesine ve uygulanmasına kadar olan bilgi akışının iç yüzüne ilişkin bir anlayış elde edilmiş olur (Roeser ve diğ., 2021).

Duraklamaların iki özelliği araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Bunlardan ilki, duraklama süresi ve ikincisi duraklama konumudur. Duraklama süresinin, yazma sürecinin altındaki sürecin uzunluğunu yansıttığı ve uzun duraklamaların daha kısa duraklamalara oranla daha zorlu bilişsel süreçleri içerdiği varsayılmaktadır. Bununla birlikte, 20 saniyelik bir duraklamanın, 2 saniyelik bir duraklamadan on kat daha yüksek bir işlem yükünü içerdiğini varsaymak zordur. Bu nedenle, bu ayrımı yapabilmek için bir eşik belirlenmeye

çalışılmıştır. Araştırmalarda, 130 ms ile 5 saniyenin üzerinde değişen farklı eşikler kullanılmıştır. Çalışmalara göre eşikler aşağıda Çizelge 1'de verilmiştir.

Çizelge 1. Çalışmalara Göre Eşikler

Kaynak Çalışma	Eşik
Alamargot ve diğ., 2007	130 ms
Olive ve Kellogg, 2002	250 ms
Olive, Alves ve Castro, 2009	250 ms
Alves, Castro ve Olive, 2008	1 sn
Alves ve diğ., 2007;	2 sn
Levy ve Ransdell, 1995	2 sn
Schilperoord, 2002	2 sn
Wengelin, 2007	2 sn
Jansen, van Waes ve van den Berg, 1996	5 sn

Herhangi bir inceleme için tanımlanabilecek seviyeye uygun biçimde bir eşik ayarlanabilir (örneğin, sıfır, bir, iki veya beş saniye) ve farklı açılardan incelenebilir. Örneğin, Prunty ve diğ., (2014), durakları zaman dilimlerine göre "genel duraklama süresi yüzdesinin bir birim olarak ele alınması, duraklamaların konumunun analiz edilmesi, duraklamaların yazma sürecinin hangi aşamasında oluştuğunun belirlenmesi ve duraklamaların sıklığının incelenmesi" olarak üçe ayırır. Baaijen ve diğ., (2012), her bir sözcük arasında geçen süreyi hesaplayarak bir ölçüt geliştirmiş, böylece ilk sözcüğün son harfinden ikinci sözcüğün ilk harfine kadar olan süreyi bir eşik olarak ölçmüştür. Wengelin (2006), bir sözcüğün içindeki harfler arasındaki boşluğu, bir harf ve noktalama işareti arasındaki boşluğu, bir harf ve harfi izleyen boşluğu içeren duraklama sınıflandırmasına dayanarak, duraklamaları bağlamlarına göre incelemiştir.

Duraklama verileri, daha genel bir düzeyde örneğin; durak sayısı, duraklama uzunluklarının ortalama değerleri ve standart sapmalarıyla, daha özellikli bir aralık düzeyinde ise yazma oturumu 10 zaman dilimine bölünerek, metin düzeyinde, sözcükler arasında, cümleler arasında ve paragraflar arasında duraklamaların sayısı ve uzunluğu ile ilişkilendirilerek de ele alınmıştır (Hariri, Ghonsooly ve Nemati, 2022). Alanyazındaki bazı çalışmalar bir duraklama uzunluğunun ondan hemen önceki duraklamayla ilişkili olduğunu (Spelman Miller, 2006) ve duraklama uzunluklarının sırasıyla cümle ve cümle sınırlarıyla ilişkili olduğunu göstermiştir (Wengelin, 2002).

Spelman Miller (2000), metinde belirli birimlerin örneğin; başlangıç cümle yapıları, ayraçlar ve bağlaçlar gibi farklı yapıların duraklama konumlarının başka bir bakış açısıyla yorumlanması gereğini savunur. Spelman Miller (2006), belirlenen eşiklerin her zaman altta yatan bilişsel süreçlere ilişkin bilgi sağlayamayacağını ve yazanın o duraklama anı içinde bir cümle planlıyor olabileceğini, zihinsel bir sözcük arayabileceğini veya yazılı metni tekrar okuyabileceğini savunur. Ancak alanyazının büyük çoğunluğunda, ortalama

yazma hızının iki katı olması nedeniyle duraklamalar 2 saniye olarak tanımlanmıştır (Wengelin, 2006).

Alanyazındaki başka araştırmalarda, bir duraklama sırasında birden fazla sürecin etkin olup olmadığını değerlendirmenin zor olduğu da belirtilir. Duraklama sırasında tüm çalışma belleği sığası el yazısı istemlerinden kurtulduğu için, duraklar genellikle daha zorlu süreçlerle, özellikle planlama ve gözden geçirme ile ilişkilendirilmiştir (Schilperoord, 2002). Ancak yazma sürecinde ortaya çıkan her duraklama, yazma sürecinin temelindeki bilişsel süreçlere ilişkin açıklama yapmaya yeterli olmayabilir. Bu nedenle yazma süreçlerinde gerçekleşebilecek duraklamalar ile yazmanın devinişsel doğasından kaynaklanan duraklamalar ayırt edilmelidir. Çünkü planlama ve gözden geçirme, tüm duraklamalar sırasında ya da akış içinde de gerçekleştirilebilir (Alves, Castro ve Olive, 2008; Olive, Alves ve Castro, 2009).

Olive'e göre (2010), gerçekten de bazı duraklamalar sadece el yazısının devinişsel istemlerinden kaynaklanabilir. Örneğin, bir yazar 'i' ya da 't' harfini yazarken, 'i'nin noktasını veya 't'nin çubuğunu yapmak için el yazısına ara vermek ve duraklamak zorundadır. Benzer biçimde, yazarken parmakları klavye tuşları arasında hareket ettirmek, yüksek seviyeli yazma süreçlerini değil yalnızca tuş konumundan kaynaklı duraklamalara da işaret edebilir. Ancak ister basit bir biçimde yazmanın devinişsel sürecinden kaynaklı isterse de yeni metin üretme ya da var olan metni gözden geçirme olsun, duraklama süresinin ayrıca, devam eden yazma sürecini bellekte işleme yükünü de yansıttığı düşünülmektedir. Bunun sürecin karmaşıklığına bağlı olduğu varsayılarak, yüksek seviyeli yazma süreçlerinin bir çeyrek saniyeden daha kısa süren duraklamalarda gerçekleşebileceği öne sürülmektedir (Alamargot ve diğ., 2007).

Ayrıca durak süresinin metinlerin yapısal özelliklerine ve metin sınırlarındaki farklı işleme seviyelerine göre de (sözcük, sözce, tümce ya da paragraf) değiştiği belirtilir. Örneğin, yeni bir cümle ya da paragrafa başlanırken daha sık ve daha uzun süre duraklama eğilimi olduğu saptanmıştır (Chanquoy, Foulin ve Fayol 1990; Spelman Miller, 2000; Wengelin ve diğ., 2009; Medimorec ve Risko, 2017). Bu nedenle duraklama süresi kadar konumu da önemlidir. Çünkü duraklamaların uzunluğu ve metindeki konumları ile işlevlerinin belirlenmesi planlama ve karar verme süreçlerine ilişkin çıkarımlar yapılmasına olanak tanır, ayrıca yazılı dil üretiminin gerçek zamanlı yönlerine ilişkin de bir tanımlama ve sınıflandırma sağlar (Matsuhashi, 1981).

Duraklamalar, el yazısına ara verilmesidir. Alamargot ve diğ. (2007), yazanların temel bilişsel süreçlerinin sıralama ve dağılımına ilişkin çıkarımlar yapabilmek için, bu ara verme sırasında oluşturulan duraklama davranışlarını inceleyen çalışmaların dört temel varsayımı içerdiğini belirtir. Buna göre, duraklamalar metin içindeki konumuna göre (örneğin; paragraf, tümce, sözcük) değişirken duraklama süresi, yazma sürecinin karmaşıklığına bağlı olarak değişir. Ayrıca duraklamalar, bitişiklik ve sıralılık ilkesiyle oluşur. Bitişiklik ilkesine göre, bir duraklama sırasında gerçekleşen süreç, hemen sonraki metnin bölümünü ya da gözden geçirilecek metni de ilgilendirir. Sıralılık ilkesine göre ise daha fazla bilişsel istem/yük oluşturan süreçler, grafomotor yürütme ile eş zamanlı olarak gerçekleştirilemez, bu da yazma sırasında bir duraklama oluşturur. Bu varsayımlar, hem

anadilinde hem de ikinci dilde yazma üzerine yapılan bir dizi çalışmada test edilmiş ve doğrulanmıştır.

Sonuç olarak duraklamalar, yazanların neyi yazacaklarına karar vermek için nerede ve ne kadar süreyle durakladıkları konusunda gözlemlenebilir ve ölçülebilir veriler elde etmeyi ve yazma sürecini oluşturan gizil karar ve planlama süreçlerinin doğasına ilişkin ipuçları bulmayı sağlar (Schilperoord, 1996). Ancak yazma sürecinin zaman içindeki dinamiklerini incelemek, yalnızca duraklamaları incelemekle sınırlandırılamaz. Duraklamaları değerlendirmenin yanı sıra yazma sırasında yürütme sürecini ifade eden "patlamaları" da incelemeyi gerektirir.

b. Patlamalar

Sözcükler, söz grupları ve cümleler yazılı olarak aktarılan bir dil ifadesini değerlendirmek için ölçülebilir yöntemlerdir (Berman, 2014). Ancak yazılı bir metin üretimi birden ve bir bütün olarak gerçekleşmez. Kaufer, Hayes ve Flower (1986), bu bütünlüğü oluşturma sürecinde her bir birimi "patlama" olarak tanımlayarak yazma sürecinin, yazanın duraklama gereksinimi duymadan ortaya koyduğu ardışık sözcük dizilerinden oluştuğunu belirtir. Alanyazında yazma sürecinde yazılı bir metin üretiminin "duraklama, metin üretme, duraklama ve başka bir metin üretme" den oluşan düzensiz bir süreç olarak gerçekleştiği (Hayes, 2012) ve yazanların genellikle yazılı ürünlerini patlamalar biçiminde ürettiği belirlenmiştir.

Davranışsal açıdan bakıldığında yazma, uzun üretim duraklamalarıyla noktalanan yazılı dil patlamaları akışı olarak tanımlanabilir (Alves ve Limpo, 2015). Yazma patlaması, iki saniye ya da daha fazla duraklamadan önce yazılan sözcük sayısıdır. Yazma sürecinde bir parça metin üretme ya da "2 saniyenin üzerindeki ardışık iki duraklama arasındaki grafomotor etkinlik" dönemlerine yazılı dilin patlamaları denir (Limpo ve Alves, 2017). Başka bir deyişle, yazılı dildeki patlamalar "bir yazan tarafından bir metne eklenmek üzere üretilen ve üretim sürecindeki kesintilerle (yani 2 saniyeden fazla olan) sınırlanan söz grubu" anlamına gelir (Chenoweth ve Hayes, 2001). İki saniyelik bir duraklama ve ardından yeniden yazma patlaması olacak ve patlama sayısı yeniden başlatılacaktır. Alves ve Limpo (2015), yeni yazanları gelişimsel olarak incelediğinde, 2. sınıf çocuklarının ortalama olarak bir patlamada 2 sözcük üretebildiğini, 7. sınıf çocuklarının ise bir duraklama yapmadan önce ortalama olarak bir patlamada 6 sözcük üretebildiğini bulmuştur. Buna karşılık, uzman yazanların ortalama 9 sözcükle patlamalı metinler oluşturduğu belirtilir.

Yazma patlamaları üzerine hem anadilinde hem de ikinci dilde ve farklı seviyelere sahip katılımcılarla bir dizi çalışma yapılarak yetenek düzeyleri ile tek dilli ve iki dilli bireyler karşılaştırılmıştır (Kaufer ve diğ., 1986; Alves ve diğ., 2007; Limpo ve Alves, 2013). Burada ortalama patlama uzunluğunun bir yazarın ilk dilinde metin üretirken ikinci dilinde ürettiğinden daha uzun olduğu belirlenmiştir (Chenoweth ve Hayes, 2001). Araştırmalar, bir yazanın ortalama patlaması ne kadar uzun olursa, yazının kalitesinin de o kadar arttığını göstermiştir. Patlamaların yazma verimliliğinin davranışsal belirteçleri olduğuna ilişkin gözden geçirilmiş kanıtlara rağmen, patlamaların yeni yazan ve gelişmekte olan yazanlarda nasıl ilerlediği, bunların transkripsiyon ve el yazısı yazma süreci ile nasıl ilişkili olduğu araştırılmaya devam etmektedir. Bu nedenle yazma sırasında

karşılaşılan akıcı yazmayı engelleyici sorunların ortadan kaldırılması ve akıcı yazma becerisinin geliştirilmesi için duraklamalar kadar patlamaların da incelenmesi ve oluşan sonuçların gelecekteki yazma çalışmalarına temel oluşturması oldukça önemlidir. Bu incelemelerin kolayca yapılabilmesi için el yazısı akıcılığının gerçek zamanlı olarak nasıl ölçüleceğine ve bu süreci ölçmeye yarayan teknolojik ölçme araçlarının ne olduğuna ilişkin bilgiler bir sonraki bölümde yer almaktadır.

Akıcı El Yazısı Yazma Becerisinin Gerçek Zamanlı Ölçümü ve HandSpy

El yazısı yazma becerisi, örgün eğitimin en temel unsurlarından biridir ve akıcı el yazısı yazma becerisi ilkokulda özellikle üzerinde durulması ve kazanılması gereken bir beceridir. Yapılan araştırmalarda okuma ve yazma becerisinin gelişimi kısmen öğrencilerin sözel yeteneklerine bağlı olsa da araştırmalar bilişsel ve motivasyonel değişkenlerin de önemli bir rol oynadığını belirtir. Pintrich (2004), öğrencilerin gerçekleştirecekleri bir davranışa ilişkin duydukları güvenin gerekli bilgi, güdü ve öğrenme çabası konusundaki ustalıklarını büyük oranda etkilediğini belirtir. Pajares (2008), öğrencilerin ders başarımlarına duydukları güvenin algılanan değerleriyle, dışsal güdü ve sonrasında akademik sonuçlarını etkileyen öğrenme stratejilerinin kullanımıyla yakından ilgili olduğunu ileri sürer. Bu boyutu ile akıcı yazma becerisinin yalnızca motor bir beceri olarak açıklanamayacağı açıkça görülür. Bu nedenle öğrencilerin yazma becerisinin önündeki en temel motivasyonel engel olan "akıcı olmayan el yazısı" mutlaka akıcı bir biçime getirilmeli ve bunun için farklı ölçme-değerlendirme araç ve yöntemleri geliştirilmelidir.

Akıcı el yazısı yazma becerisinin ölçüldüğü ya da akıcı el yazısı yazamamanın nedenlerinin belirlendiği çalışmalarda da genellikle bu durum diğer öğrenme güçlüklerinin bir yan sonucu olarak ele alınmıştır ve klinik vaka olarak değerlendirilmiştir. Özellikle "Dil Gelişimi Bozukluğu (DGB), Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB), Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG)" gibi tanılanmış öğrenme güçlükleri olan katılımcılara odaklanılarak akıcı yazamama durumu incelenmiştir. Ancak, alanyazında değişen yeni yaklaşımlarda, yazma güçlüklerinin belirli bir öğrenme güçlüğü tanısı olmaksızın da var olabileceği savunulur (Coker ve diğ., 2017; Dockrell, Connelly ve Arfè, 2019). Çünkü her birey yazmayı aynı hızda geliştiremeyebilir ve bireylerin zaman zaman yaş ya da sınıf seviyesine uygun kritik davranışlarını karşılayamadığı ve yazma sırasında zorluk yaşayabileceği vurgulanır. Bu nedenle akıcı yazma becerisi yalnızca öğrenme güçlüğü tanısı konmuş bireylerde değil örgün öğrenimin her kademesinde yer alan her bireyde incelenmesi ve varsa eksikliği giderilmesi gereken bir beceridir.

Ancak el yazısı değerlendirmelerinin çoğunda yalnızca ortaya çıkan ürün değerlendirilir. Oysa yazma sürecinde yaşanılanların ayrıntılı bir analizini yapmak oldukça önemlidir. Bu doğrultuda yapılacak çalışmalardan elde edilecek veriler çok sayıda kişiden alınan yazma dökümlerini içereceğinden bunların analiz sürecinin tamamlanması çok fazla zaman alır. Bu nedenle deneysel süreçlerde verilen yazma görevlerinde yazmanın bilişsel süreçlerin incelenmesi ve yazma hareketlerinin belirlenmesi için özel yazılım araçlarına ve bu araçlarla elde edilecek verilerin özel donanım ile kaydedilmesine gereksinim vardır.

Bu çalışmada güncel olarak kullanılan el yazısı kayıt ve ölçüm aracı olan HandSpy incelenmiştir. HandSpy sistemi, Neo veya Livescribe akıllı kalemleri ve mikro puntolu kâğıtları, bir günlüğü (akıllı kalemde yüklü bir uygulama), bir veri yakalama programı ve bir web uygulamasını içerir. Kalemin ucu üzerine yönlendirilmiş bir kızılötesi kameraya sahip dijital kalem ve belirgin mikro puntoları olan bir kâğıt ile birlikte çalışır. Böylece yazma sürecinde daha az müdahaleci bir veri toplama yöntemi sağlar (Monteiro ve Leal, 2012). Bu durum, eğitim ortamlarındaki yazmayla ilgili büyük ölçekli çalışmalara olanak tanır (Jacques, Silva, Camacho ve Alves, 2022).

Sonuç ve Öneriler

Yazma planlama, üretme, gözden geçirme gibi çeşitli süreçlerden oluşan karmaşık, esnek ve amaç odaklı bir etkinliktir. Yazma süreci tamamlandığında ortaya değerlendirilmek üzere bir ürün çıkar. Ancak bu ürün, yazanların kalemlerinden ya da klavyelerinden tamamen biçimlenmiş olarak çıkmaz. Okuyucunun yazma işlemi bittikten sonra gördüğü ürün, yazma süreci içinde gelişmiş ve değişmiştir.

Yazma süreci bir yazma hedefiyle başlar. Yazma içeriği, yazma ilerledikçe yazanın el yazısıyla gerçek zamanlı olarak üretilir. Oluşan son metinde kullanılan dilden mesaja kadar yazma ürününü oluşturan her şey, yazarın yazmaya başladığında zihninde olmayan yazma süreciyle gerçek zamanlı bir süreçte oluşan toplamdır. Bu nedenle yazmanın temelinde yatan bilişsel süreçlerin anlaşılması, geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının ötesine geçen, yazılı çıktı hızındaki anlık dalgalanmaların analizini gerektirir (Torrance ve Conijn, 2023).

Yazma sürecine ilişkin daha ayrıntılı bilgi edinmek, akıcı yazma becerisinin önündeki engellerin neler olabileceğinin anlaşılmasını sağlamak için yazma süreci mutlaka gerçek zamanlı olarak incelenmelidir. Gerçek zamanlı ölçümler, geleneksel yaklaşımların ötesine geçen zaman akışı verilerini ortaya çıkarmak ve analiz etmek için somut verilere ulaşılmasını sağlar. Burada yazmanın gerçek zamanlı ölçümünün yapılabilmesi tanıtılan teknolojik ölçme araçları yazma sürecinin ölçme ve değerlendirmesini kolaylaştıracak ve gelecek çalışmalardan elde edilecek sonuçlar, akıcı yazma becerisinin kazandırılması ve önündeki engellerin kaldırılması için kuramsal bir temel oluşturacaktır.

Sonuç olarak akıcı bir el yazısı becerisi edinmek ve geliştirmenin yalnızca ilk okuma yazma eğitimi ile sınırlandırılamayacak ve sonlandırılamayacak bir beceri olduğu açıktır. Bu nedenle özel öğrenme güçlüğü olsun ya da olmasın tüm öğrencilerde gerçek zamanlı ölçümler aracılığıyla akıcı el yazısı değerlendirmelerinin yapılması ve izlenmesi bu becerinin istendik düzeye ulaşması için oldukça önemlidir.

Kaynakça

Alamargot, D., Dansac, C., Chesnet, D., & Fayol, M. (2007). Parallel processing before and after pauses: A combined analysis of graphomotor and eye movements during procedural text production. In M. Torrance, L. van Waes & D. Galbraith (Eds.), *Writing and cognition: Research and applications* (pp. 13-29). Elsevier.

Alamargot, D., & Fayol, M. (2009). Modelling the development of written composition. In R. Beard, D. Myhill, M. Nystrand & J. Riley (Eds.), *Handbook of Writing Development* (pp. 23-47). Sage Pub.

Alves, R. A., Castro, S. L., de Sousa, L., & Stromqvist, S. (2007). Influence of keyboarding skill on pause execution cycles in written composition. In Torrance, L. van Waes & D. Galbraith (Eds.), *Writing and cognition: Research and applications* (pp. 55-65). Elsevier.

Alves, R. A., Castro, S. L., & Olive, T. (2008). Execution and pauses in writing narratives: Processing time, cognitive effort and typing skill. *International Journal of Psychology, 43*, 969-979.

Alves, R. A., & Limpo, T. (2015). Progress in written language bursts, pauses, transcription, and written composition across schooling. *Scientific Studies of Reading, 19*(5), 374-391.

Alves, R. A., Limpo, T., Salas, N., & Joshi, R. M. (2018). Handwriting and spelling. In Steve Graham, Charles A. MacArthur & Michael A. Hebert (Eds.), *Best Practices in Writing Instruction* (pp.211-239). Guilford Press.

Baaijen, V. M., Galbraith, D., & de Glopper, K. (2012). Keystroke analysis: Reflections on procedures and measures. *Written Communication, 29,* 246–277.

Berman, R. (2014). Linguistic perspectives on writing development. In B. Arfe, J. Dockrell & V. Berninger (Ed.), *Writing development in children with hearing loss, dyslexia or oral language problems: Implications for assessment and instruction* (pp. 176–186). Oxford University Press.

Berninger, V. W., & Winn, W. (2006). Implications of advancements in brain research and technology for writing develop ment, writing instruction, and educational evolution. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 96–114). Guilford Press.

Berninger, V.W. (1999). Coordinating transcription and text generation in working memory during composing: Automatic and constructive processes. *Learning Disability Quarterly, 22,* 99-112.

Brand, M., & Brand, G. (2006). *Practical fluency: Classroom perspectives, grades K-6.* Stenhouse Pub.

Casanave, C. P. (2004). *Controversies in second language writing: Dilemmas and decisions in research and instruction*. University of Michigan Press.

Chanquoy, L., Foulin, J. N., & Fayol, M. (1990). Temporal management of short text writing by children and adults. *European Bulletin of Cognitive Psychology, 10,* 513-540.

Chenoweth, N. A., & Hayes, J. R. (2001). Fluency in writing: Generating text in L1 and L2. *Written Communication, 18*(1), 80-98.

Coker, J.R, D. L., Ritchey, K. D., Uribe-Zarain, X., & Jennings, A. S. (2017). An analysis of first-grade writing profiles and their relationship to compositional quality. *Journal of Learning Disabilities,51*(4), 336-350.

Dockrell, J. E., Connelly, V., & Arfè, B. (2019). Struggling writers in elementary school: Capturing drivers of performance. *Learning and Instruction, 60*, 75-84.

Fayol, M. (1999). From on-line management problems to strategies in written production. In M. Torrance & G. Jeffery (Eds.), *Cognitive demands of writing. Processing capacity and working memory effects in text production* (pp.13-24). Amsterdam University Press.

Graham, S., Berninger, V. W., Abbott, R. D., Abbott, S. P., & Whitaker, D. (1997). Role of mechanics in composing of elementary school students: A new methodological approach. *Journal of Educational Psychology, 89,* 170-182.

Graham, S., & Harris, K. R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist, 35*(1), 3-12.

Graham, S., McKeown, D., Kiuhara, S., & Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 879-896.

Graham, S., & Santangelo, T. (2014). Does spelling instruction make students better spellers, readers, and writers? A metaanalytic review. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 27*(9), 1703–1743.

Hariri, M., Ghonsooly, B., & Nemati, M. (2022). Investigating pausology of lower-intermediate and skilled efl learners' writing and its relation to writing genres: a keystroke logging study. *Journal for Educators, Teachers and Trainers,13*(1), 216-230.

Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written communication, 29*(3), 369-388.

Hayes, J. R., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinary Approach* (pp. 3-30). Lawrence Erlbaum Pub.

Hudson, R. F. (2002). *Compositional fluency and spelling accuracy of second-grade students under six priming conditions* (Unpublished doctoral dissertation). University of Florida.

Jacques, T., Silva, M., Camacho, A., & Alves, R. (2022). *Using HandSpy 3.0 in Classrooms*. Junior Researchers of EARLI (JURE) 2022 Conference, Porto, Portugal.

Janssen, D., van Waes, L., & van den Bergh H. (1996). Effects of thinking aloud on writing processes. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 233-250). Lawrence Erlbaum Associates.

Kaufer, D. S., Hayes J.R., & Flower L. (1986). Composing written sentences. *Research in the Teaching of English, 20*, 121–140.

Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics, 18,* 141-165.

Lennon, P. (1990). Investigating fluency in EFL: A quantitative approach. *Language Learning, 40,* 387-417.

Levy, C. M., & Ransdell, S. E. (1994). Computer-aided protocol analysis of writing processes. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers, 26*, 219-223.

Limpo, T., & Alves, R. A. (2017). Written language bursts mediate the relationship between transcription skills and writing performance. *Written Communication, 34*(3), 306-332.

Limpo, T., Alves, R. A., & Connelly, V. (2017). Examining the transcription writing link: Effects of handwriting fluency and spelling accuracy on writing performance via planning and translating in middle grades. *Learning and Individual Differences, 5*3, 26-36.

Limpo, T., & Alves R. A. (2013). Modeling writing development: Contribution of transcription and self-regulation to Portuguese students' text generation quality. *Journal of Educational Psychology, 105,* 401-413.

Maltepe, S. (2006). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım uygulamaları için bir seçenek: yaratıcı yazma yaklaşımı. *Dil Dergisi,* 132, 56-66.

Matsuhashi, A. (1981). Pausing and planning: The tempo of written discourse production. *Research in the Teaching of English, 15,* 113-134.

McCutchen, D. (2000). Knowledge, processing, and working memory: Implications for a theory of writing. *Educational Psychologist, 35*, 13-23.

Medimorec, S., & Risko, E. F. (2017). Pauses in written composition: On the importance of where writers pause. *Reading and Writing, 30,* 1267–1285.

Monteiro, C., & Leal, J. (2013). Managing experiments on cognitive processes in writing with HandSpy. *Computer Science and Information Systems, 10,* 1747-1773.

Montgomery, D. (2007). *Spelling, handwriting and dyslexia: Overcoming barriers to learning.* Routledge.

Moors, A., & Houwer, J. D. (2007). What is automaticity? An analysis of its component features and their interrelations. In J. A. Bargh (Ed.), *Social psychology and the unconscious: The automaticity of higher mental processess* (pp. 11-50). Psychology Press.

Olive, T. (2004). Working memory in writing: Empirical evidence from the dual-task technique. *European Psychologist, 9,* 32-42.

Olive, T. (2010). Methods, techniques, and tools for the online study of the writing process. In Nathan L. Mertens (Ed.), *Writing: Processes, Tools and Techniques* (pp.1-18). Nova Science Publishers.

Olive, T., & Kellogg, R. T. (2002). Concurrent activation of high and low level production processes in written composition. *Memory and Cognition, 30*(4), 594–600.

Olive, T., Alves, R. A., & Castro, S. L. (2009). Cognitive processes in writing during pauses and execution periods. *European Journal of Cognitive Psychology, 21*, 758-785.

Pajares, F. (2008). Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (ss. 111-139). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review, 16,* 385-407.

Polio, C. (2001). Research methodology in second language writing research: The case of text-based studies. In T. Silva & P. K. Matsuda (Eds.). *On second language writing* (pp. 91-115). Lawrence Erlbaum.

Prunty, M. M., Barnett, A. L., Wilmut, K., & Plumb, M. S. (2014). An examination of writing pauses in the handwriting of children with Developmental Coordination Disorder. *Research in Developmental Disabilities, 35*(11), 2894-2905.

Roeser, J., De Maeyer, S., Leijten, M., & Van Waes, L. (2021). Modelling typing disfluencies as finite mixture process. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal. Advance Online Publication.*

Santangelo, T., & Graham, S. (2016). A comprehensive meta-analysis of handwriting instruction. *Educational Psychology Review, 28*(2), 225–265.

Schilperoord, J. (1996). The distribution of pause time in written text production.In G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh & M. Couzijn (Eds.), *Theories, models and methodology in writing research* (pp. 21–35). Amsterdam University Press.

Schilperoord, J. (2002). On the cognitive status of pauses in discourse production.In T. Olive & C. M. Levy (Eds.), *Contemporary tools and techniques for studying writing* (pp. 59-85). Kluwer Academic Publishers.

Schmidt, R. A. (1992). Psychological mechanism underlying second language fluency. *Studies in Second Language Acquisition,14,* 357-385.

Spelman Miller, K. (2000). *Writing online: Temporal features of first and second language written text production* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Reading.

Spelman Miller, K. (2006). Pausing, productivity and the processing of topic in online writing. In E. L. Sullivan (Ed.), *Computer keystroke logging: Methods and applications* (pp. 131-155). Elsevier.

Torrance, M., & Conijn, R. (2023). Methods for studying the writing time-course. *Reading and Writing, 37.*

Wengelin, A. (2002). *Text production in adults with reading and writing difficulties* (Unpublished doctoral dissertation). Göteborg University.

Wengelin, A. (2006). Examining pauses in writing: Theory, methods and empirical data. In K. P. H. Sullivan & E. Lindgren (Eds.), *Computer key-stroke logging: Methods and applications* (pp. 107–130). Elsevier.

Wengelin, A. (2007). The word level focus in text production by adults with reading and writing difficulties. In M. Torrance, L. van Waes & D. Galbraith (Eds.), *Writing and cognition: Research and applications* (pp. 67-82). Elsevier.

Wengelin, A., Torrance, M., Holmqvist, K., Simpson, S., Galbraith, D., Johansson, V., & Johansson, R. (2009). Combined eye tracking and keystroke-logging methods for studying cognitive processes in text production. *Behavior Research Methods, 41*, 337-351.

Xu, C., & Ding, Y. (2014). An exploratory study of pauses in computer-assisted EFL writing. *Language Learning and Technology, 18,* 80-96.

Xu, C., & Qi, Y. (2017). Analyzing pauses in computer-assisted EFL writing: A computer-keystroke-log perspective. *Journal of Educational Technology and Society, 20,* 24-34.

Zutell, J., & Rasinski, T. V. (1991). Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. *Theory Into Practice, 30*, 211-217.

EXTENDED ABSTRACT

In the modern world, where individuals are constantly interconnected through keyboards and touchscreen devices, handwriting remains to be the first and the dominant form of writing to be taught (Alves et al., 2018). Although handwriting may seem like an outdated skill, the literature provides solid evidence for the acquisition of fluent handwriting skills at an early age. More than two decades of studies have shown that having more fluent handwriting facilitates the operation of many metacognitive processes on the way to becoming a competent writer and improves the quality of writing products (Graham & Harris, 2000; Olive & Kellogg, 2002; Berninger & Winn, 2006; Graham et al., 2012; Graham & Santangelo, 2014; Santangelo & Graham, 2015; Alves & Limpo, 2015).

In the studies on fluent handwriting, there are two common perspectives: "automaticity" and "production/duration". Automaticity is a very comprehensive and important concept associated with different issues such as attention, memory, and reading skills in all fields of psychology (Moors & Houwer, 2007). When the fluent handwriting skill is examined, it is seen that some processes of writing (dictation and transcription) can

be carried out simultaneously, while pauses are made for other processes (planning and correction) (Xu & Qi, 2017). It is not clear when, where and for how long these pauses that writers encounter during writing to plan and/or revise their text occur. However, the identification of these pauses points to important findings about the cognitive processes of writing and facilitates explanations about the effect size of individual or task-related variables that are affected by writing processes and explains how and why they can provide information about writers' cognitive processes (McCutchen, 2000; Olive & Kellogg, 2002; Alves et al., 2007; Wengelin, 2007). Therefore, studying writers' pause patterns helps to understand the latent processes of writing.

The production of a written text does not occur suddenly and as a whole. Kaufer, Hayes and Flower (1986) define each unit in the process of creating this unity as “bursts” and state that the writing process consists of sequential word sequences that the writer produces without the need for a pause. It has been determined that the production of a written text in the writing process takes place as an irregular process consisting of “pausing, producing a text, pausing and producing another text” (Hayes, 2012) and that writers generally produce their written products in bursts.

A number of studies on writing bursts have been conducted in both native and second languages and with participants at different levels, comparing ability levels and monolingual and bilingual individuals (Kaufer et al., 1986; Alves et al., 2007; Limpo & Alves, 2013). Research has shown that the longer the average burst of a writer, the higher the quality of the writing. Despite the reviewed evidence that bursts are behavioural markers of writing efficiency, it remains to be investigated how bursts progress in novice and developing writers and how they relate to the process of transcription and handwriting. For this reason, it is very important to examine bursts as well as pauses in order to eliminate the problems that interfere with writing fluency and to improve writing fluency, and to use the results as a basis for future writing studies. In order to easily conduct these investigations, it is necessary to know how to measure handwriting fluency in real time and to have technological measurement tools to measure this process.

This study examines HandSpy, a currently used handwriting recording and measurement tool. The HandSpy system includes Neo or Livescribe smart pens and micro-point paper, a diary (an application installed on the smart pen), a data capture program and a web application. It works in conjunction with a digital pen with an infrared camera directed at the tip of the pen and a paper with distinctive micro-points. This provides a less intrusive method of data collection in the writing process (Monteiro & Leal, 2012). This allows for large-scale studies of writing in educational settings (Jacques, Silva, Camacho, & Alves, 2022).

Whether it is the HandSpy software used in this study or other measurement tools, real-time measurements provide concrete data to uncover and analyse timeline data that go beyond traditional approaches. The writing process should always be analysed in real time in order to obtain more detailed information about the writing process and to understand what the barriers to fluent writing skills might be.

As a result, it is clear that acquiring and developing a fluent handwriting skill is a skill that cannot be limited and terminated only with primary literacy education. For this reason, it is very important to assess and monitor fluent handwriting through real-time measurements in all students with or without specific learning disabilities in order for this skill to reach the desired level.

JOURNAL OF LANGUAGE EDUCATION AND RESEARCH

Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 2025, 11 (1), 16-30

Araştırma Makalesi

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerileri: Basılı Metin ve Hipermetin Türlerine Göre Karşılaştırmalı Bir Analiz

Sezgi Özaslan Kayıkçı [*] **Seher Çetinkaya**[**]

MAKALE BİLGİSİ

Geliş: 28.01.2025
Düzeltme: 25.02.2025
Kabul: 02.03.2025
Doi: 10.31464/jlere.1615144

Anahtar Sözcükler:

akıcı okuma
kâğıttan okuma
ekran okuma
doğrusal hipermetin
doğrusal olmayan hipermetin

ÖZET

Dijital çağda çocuklar günlük yaşamlarında ve okullarında basılı metinlerin yanı sıra ekrandan da metinler okumaktadır. Ekranların çocukların akıcı okuma becerilerine etkileri merak konusu olmuştur. Araştırmada ekran ile kâğıt arasındaki farkın yanı sıra metnin doğrusal ve doğrusal olmamasının öğrencilerin akıcı okuma becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeline dayanmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan 99 4. sınıf öğrencisi okuma hızlarına göre homojenlik gösteren üç gruba bölünmüştür. Aynı hikâye edici metin, gruplardan birine kâğıt üzerinden, birine ekrandan doğrusal hipermetin, diğerine ise doğrusal olmayan hipermetin türünde okutulmuştur. Grupların doğru okuma, okuma hızı ve prozodi puanlarına ilişkin verilerinin analizi sonucunda metin türlerinin akıcı okuma becerilerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir**.** Dijital çağın çocuklarının akıcı okuma becerilerinin gelişiminde zayıf -güçlü yanları dikkate alınarak basılı metinlerden ve hipermetinlerden bütüncül bir şekilde yararlanılması önerilmektedir.

Bilgilendirme Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında yürütülen "Bir Metni Dijital veya Basılı Bir Materyal Üzerinden Okumanın Akıcı Okumaya Etkisinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Yayın Etiği Bilgilendirme Bu çalışmada bilimsel yayın etiğine uygun olarak yapılmıştır. Ordu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 04/05/2023 tarihli 2023-82 sayılı kararıyla izin alınmıştır.

Yazarların Katkı Oranı Yazarların katkı oranları eşittir.

Çıkar Çatışması Bu çalışmada çıkar çatışması söz konusu değildir.

Gönderim Özaslan Kayıkçı, S. & Çetinkaya, S. (2025). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri: Basılı metin ve hipermetin türlerine göre karşılaştırmalı bir analiz. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 11*(1), 16-30.

Giriş

[*] Bilim Uzmanı ORCID ID: https://orcid.org/0009-0002-8833-4082, Bilim Sanat Merkezi. sezgiozarslan25@hotmail.com

[**] Prof. Dr. Seher ÇETİNKAYA ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-1330-106X, Ordu Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, sbayat_cetinkaya@hotmail.com

Copyright © 2025 by JLERE- https://dergipark.org.tr/en/pub/jlere

ISSN: 2149-5602

Teknolojinin gelişmesi yaşantımızdaki birçok alanın gelişmesine, değişmesine ve dijitale evrilmesine neden olmuştur. Yazının taş tablet, ağaç kabuğu ve papirüsten kâğıda uzanan yolculuğu günümüzde ekranlara evrilmiştir (Çetinkaya, 2022). Dijital çağda çocuklar erken yaşlardan itibaren tablet, akıllı telefon, televizyon gibi dijital araçlarla tanışmakta ve okuma faaliyetlerini giderek daha fazla ekran üzerinden gerçekleştirmektedir (Uçar, 2022). Aynı zamanda eğitim alanında teknolojinin artan kullanımıyla birlikte, dijital okuryazarlık ve ekran temelli okuma becerileri, geleneksel okuryazarlık becerileriyle bütünleşmiştir. Bu durum, dijital çağda yetişen çocukların okuma alışkanlıklarını ve okuryazarlık becerilerini nasıl etkilediği konusunda önemli soruları gündeme getirmektedir. Özellikle okuma becerisinin temelini oluşturan akıcı okuma becerilerinin dijital ortamda nasıl şekillendiği ve etkilendiği, çağdaş eğitim bağlamında dikkatle incelenmesi gereken bir konudur.

Akıcı okuma, kelime tanıma ve ayırt etme becerisini içine alan, kelimeleri dilin kurallarına uygun bir şekilde *doğru okuma*, gereksiz duraklamalar yapmadan, kesintisiz bir *hızda okuma* ve aynı zamanda vurgu ve tonlamalara dikkat ederek konuşma ahenginde okuma olarak tanımlanan *prozodi* bileşenlerinden meydana gelir. (Baştuğ, 2021; Keskin & Akyol, 2014). Okuyucular, önce doğru okumayı geliştirir, ardından okuma hızını artırır ve son olarak prozodiyi kullanıma dahil ederler. Bu süreçte, her bir aşama bir öncekine dayalı olarak ilerler (Mathson vd., 2006). Nihayetinde akıcı okuma bu üç temel bileşenin birlikte işe koşulduğu okumadır (Zarain, 2007). Akıcı okuma becerisine sahip bir öğrenci, kelime tanımada zorluk çekmediği için metindeki anlamı yakalamakta güçlük çekmez (Allington, 2006). Bu yönüyle akıcı okuma, okuduğunu anlama sürecinin temelini oluşturur ve okuma eğitiminin erken aşamalarından itibaren geliştirilmesi gereken bir beceridir. İlkokuldan itibaren okuma eğitiminde, Türkçe Öğretim Programları (MEB, 2019; MEB, 2024) ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) aracılıyla basılı metinlerin yanı sıra dijital metinlerin de kullanılmasına yer verilmektedir. Bu bağlamda çocukların günlük yaşamlarında ve öğretim ortamlarında dijital okumanın artan eğilimi dijital veya basılı metinlerin akıcı okuma üzerindeki etkisini sorgulama ihtiyacını doğurmaktadır.

Dijital okuma, hipermetin kavramını beraberinde getirmiştir. Hipermetin kısaca dijital ortamda yer alan her türlü içerik olarak tanımlanmaktadır (Destefano ve Lafevre, 2007; Akt. Sulak, 2022). Hipermetinler doğrusal ve doğrusal olmayan türleri içerir. Doğrusal hipermetinler dijital ekranda okunan sabit ve etkileşimli olmayan metinlerdir (Sulak, 2022). Okuyucu doğrusal hipermetni okurken basılı bir metni okuduğu gibi yazarın sunduğu metin akışını takip eder. Bağlantılar sınırlıdır (örneğin bir makalede metin içi atıfta tıklayarak kaynakçaya gitmek ya da anahtar kelimeleri seçip tarayarak okumak gibi) ve dolasıyla okuyucunun metin içindeki gezinme özgürlüğü sınırlıdır. Bu noktada doğrusal hipermetinleri basılı metinlerden ayıran temel özellikler; ekranda sayfaların bölünmesi, sayfaların aşağı-yukarı dikey olarak ilerlemesi, metinde sunulan yazı karakteri ve gelişen teknolojiyle ekran ışığının etkileri azaltılsa da gözlerin ekran ışığından yorulması olarak sıralanabilir (Elkatmış, 2015; Güneş, 2016). Ayrıca ekrandan okunan metinlerin yer duygusunu bozması okuduğunu anlamayı güçlendirmektedir. Basılı bir metin elde tutulurken metnin sayfadaki yerini ya da okunan paragrafın metindeki yerini

hatırlamak daha kolaydır (Walsh, 2016). Bu özelliklerin okuma hızını olumsuz etkileyeceği vurgulanmasına rağmen Kong ve diğerleri (2018) meta-analiz çalışmalarında okuma hızı açısından kâğıttan okumanın, ekrandan okumaktan çok da farklı olmadığı sonucunu elde etmişlerdir. Porion ve diğerleri (2016) dijital araçtan yapılan okumada, ekranın boyutu ve metnin ekran sayfasındaki sunum şekli gibi koşullar yerine getirildiğinde okuma performanslarında önemli değişiklikler olmadığını vurgulamaktadırlar.

Doğrusal olmayan hipermetinler gömülü bağlantılar, animasyon, ses, müzik, video gibi ögeler içerir (Sulak, 2022). Doğrusal olmayan okumada okuyucu sabit bir akışı takip etmek ya da etmemek konusunda özgürdür. Bağlantılar sayesinde metnin ilerleyeceği yönü kendisi belirleyebilir. Bağlantıların çoğalması, aynı sayfadan okumaya başlayan okuyucuların seçtikleri bağlantılara göre okuduklarının farklılaşmasına yol açar (Liu, 2012). Hipermetinlerde çoklu uyaranların çocukların okuma motivasyonunu arttırması, okunan metne dikkat çekmesi, üst bilişsel becerileri geliştirmesi avantaj olarak ele alınmaktadır. Fakat doğrusal olmayan hipermetinler çoklu uyaranlar içerdiği için okuyucuların dikkati dağılabilir ve bu durumda okuma hızı olumsuz etkilenebilir (Güneş, 2016; Kazan ve Gökbulut, 2021; Susar Kırmızı, 2021). Akıcı okuma becerisinin okuduğunu anlama ile çift yönlü ilişkisi (Rasinski, 2010) temele alındığında hipermetinlerde anlamada ile ilgili eleştirileri de dikkate almak gerekir. Hipermetinlerde sayfaların bölünmüş olarak sunulması ve bağlantı seçenekleri okuyucuyu metnin bütününden koparabilmektedir (Güneş, 2016). Hipermetinlerde kaybolma (Theng ve Thimbleby, 1998) şeklinde adlandırılan bu durum akıcı okumayı olumsuz etkileyebilir. Cazacu ve Banica (2001) uzun metinler ekran yerine kâğıt üzerinden okunduğunda, metindeki ayrıntıların daha iyi anlaşıldığını ve hatırlandığını vurgulamaktadırlar. Özellikle yetişkinler dijital okumada yüzeysel, göz gezdirerek hızla okuma eğilimindedirler ve bu durum metnin anlamını kaçırmaya neden olabilmektedir (Delgado vd., 2018). Buna karşın Schwabe ve diğerleri (2022) çoklu uyaranların dijital metinlerde dikkat dağıtmaktan ziyade okuduğunu anlama becerisini daha çok desteklediğini öne sürmektedirler.

Okumanın ekran aracılığıyla gerçekleşmesi, metinle etkileşim biçimlerini değiştirmekte; sayfalar arası geçişler, metin içi bağlantılar arası geçişler ve çoklu ortam uygulamaları farklı dikkat becerilerini gerektirmektedir. Ayrıca dijital araçlardan yapılan okuma, dijital yeterlilikler ve farklı bilişsel süreçler gerektirmesi gibi nedenlerle geleneksel okuma süreçlerinden ayrılmaktadır. Bu ayrımın öğrencilerin okuma becerileri üzerindeki etkisini anlamak, dijital çağda etkili okuma stratejileri geliştirebilmek adına kritik bir gerekliliktir. Alanyazında akıcı okuma becerisinin dijital ya da basılı bir materyal üzerinden okumaya göre nasıl değişim gösterdiğini karşılaştıran araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin bazı araştırmalarda metnin basılı ya da dijital olmasının okuma hızı (Başaran, 2014; Clinton, 2019, Kazan ve Gökbulut, 2021; Schwabe vd., 2021; Uçar, 2022) ve doğru okumada (Kazan ve Gökbulut, 2021) fark yaratmadığı sonucu elde edilmiştir. Ancak bazı araştırmalarda okuma hızı (Baştuğ ve Keskin, 2012), doğru okuma (Baştuğ ve Keskin, 2012; Clinton, 2019) ve prozodi (Kazan ve Gökbulut, 2021) basılı metin lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Uçar'ın (2022) öğrenme

güçlüğü çeken öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmada ise doğru okuma ve prozodinin dijital metin lehine farklı olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu sonuçlar, farklı metin türlerinde ve farklı çalışma gruplarında daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğuna işaret etmektedir. Bu çalışmada akıcı okuma becerisinde ekran ile kâğıt arasındaki farkın yanı sıra metnin doğrusal ve doğrusal olmamasının da incelenmesi hedeflenmiştir. Bu yönüyle araştırma, dijital/basılı, doğrusal/doğrusal olmayan türde okuma ile ilgili mevcut tartışmaları sınamaya katkı sağlayabilir. Araştırma, öğretmenlere akıcı okuma beceresinin geliştirilmesinde metnin sunulma biçimi konusunda fikirler verebilir. Temel okuryazarlık becerilerinin dijital teknolojilerle desteklenmesi ya da başka bir değişle dijital okuryazarlık becerileriyle entegrasyonu konusunda program geliştirme uzmanlarına ve eğitim teknolojileri alanında içerik geliştiren uzmanlara fikirler sunabilir. Bu temellere dayanarak araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin doğru okuma becerileri okudukları metnin türüne (basılı metin, doğrusal hipermetin, doğrusal olmayan hipermetin) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma hızı okudukları metnin türüne (basılı metin, doğrusal hipermetin, doğrusal olmayan hipermetin) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin prozodik okuma becerileri okudukları metnin türüne (basılı metin, doğrusal hipermetin, doğrusal olmayan hipermetin) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bir değişkende meydana gelen değişikliğin başka bir değişkende farklılık yaratma durumunun incelendiği araştırmalar ilişkisel tarama modeli olarak tanımlanmaktadır (Johnson ve Christensen, 2014). Bu çalışmada metnin sunulma biçimi değiştiğinde öğrencilerin akıcı okuma becerilerinde farklılık olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle araştırma ilişkisel tarama modeline dayanmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde Ordu ilinin Korgan ilçesinde iki farklı ilkokulda öğrenim gören 99 dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğrenciler okuma hızlarına göre homojenlik gösteren üç gruba bölünmüştür.

Çizelge 1: Öğrencilerin Okuma Gruplarına Dağılımına İlişkin Bilgiler

	Cinsiyet		Dakika okunan doğru kelime sayısı			Toplam
			<90 kelime	90-140 Kelime	>140 kelime	
Gruplar	**Kadın**	**Erkek**				
Basılı Metin	11	22	10	20	3	33
Doğrusal Hipermetin	10	13	10	20	3	33
DoğrusalOlmayan Hipermetin	15	18	10	20	3	33

Üç homojen grubun oluşturulabilmesi için öğrencilere hikâye edici metin türünde olan "Cesur Vay'ın Deniz Macerası" metni okutulmuş ve öğrencilerin dakikada okuduğu doğru kelime sayısı (Akyol, 2006) hesaplanmıştır. Akyol ve diğerleri (2014) tarafından belirlenen ölçütlere göre, 4. sınıf öğrencilerinin ilkbaharda okuması gereken doğru kelime sayısı 90-140'tır. Bu ölçüt esas alınarak 90 kelimenin altında, 90-140 kelime arasında ve 140 kelimenin üzerinde okuyan öğrencilerin homojen olarak dağıldığı üç grup oluşturulmuştur.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin belirlenmesinde kullanılan metinler, doğru okuma, okuma hızı ve prozodi puanlarının hesaplanmasında izlenen aşamalarla ilgili detaylar ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

Metinler

Araştırma kapsamında, öğrencilere Talim ve Terbiye Kurulu tarafından 4. sınıflar için Türkçe ders kitabı olarak önerilen ancak kendi illerinde kullanılmayan ders kitabından seçilen iki hikâye edici metin kullanılmıştır. Çalışma grubu içinde okuma hızlarına göre homojen gruplar oluşturmada "Cesur Vay'ın Deniz Macerası" metni kullanılmıştır. Daha sonra araştırma kapsamında farklı metin türlerini okuyan öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin değerlendirilmesinde "Taş Çorbası" metninden yararlanılmıştır. Ateşman (1997) tarafından yapılan okunabilirlik değerlendirmelerine göre, "Taş Çorbası" metninin okunabilirlik puanı 74.16, "Cesur Vay'ın Deniz Macerası" metninin okunabilirlik puanı 86.01 olarak hesaplanmıştır.

Doğrusal Hipermetin, 12 punto yazı boyutuyla hazırlanmış ve bilgisayar ekranı üzerinden okutulmuştur. Doğrusal Olmayan Hipermetin ise Microsoft PowerPoint programı kullanılarak, metne eklenen bağlantılar, görseller ve animasyonlarla zenginleştirilmiştir. Doğrusal olmayan hipermetnin düzenlenmesinde, ilkokuma yazma ve Türkçe öğretimi alan uzmanı ve bilişim teknolojileri alan uzmanından görüşler alınmış ve bu görüşler doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır.

Doğru Okuma Formülü

Öğrencilerin doğru okuma becerileri dakikada doğru okudukları kelime sayısına göre belirlenmiştir. Öğrenciler metni okurken yapılan hatalar tespit edilmiş ve elde edilen veriler, "doğru okunan kelime sayısı / toplam okunan kelime sayısı x 100 = doğru okuma yüzdesi" formülüyle hesaplanmıştır (Rasinski, 2010). Yanlış okunan kelimelerin tespiti için Akyol (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan "Yanlış Analiz Envanteri" kullanılmıştır. Doğru okuma puanları, Rasinski (2010) tarafından belirtilen okuma seviyeleri dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Rasinski'ye (2010) göre, %92 altı okuma seviyesi endişe düzeyini, %92-%98 öğretim düzeyini, %99-%100 ise serbest okuma seviyesini ifade etmektedir.

Okuma Hızı Formülü

Öğrencilerin okuma hızları "1 dakikada okunan toplam kelime sayısı – yanlış okunan kelime sayısı = 1 dakikada okunan doğru kelime sayısı" (Rasinski, 2010) formülüyle hesaplanmıştır. Verilerin yorumlanmasında ise, Akyol ve diğerlerinin (2014) ilkokul öğrencileri için önerdiği dakikada okunması gereken kelime sayıları göz önünde bulundurulmuştur.

Prozodik Okuma Ölçeği

Prozodik okuma becerilerinin belirlenmesinde Keskin ve diğerleri (2013) tarafından geliştirilen prozodik okuma ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach's Alpha değeri .981, yapı geçerliliği ise KMO=.97'dir. Bu ölçek, 15 sorudan oluşmakta olup likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 60'tır. Öğrencinin prozodik okuma yeterliliği için toplam puanın en az yüzde ellisini alması gerekmektedir (Keskin vd., 2013). Ölçeğin puanlanması şu şekildedir: Her zaman gözlendi (4), çoğu zaman gözlendi (3), zaman zaman gözlendi (2), nadiren gözlendi (1), hiçbir zaman gözlenmedi (0).

Verilerin Analizi

Öğrencilerin akıcı okuma becerilerine ilişkin elde edilen veriler öncelikle normallik varsayımı açısından incelenmiştir. Normallik varsayımına ait veriler Çizelge 2'de sunulmuştur.

Çizelge 2: Normallik Varsayımı Analizine İlişkin Veriler

Veriler	n	Ort.	SS	Kolmogorov Smirnov (p)	Min.	Maks.	Çarpıklık	Basıklık
Doğru Okuma Yüzdesi	99	95.15	3.64	.023	81.40	100.00	-1.191	1.965
Okuma Hızı	99	86.38	26.92	.200	26.00	155.00	.262	-.324
Prozodi Puanları	99	25.24	14.48	.184	.00	53.00	.070	-.935

*p<.05

Çizelge 2'den görüldüğü gibi Kolmogorov-Smirnov testinin sonuçlarına göre okuma hızı ve prozodi verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir (p>.05). Ayrıca verilere ilişkin basıklık ve çarpıklık katsayıları -2 ile +2 sınırları içindedir. Bu durumda verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir (Kilmen, 2020).

Farklı metin türlerini okuyan öğrenci gruplarının akıcı okuma becerilerine ilişkin puan ortalamaları arasındaki farklılıkları belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Öğrencilere, kendi illerinde kullanılmayan ve Talim ve Terbiye Kurulu tarafından 4. sınıf öğrencileri için önerilen bir Türkçe ders kitabındaki metinler okutulmuştur. Böylece, öğrencilerin daha önce bu metinlerle karşılaşma olasılıkları ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır. Ateşman (1997) tarafından hesaplanan okunabilirlik puanlarına göre, metinlerin sınıf seviyesine uygunluğu kontrol edilmiştir.

Araştırmanın uygulandığı okullarda, öğrencilere sessiz bir ortam sağlamak amacıyla kütüphane tercih edilmiştir. Akıcı okuma becerilerini değerlendirirken, her öğrenciye sesli okuma yaptırılmış ve ses kayıtları alınmıştır. Bu kayıtlar her öğrenci için iki kez dinlenmiş ve puanlamalar dikkatlice yapılmıştır. Ayrıca, ses kayıtlarından rastgele seçilen 20 kayıt, araştırmacı dışında bir sınıf eğitimi uzmanı tarafından da puanlanmıştır. Puanlayıcılar arası güvenirlik, Miles ve Huberman formülü ile hesaplanmıştır. Araştırmada güvenirlik %84 olarak hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arasındaki tutarlılığın sağlanabilmesi için güvenirliğin en az %70 olması gerektiği ifade edilmiştir (Miles ve Huberman, 1994). Bu noktada kodlama güvenirliğinin sağlandığı söylenebilir.

Bulgular

Öğrencilerin doğru okuma puanlarını okudukları metin türüne göre incelemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Çizelge 3'te sunulmaktadır.

Çizelge 3: Doğru Okuma Puanlarının Metin Türlerine Göre İncelenmesine İlişkin Analiz Sonuçları

Değişken	**Gruplar**	**N**	**$\bar{X}$**	**Ss**	**Varyansın kaynağı**	**Kareler toplamı**	**sd**	**Kareler ortalaması**	**F**	**p**
Doğru Okuma Yüzdesi	Basılı Metin	33	94.30	4.14	Gruplar arası	47.518	2	23.759	1.814	.169
	Doğrusal Hipermetin	33	95.16	3.82	Gruplar içi	1257.261	96	13.096		
	Doğrusal Olmayan Hipermetin	33	96.00	2.72	Toplam	1304.778	98			

*p<.05

Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, doğru okuma ortalamaları okunan metin değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir (F= 1.814; p>.05). Doğru okuma ortalamaları basılı metin grubunda $\bar{X}$=94.36, doğrusal hipermetin grubunda $\bar{X}$= 95.16 ve doğrusal olmayan hipermetin grubunda $\bar{X}$= 96.00'dır. Her bir metin türü grubu için öğrencilerin doğru okuma düzeyleri Rasinski (2010)'a göre (%92-%98) öğretim düzeyindedir.

Öğrencilerin okuma hızı puanlarını okudukları metin türüne göre incelemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Çizelge 4'te sunulmaktadır.

Çizelge 4: Okuma Hızı Puanlarının Metin Türlerine Göre İncelenmesine İlişkin Analiz Sonuçları

Değişken	**Gruplar**	**N**	**$\bar{X}$**	**Ss**	**Varyansın kaynağı**	**Kareler toplamı**	**sd**	**Kareler ortalaması**	**F**	**p**
Okuma Hızı	Basılı Metin	33	84.84	29.9	Gruplar arası	388.747	2	194.374	.264	.768
	Doğrusal Hipermetin	33	89.18	28.0	Gruplar içi	70660.667	96	736.049		
	Doğrusal Olmayan Hipermetin	33	85.12	22.9	Toplam	71049.414	98			

*p<.05

Analiz sonuçlarına göre okuma hızı puanları okunan metin türüne göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir (F= .264; p>.05). Okuma hızı puan ortalamaları basılı metin grubunda $\bar{X}$=84.84, doğrusal hipermetin grubunda $\bar{X}$= 89.18 ve doğrusal olmayan hipermetin grubunda $\bar{X}$= 85.12'dir. Her bir metin türü grubu için öğrencilerin okuma hızları Akyol ve diğerlerine (2014) göre yeterli (90-140) düzeydedir.

Öğrencilerin prozodi puanlarını okudukları metin türüne göre incelemek amacıyla yapılan analiz sonuçları Çizelge 5'te sunulmaktadır.

Çizelge 5: Prozodi Puanlarının Metin Türlerine Göre İncelenmesine İlişkin Analiz Sonuçları

Değişken	**Gruplar**	**N**	**$\bar{X}$**	**Ss**	**Varyansın kaynağı**	**Kareler toplamı**	**sd**	**Kareler ortalaması**	**F**	**p**
Prozodik Okuma	Basılı Metin	33	27.75	15.0	Gruplar arası	313.273	2	156.636	.742	.479
	Doğrusal Hipermetin	33	23.93	14.8	Gruplar içi	20252.909	96	210.968		
	Doğrusal Olmayan Hipermetin	33	24.03	13.5	Toplam	20566.182	98			

*p<.05

Çizelge 4'ten görüldüğü gibi prozodi puanları, okunan metin türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir (F= .742; p>.05). Prozodi puan ortalamaları basılı metin grubunda $\bar{X}$=27.75, doğrusal hipermetin grubunda $\bar{X}$= 23.93 ve doğrusal olmayan hipermetin grubunda $\bar{X}$= 24.03'tür. Her bir metin türü grubu için öğrencilerin prozodi puanları Keskin ve diğerlerine (2013) göre yeterli (<30) düzeyde değildir.

Tartışma ve Sonuç

Akıcı okuma becerisi, bireyin metni doğru okumasını, hızlı okumasını ve metni anlamına uygun bir ifadeyle seslendirmesini gerektiren çok boyutlu bir beceridir. Bu çok boyutlu beceri üzerinde okuma metinlerinin basılı veya dijital olması, doğrusal ya da doğrusal olmayan bir yapıya sahip olması gibi faktörlerin etkileri önemli bir araştırma alanı haline gelmiştir. Bu çalışmada, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin doğru okuma, okuma hızı ve prozodik okuma becerilerinin farklı metin türlerine (basılı metin, doğrusal hipermetin, doğrusal olmayan hipermetin) göre nasıl değiştiği incelenmiştir.

Araştırmanın bulguları, öğrencilerinin doğru okuma puanların, metnin sunulma biçimi açısından anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Her bir metin türünde öğrencilerin doğru okuma yüzdeleri (%92-%98) Rasinki'ye (2010) göre öğretim düzeyindedir. Bu durum, doğru okuma becerisinin metin türünden bağımsız olabileceğini düşündürmektedir. Önceki araştırmalar (Delgado vd., 2018; Kazan ve Gökbulut, 2021) bu araştırma sonuçlarına paralel olarak dijital ve basılı metinler arasındaki farklılıkların doğru okuma becerisini etkilemediğini göstermiştir. Dijital ekranlarda okuma süreci, özellikle doğrusal olmayan hipermetinlerde, daha fazla bilişsel yük gerektirse de kod çözme ve doğru okuma becerilerinin temel olarak metin yapısından bağımsız olarak geliştiği görülmektedir (DeStefano ve LeFevre, 2007). Öğrencilerin doğru okuma becerilerinin, metnin doğrusal veya doğrusal olmamasından etkilenmemesi, temel okuryazarlık süreçlerinde öğrencilerin kelime tanıma ve kod çözme becerilerinin büyük ölçüde otomatikleşmiş olmasına bağlı olabilir. Abbott ve diğerleri (2009) öğrencilerin dakikada yaklaşık 80 doğru kelime okuduklarında okumanın otomatikleştiğini başka bir değişle bağımsız okuma aşamasına geçildiğini belirtmektedirler.

İkinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular öğrencilerin okuma hızlarının metin türlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Öğrencilerin her bir metin türünde okuma hızları (90-140 kelime) yeterli (Akyol vd., 2014) düzeydedir. Araştırmada doğrusal olmayan hipermetin tek bir sayfada sunulmuştur. Bu noktada doğrusal hipermetin ile basılı metnin okuma hızında fark yaratmaması sürpriz değildir. Nitekim araştırmalarda (Başaran, 2014; Clinton, 2019; Dündar ve Akçayır, 2012; Kazan ve Gökbulut, 2021; Schwabe vd., 2021; Uçar, 2022) benzer sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Bu durum ilkokulda çocukların öğretim ortamında ve günlük yaşamlarında ekrandan okumaya aşina olmaları ile açıklanabilir. Aynı zamanda sayfalar bölünmediğinde okuma hızının metnin ekran ya da kâğıt üzerinde olmasından etkilenmediği düşünülebilir.

Araştırmada doğrusal olmayan hipermetinde sayfalar bölünmüş ve metne çeşitli görseller, animasyonlar ve bağlantılar eklenmiştir. Doğrusal olmayan hipermetinlerin, öğrencilerin okuma hızını düşürdüğü vurgulanmaktadır (Blom vd., 2018). Özellikle okuyucular metinler arası geçiş yaptığı için doğrusal olmayan hipermetinlerin okuma süresini uzatabileceği düşünülmesine (DeStefano ve LeFevre, 2007) rağmen araştırma sonuçları bu düşünce ile çelişmektedir. Araştırmada öğrencilerden metni sesli olarak okumaları istendiği için öğrenciler bağlantılara ve diğer çok modlu uygulamalara ilgi göstermemiş, metnin yazılı içeriğini okumaya odaklanmış ve okuma hızlarını esnek bir şekilde ayarlayabileceklerini düşünmemiş olabilirler.

Araştırmanın üçüncü sorusuna ilişkin bulgular, öğrencilerin prozodik okuma becerilerinin metin türüne göre değişmediğini göstermektedir. Goodwin (2020), kâğıt üzerinde okuma yapıldığında vurgu ve tonlamaların dijital okumaya kıyasla daha belirgin olduğunu öne sürmektedir. Wolf ve Barzillai (2009), dijital okuma ortamlarının derin okuma süreçlerini zorlaştırabileceğini ve prozodi gibi bileşenlerin gelişimini desteklemekte yetersiz kalabileceğini vurgulamaktadır. Bu düşünceyi destekler şekilde Kazan ve Gökbulut'un (2021) öğrenme güçlü çeken öğrenciler üzerinde yaptıkları araştırmada ekrandan okuyan öğrencilerin prozodi ortalaması, kâğıttan okuyan öğrencilere göre düşük bulunmuştur. Ancak bu araştırmada öğrencilerin prozodi puanlarının anlamlı farklılık göstermemesi hipermetinlerde prozodinin olumsuz etkilenebileceği savını desteklememektedir. Ayrıca araştırmada öğrencilerin prozodi puanlarının (<30) okunan metnin türünden bağımsız olarak yetersiz (Keskin vd., 2013) olduğu görülmektedir. Türkiye'de ilkokul düzeyinde yapılan diğer araştırmalarda da (Baştuğ, 2012; Sulak ve Sönmez, 2019; Yılmaz ve Baydık, 2017) öğrencilerin prozodik okuma becerilerinin yeterli seviyede olmadığına rastlanmaktadır. Bu sonuçlara dayanarak okuma eğitiminde prozodinin geliştirilmesine yeterli önemin verilmediği düşünülebilir. Dowhower (1991) bu durumu, prozodiyi akıcı okumanın *"ihmal edilen yoldaşı"* olarak vurgulamaktadır. Ayrıca öğrencilerden sesli okuma yapmaları istendiğinde, öğrenciler doğru okuma ve okuma hızına odaklanarak (Akyol vd., 2014) daha mekanik bir okuma yapıp prozodiyi ihmal ediyor olabilirler.

Sonuç olarak araştırma bulguları, öğrencilerin metin türlerine bağlı olarak doğru okuma, okuma hızı ve prozodi puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Araştırma dijital veya basılı metin türlerinin okuma performanslarında önemli farklar yaratmadığını ortaya koyan birçok araştırmayla (Başaran, 2014; Blom vd., 2018; Clinton, 2019; Dündar ve Akçayır, 2012; Kong vd., 2018; Porion vd., 2016; Schwabe vd., 2021) örtüşmektedir. Bu sonuçlar öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde hem dijital ve hem basılı metinlerin kullanılmasına işaret etmektedir. Ancak dijital/basılı, doğrusal/doğrusal olmayan türde okumanın okuma performanslarındaki etkisiyle ilgili tartışmalar ve araştırmalar devam etmektedir. Bu noktada önemli olan Wolf ve Barzillai'nın (2009), belirttiği gibi dijital çağda yetişen yeni nesil için okuma becerilerinin geliştirilmesinde *"her iki dünyanın en iyisi"* yaklaşımını benimsemektir. Bu bakış açısı, basılı metinlerin derinlemesine düşünme ve analitik okuma alışkanlıklarını besleyen yönleri ile dijital metinlerin etkileşimli ve çoklu ortam

olanaklarını bir araya getirmeyi amaçlar. Bu yaklaşıma ve araştırma sonuçlarına dayanarak okuma eğitiminde dijital ve basılı materyallerin dengeli bir biçimde bir arada kullanılması önerilebilir. Örneğin sesli okuma modelleri ve vurgu-tonlama yapmayı teşvik eden uygulamalar eklenmiş dijital okuma materyalleriyle öğrencilerin prozodi becerilerinin gelişimi desteklenebilir. Eğitim teknolojisi alanında içerik geliştirenler tasarımda denge sağlamalı; görsel-işitsel öğeleri metni destekleyecek şekilde kullanırken, okuyucunun odağını metinden uzaklaştırmamaya özen göstermelidir. Öğretmenler okuma eğitiminde dijital ve basılı okuma materyallerin üstün yanları olduğunu dikkate alarak öğrencilere zengin bir okuma deneyimi kazandırmaya özen göstermelidir. Böylece, öğrencilerin dijital çağın gerektirdiği okuma stratejilerini kazanması sağlanabilir.

Bu araştırmada akıcı okuma becerileri açısından homojen olan üç farklı grup oluşturulmuştur. Gruplara aynı hikâye edici metin farklı türlerde okutulmuştur. İlerideki çalışmalarda aynı gruba farklı metin türleri (basılı/doğrusal hipermetin/doğrusal olmayan hipermetin ve ayrıca hikâye edici/bilgilendirici) belli aralıklarla okutularak akıcı okuma becerileri incelenebilir.

Kaynakça

Abbott M., Wills H., Greenwood CR., Kamps D., Heitzman-Powell L., & Selig J., (2009). The combined effects of grade retention and targeted small-group intervention on students' literacy outcomes. *Reading & Writing Quarterly, 26*(10), 4-25. http://dx.doi.org/10.1080/10573560903396876.

Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi.* Pegem Akademi.

Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç., & Rasinski, T. V. (2014). *Okumayı değerlendirme öğretmenler için kolay ve pratik bir yol.* Pegem Akademi.

Allington, R. L. (2006). Fluency: Still waiting after all these years. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 94-105). International Reading Association.

Ateşman, E. (1997). Türkçe'de okunabilirliğin ölçülmesi. *Dil Dergisi, 58*, 171-174.

Başaran, M. (2014). 4. sınıf seviyesinde ekrandan ve kâğıttan okumanın okuduğunu anlama, okuma hızı ve metne karşı geliştirilen tutum üzerindeki etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 248-268. https://doi.org/10.12780/UUSBD307

Baştuğ M., & Keskin H. (2012). Okuma becerilerinin okuma ortamı açısından karşılaştırılması: ekran mı kâğıt mı?. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16* (3), 73-83.

Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. [Yayınlanmamış doktora tezi], Gazi Üniversitesi.

Baştuğ, M. (2021). *Akıcı okumayı geliştirme: kavramlar, uygulamalar, değerlendirmeler.* Pegem Akademi.

Blom, H., Segers, E., Knoors, H., Hermans, D., & Verhoeven, L. (2018). Comprehension and navigation of networked hypertexts. *Journal of Computer Assisted Learning, 34*(3), 306-314. https://doi.org/10.1111/jcal.12243

Cazacu, S. T., & Banica, L. (2001). Reading long (continuous) texts on paper and on computer. In Arabski, J. (Ed.) *Challenging tasks for psycholinguistics in the new Century*, Proceedings of the 7th ISAPL Congress, Katowice, University of Silesia, 188-292.

Clinton, V. (2019). Reading from paper compared to screens: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Research in Reading*, *42*(2), 288-325. https://doi.org/10.1111/1467-9817.12269

Çetinkaya, S. (2022). Okumanın evrimi. İçinde S. E. Sulak ve S. Çetinkaya (Ed.) *Dijital çağda okuma eğitimi* (ss. 1-44). Vizetek Yayıncılık

Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., & Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, *25*, 23-38. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003

DeStefano, D., & LeFevre, J.-A. (2007). Cognitive load in hypertext reading: A review. *Computers in Human Behavior, 23*(3), 1616–1641.

Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory İnto Practice*, *30*(3), 165-175.

Dündar, H., & Akçayır, M. (2012). Tablet vs. Paper: The effect on learners' reading performance. *International Electronic Journal of Elementary Education, 4*(3), 441-450. https://iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/188

Elkatmış, M. (2015). Kağıttan ekrana: Ekran okuma. *International Journal Of Eurasia Social Sciences, 6*(18), 1-15.

Goodwin, A. P., Cho, S. J., Reynolds, D., Brady, K., & Salas, J. (2020). Digital versus paper reading processes and links to comprehension for middle school students. *American Educational Research Journal*, *57*(4), 1837-1867.

Güneş, F. (2016). Kâğıttan ekrana okuma alanındaki gelişmeler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(1), 1-18.

Johnson B., & Cristensen L. (2014). *Eğitim araştırmaları nicel, nitel ve karma yaklaşımlar*. (Çev. Ed. Demir, S.B.) Eğiten Kitap.

Kazan, G., & Gökbulut, B. (2021). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ekran ve kâğıttan okuma düzeylerinin belirlenmesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3*(1), 27-34. https://doi.org/10.47770/ukmead.903654

Keskin, H., & Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 2*(4), 107-119. https://doi.org/10.16916/aded.09329

Keskin, H.K., Baştuğ, M., & Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: ilişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(2), 168-180. https://doi.org/10.17860/efd.92252

Kilmen, S. (2020). *Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı.* Anı Yayıncılık.

Kong, Y., Seo, Y. S., & Zhai, L. (2018). Comparison of reading performance on screen and on paper: A meta-analysis. *Computers & Education*, *123*, 138-149. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.005

Liu, Z. (2012). Digital reading. *Chinese Journal of Library and Information Science*, *5*(1), 85-94.

Mathson, D. V., Allington, R. L. & Solic, K. L. (2006). Hijacking fluency and instructionally informative assessments. In T. Rasinski, C. Blachowicz, K. Lems (Eds.), *Fluency Instruction: Research-Based Best Practices.* (pp.106-119). Guilford.

Millî Eğitim Bakanlığı (2019). Türkçe dersi öğretim programı. https://mufredat.meb.gov.tr/

Millî Eğitim Bakanlığı (2024). İlkokul Türkçe dersi öğretim programları. Türkiye yüzyılı maarif modeli. https://mufredat.meb.gov.tr/

Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

Porion, A., Aparicio, X., Megalakaki, O., Robert, A., & Baccino, T. (2016). The impact of paper-based versus computerized presentation on text comprehension and memorization. *Computers in Human Behavior*, 54, 569-576.

Rasinski, T.V. (2010). *The fluent reader: Oral and silent reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension* (2nd ed.). Scholastic.

Schwabe, A., Brandl, L., Boomgaarden, H. G., & Stocker, G. (2021). Experiencing literature on the E-reader: The effects of reading narrative texts on screen. *Journal of Research in Reading*, *44*(2), 319-338. https://doi.org/10.1111/1467-9817.12337

Schwabe, A., Lind, F., Kosch, L., & Boomgaarden, H. G. (2022). No negative effects of reading on screen on comprehension of narrative texts compared to print: A meta-analysis. *Media Psychology*, *25*(6), 779-796. https://doi.org/10.1080/15213269.2022.2070216

Sulak, S. E. (2022). Basılı metin ve dijital metin okumalarının karşılaştırılması. İçinde S. E. Sulak ve S. Çetinkaya (Ed.) *Dijital çağda okuma eğitimi.* (ss.205-210). Vizetek Yayıncılık.

Sulak, S. E., & Sönmez, Y. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma prozodileri ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, *9*(3), 521-527.

Susar Kırmızı, F. (2021). *Dijital dönüşümde Türkçe öğretimi*. Anı Yayıncılık.

Theng, Y. L., & Thimbleby, H. W. (1998). Addressing design and usability ıssues in hypertext and on the world wide web by re-examining the" lost in hyperspace" problem. *Journal of Universal Computer Science, 4*(11), 839-855.

Uçar, G. (2022). Dijital okumanın ilkokul öğrencilerinin akıcı okuma becerileri üzerine etkisi. *Uygulamada Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, *2*(2), 179-195.

Walsh, G. (2016). Screen and paper reading research–A literature review. *Australian Academic & Research Libraries, 47*(3), 160-173.

Wolf, M., & Barzillai, M. (2009). The importance of deep reading. *Educational Leadership, 66*(6), 32-37.

Yılmaz, Ş. S., & Baydık, B. (2017). Okuma performansı düşük olan ve olmayan ilkokul öğrencilerinin okuma akıcılıkları. *İlköğretim Online*, *16*(4), 1652-1671. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342983

Zarain, X. U. (2007). *Growth mixture modeling with a distal outcome: an application to reading and high stakes testing*. [Unpublished doctoral dissertion]. University of Delaware, Newark, USA.

EXTENDED ABSTRACT

Reading on screens alters how individuals interact with texts; navigating between pages, transitioning through hyperlinks, and engaging with multimedia applications require distinct attention skills. Furthermore, reading on digital platforms differs from traditional reading as it requires digital literacy and engages different cognitive processes. Understanding this distinction and its impact on students' reading skills is crucial for developing effective reading strategies in the digital age.

In literature, studies comparing fluent reading skills based on the medium of reading—whether digital or print—have reported varying results. Some studies have found

no significant difference in reading speed (Başaran, 2014; Clinton, 2019; Kazan & Gökbulut, 2021; Schwabe et al., 2021; Uçar, 2022) or reading accuracy (Kazan & Gökbulut, 2021) based on whether the text is in print or digital format. However, other studies have reported significant differences in favor of print texts regarding reading speed (Baştuğ & Keskin, 2012), reading accuracy (Baştuğ & Keskin, 2012; Clinton, 2019), and prosody (Kazan & Gökbulut, 2021). These findings highlight the need for further research across different text types and study groups. This study aims to examine not only the differences between reading on screens and paper but also the impact of text linearity (linear vs. non-linear hypertext) on fluent reading skills.

1. Do fourth-grade students' reading accuracy skills significantly differ based on the type of text they read (print text, linear hypertext, non-linear hypertext)?

2. Do fourth-grade students' reading speed scores significantly differ based on the type of text they read (print text, linear hypertext, non-linear hypertext)?

3. Do fourth-grade students' prosodic reading skills significantly differ based on the type of text they read (print text, linear hypertext, non-linear hypertext)?

This study adopts a correlational survey model, which is one of the quantitative research methods. The study sample consists of 99 fourth-grade students enrolled in two different primary schools in Korgan, Ordu, during the second semester of the 2022-2023 academic year. The students were divided into three groups that were homogeneous in terms of reading speed.

In this study, reading accuracy, reading speed, and prosodic reading measurement tools were used as data collection instruments. While calculating students' reading accuracy percentage, reading errors were identified, and the obtained data were analysed using the following formula: (Number of correctly read words / Total number of words read) × 100 = Reading accuracy percentage (Rasinski, 2010). Reading speed was determined using the formula: (Total number of words read in one minute – number of incorrectly read words = number of correctly read words per minute) (Rasinski, 2010). To assess students' prosodic reading skills, the Prosodic Reading Scale developed by Keskin et al. (2013) was utilized.

The findings revealed that students' reading accuracy scores did not significantly differ based on text type. In all text types, students' reading accuracy percentages (>92%) were at a sufficient level (Rasinski, 2010). Previous studies (Delgado et al., 2018; Kazan & Gökbulut, 2021) have similarly indicated that differences between digital and print texts do not significantly affect reading accuracy.

Regarding the second research question, the results indicated no significant differences in students' reading speed across different text types. Across all text types, students' reading speeds (90-140 words per minute) were at an adequate level (Akyol et al., 2014). Similar findings have been reported in previous studies (Başaran, 2014; Clinton, 2019; Dündar & Akçayır, 2012; Kazan & Gökbulut, 2021; Schwabe et al., 2021; Uçar,

2022). This consistency may be attributed to children becoming accustomed to reading from screens both in educational settings and in their daily lives.

Regarding the third research question, the results indicated that students' prosodic reading skills did not vary based on text type. Goodwin (2020) argues that emphasis and intonation are more pronounced when reading on paper than on digital screens. However, this study does not confirm the claim that by hypertext reading negatively affects prosody. The findings align with numerous studies (Başaran, 2014; Blom et al., 2018; Clinton, 2019; Dündar & Akçayır, 2012; Kong et al., 2018; Porion et al., 2016; Schwabe et al., 2021), which suggest that digital and print text types do not lead to significant differences in reading performance. These results emphasize the importance of incorporating both digital and print texts in developing students' fluent reading skills.

Overall, the findings indicate that students' reading accuracy, reading speed, and prosody scores do not significantly differ based on text type. Based on these findings, it is recommended that reading instructions integrate both digital and print materials in a balanced manner. Teachers should strive to provide students with rich reading experiences by considering the strengths of both digital and print reading materials. This approach can help students develop reading strategies aligned with the demands of the digital age.

JLERE
JOURNAL OF LANGUAGE EDUCATION AND RESEARCH

Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 2025, 11 (1), 31-55

Araştırma Makalesi

Çevrim İçi Yabancılara Türkçe Öğretimi Etkileşiminde Gülmecenin İşlevi

Hatice Sumruk [*] **Mustafa Durmuş**[**] **Ufuk Balaman**[***]

MAKALE BİLGİSİ
Geliş: 29.12.2024
Düzeltme: 26.01.2025
Kabul: 04.02.2025
Doi: 10.31464/jlere.1609263

Anahtar Sözcükler:
gülmece
çevrim içi öğretim
dil öğretimi
çokkipli konuşma çözümlemesi
öğretici yetiştirme

ÖZET

Bu çalışma, gülmecenin çevrim içi yabancı dil olarak Türkçe sınıflarında pedagojik bir araç olarak kullanımını incelemektedir. Çokkipli konuşma çözümlemesi yöntemiyle gerçekleştirilen bu çalışma, 2021-2022 akademik yılında, B2 düzeyinde öğrenicilerin katılımını sağlama, sürdürme ve geliştirme süreçlerinde kullanılan etkileşimsel stratejilere odaklanılmaktadır. Araştırma, gülmece etkileşimlerini öğretici ve öğrenicilerin, birbirlerine yönelimde bulundukları dilsel, bedensel ve çevrim içi kaynakların kullanımıyla, karşılıklı yapılandırdıklarını tespit etmiştir. Bulgular gülmece ile öğrenicilerden yanıtların elde edilebildiğini, bu yanıtların şekillendirilebildiğini ve bu yanıtların dersin akışını destekleyerek etkin bir şekilde yapılandırılabildiğini göstermektedir. Öğreniciler bu bağlamın tanıdığı fırsatlardan faydalanarak ileri düzeyde dil yapılarına maruz kalmış, yaratıcı dil üretimleri sergilemiş ve çevrim içi ortamın sağladığı özellikleri değerlendirebilmişlerdir. Bu çerçevede araştırma, öğreticilerin gülmeceyi bir bağ kurma aracı olarak kullanmasının ders ortamındaki etkileşimleri artırdığını ortaya koymuştur. Bu doğrultuda araştırma, gülmecenin çevrim içi eş zamanlı dil sınıfı bağlamında işlevselliğine ilişkin kapsamlı çözümlemeler sunarak çevrim içi dil öğretimi ve öğretici yetiştirme üzerine yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi çalışmalarına katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Bilgilendirme Bu çalışma birinci yazarın ikinci ve üçüncü yazarların danışmanlığında yürütülen doktora tezinden üretilmiştir. TÜBİTAK BİDEB'e sağladığı destek için teşekkür ederiz.

Yayın Etiği Bilgilendirme Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu, Tarih: 27 Aralık 2022, Sayı: E-26674787-000-00002582278

Yazarların Katkı Oranı Bu makalede birinci yazarın katkı oranı %50, ikinci yazarın katkı oranı %25, üçüncü yazarın katkı oranı %25'tir.

Çıkar Çatışması Bu çalışmada bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Gönderim Sumruk, H., Durmuş, M. & Balaman, U. (2025). Çevrim içi yabancılara Türkçe öğretimi etkileşiminde gülmecenin işlevi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 11*(1), 31-55.

[*] Öğr. Gör., ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-0478-2049, Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (DR), htcsrk09@hacettepe.edu.tr

[**] Prof. Dr., ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-5337-3113, Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Türkiyat Araştirmalari Anabilim Dali, mustafadurmus@hacettepe.edu.tr

[***] Doç. Dr., ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-5092-9414, Ted Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, ufuk.balaman@tedu.edu.tr

Copyright © 2025 by JLERE- https://dergipark.org.tr/en/pub/jlere
ISSN: 2149-5602

Giriş

Dil öğretimi etkileşimleri, bulunduğu ortamın sağladığı olanaklar ve kısıtlılıklar çerçevesinde şekillenmektedir. Pedagojik hedefler, öğretim ortamlarına ait etkileşimsel düzeneğin derinlemesine incelenmesi ve anlaşılması sayesinde gerçekleşmektedir. Son yıllarda çevrim içi dil öğretiminin yaygınlaşması ile birlikte bu ortamlarda kullanılan öğretici stratejilerine ve ortama özgü etkileşimin yönetimi ile dil öğrenimi fırsatlarını artırmaya yönelik çalışmalara ilgi artmaktadır (Badem-Korkmaz & Balaman, 2024; Moalla & Amor, 2021; Satar, 2015). Bu fırsatları artırmada, gülmecenin önemli roller üstlenebildiği bilinmektedir. Çalışma bağlamında ise gülmece (humor), hayatın her aşamasında olduğu gibi, çevrim içi eş zamanlı dil öğretimi sınıflarında da etkileşime katılanların birbiriyle olan bağlarını dinamik bir şekilde güçlendiren ve aynı zamanda birden fazla pedagojik ve sosyal işlevi görebilen güçlü bir etkileşimsel unsur olarak değerlendirilmektedir (bk. Dörnyei, 2001; Heidari-Shahreza, 2021). Dolayısıyla çevrim içi yabancılara Türkçe sınıflarında gerçekleşen etkileşimlere ait özelliklerin anlaşılmasında ve pedagojik hedeflerin gerçekleştirilmesinde gülmece gibi karmaşık etkileşimsel olguların bu ortamlardaki kullanımını betimlemek önem taşımaktadır.

Çevrim içi derslerde öğreticiler, öğrenicilerin etkin katılımını sağlamak adına etkileşimsel kaynakların kullanımına ve dolayısıyla öğretim ve öğrenim süreçlerine dair zorluklarla karşı karşıya kalabilmektedir (Ong & Quek, 2023). Yer yer öğreticilerin yönergeleri karşılıksız kalabilir veya herhangi bir yanıtın alınamadığı durumlarda öğrenicilerin katılımının ilgi eksikliğine bağlı düşüklüğünün ötesinde teknik bir engel söz konusu olabilir. Bu durum pedagojik hedefleri gerçekleştirmenin önünde bir engel teşkil etmektedir (Badem-Korkmaz & Balaman, 2024). Ayrıca öğrenicinin derse katılım isteğinin, ders içi hedefleri gerçekleştirmede kritik bir etken olduğu bilinmektedir (Bolliger, 2004). Dolayısıyla bu ortamlarda gülmece gibi öğretici ve öğrenici iş birliğini artırma potansiyeli yüksek pedagojik stratejilerin yönetimi, öğretim süreçlerinin etkinliği açısından kritik bir unsur olarak değerlendirilebilmektedir.

Gülmece, eğlence sektöründe veya edebi türlerde kullanılan bir türü teşkil etmenin ötesinde etkileşimsel işlevlere sahiptir. Örneğin, gülmece yoluyla öğreticiler, öğrenicilerin katılımını teşvik edebilir, öğrenme motivasyonunu yükseltebilir ve öğrenme süreçlerini yaratıcı bir şekilde destekleyerek güven ortamı oluşturabilir ve böylece sınıf içi sosyal ilişkileri güçlendirebilir (Ervin-Tripp & Lampert, 2009). Bu açıdan bakıldığında, çevrim içi derslerde gülmecenin etkileşim dinamikleri üzerindeki etkisinin derinlemesine anlaşılması ile öğrenici katılımına dair birçok sorunun önüne geçilebileceği düşünülmektedir. Konuşma çözümlemesi (KÇ) gibi veri odaklı yöntemler, sunduğu ayrıntılı bakış açısıyla bu fırsatı sunmakta, öğretici ve öğrenicilerin kullandıkları etkileşimin doğasını içeriden bir bakış açısıyla derinlemesine ortaya dökebilmektedir. Dolayısıyla gülmecenin KÇ ve benzeri yöntemlerle Türkçenin öğretildiği çevrim içi dil sınıflarında etkileşimi araştırma yöntemi olarak yer almasının önem taşıdığı öngörülmektedir. Ayrıca gülmecenin çevrim içi yabancı dil olarak Türkçe öğretimi etkileşimindeki işlevlerine yönelik henüz bir çalışma bulunmamaktadır. Özellikle B2 gibi ileri düzeyde dil öğrenen grupların, bulundukları düzey gereği, karmaşık dil yapılarını ve

çeşitli kültürel unsurları kapsayan gülmece etkileşimlerinin sağladığı fırsatlardan büyük ölçüde fayda sağlayabilecekleri öngörülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, çevrim içi, eş zamanlı, B2 düzeyde TÖMER derslerinde öğrenici ve öğreticiler tarafından iş birliği içerisinde oluşturulan ve kullanılan gülmece etkileşimlerinin pedagojik işlevlerini detaylı bir şekilde betimlemektir. Bu doğrultuda bu çalışma, yabancılara Türkçe, çevrim içi dil öğretimi, KÇ ve öğretici yetiştirme alanlarına katkılarda bulunmayı hedeflenmektedir. Bu çerçevede, gülmecenin öğretici yeterliliği açısından nasıl bir kaynak teşkil ettiği ve öğretim süreçlerini nasıl dönüştürdüğü ayrıntılandırılacaktır. Dolayısıyla gülmecenin, çevrim içi yabancılara Türkçe öğretiminde etkileşimsel pratikleri anlamada ve geliştirmede önemli bir araç olabileceği düşünülmektedir. Çalışma özelinde, öğreticilerin ve öğrenicilerin yönelim sağladığı gülmece etkileşimlerinin kullanılma şekli ve oluşumu, çevrim içi, dilsel ve bedensel etkileşimsel kaynak kullanımları açısından çokkipli konuşma çözümlemesi (multimodal conversation analysis, Mondada, 2018) ile derinlemesine incelenecektir. Bu doğrultuda öğrenici katılımını elde etmeyi sağlayan, artıran ve çeşitlendiren çevrim içi dil sınıfı etkileşimlerine odaklanılmaktadır.

Gülmecenin Etkileşimsel İşlevleri

Gülmece, "günlük etkileşimin ayrılmaz bir bileşenidir" (Boxer & Cortés-Conde, 1997, s. 275) ve çeşitli işlevlerle insanların sosyal hayatında yer almaktadır. Ayrıca insan hayatına derinlemesine işleyebilen çok katmanlı bir olgudur. Gülmecenin önemi çeşitli alanlarda tartışılmıştır. Örneğin bu alanlar arasında psikoloji (Martin, 2007), sosyoloji (Kuipers, 2008), bilişsel bilimler (Brône vd., 2015) ve dilbilim (Attardo, 2017; Gironzetti, 2022) bulunmaktadır (alanın tarihçesi için bk. Attardo, 2017; Raskin, 2008). Tarihsel süreç boyunca gülmeceyi açıklayan bu çalışmalar, gülmecenin nasıl ortaya çıktığı ve yapılandığı, gülmecenin türleri, sosyal hayat üzerindeki etkileri ve işlevlerini anlamak üzere çeşitli yaklaşım ve yöntemlerle gerçekleştirilen araştırmaları kapsamaktadır. Etkileşimsel açıdan bakıldığında ise gülmecenin tanımını yapmak yerine insan ilişkilerinde oynadığı roller ve işlevleri daha çok ön plana çıkmaktadır (Çopur & Brandt, 2023; Reddington, 2015; Reddington & Waring, 2015).

Sosyal bir araç olarak gülmece uzlaşma sağlama, çatışmaları yönetme ve kontrol altına alma gibi işlevler görür (Larkin-Galiñanes, 2017). Ayrıca hassasiyet taşıyan durumları paylaşmak, arkadaşlık kurmak, kişisel kaygıları hafifletmek ve sosyal bağlar oluşturmak için kullanılabilmektedir (Ervin-Tripp & Lampert, 2009). Bu nedenle, gülmecenin ilişki kurmada ve aidiyet duygusu oluşturmada hayati bir rol oynadığı söylenebilir (Martin, 2007). Gülüşmeler, yapılan şakalar ve komik hikayeler yoluyla bireyler birbirleriyle bağ kurabilir ve sosyal uyumu sağlayan bağlantıları oluşturabilir (Provine, 1996, 2000). Tüm bunların yanı sıra gülmece, günlük yaşamda bir başa çıkma mekanizması olarak kullanılabilir; insanları psikolojik açıdan rahatlatabilir, stres ve sıkıntılardan arınmayı destekleyebilir (Kuiper vd., 2004). Kısacası gülmece, hayatın çoğu alanında yer alan etkileşimleri daha çekici ve eğlenceli hale getirebilirken (Norrick, 1993) gergin durumları yumuşatabilir, çatışmaları daha kolay bir şekilde yönetmeyi sağlayabilir, sosyal uyumu muhafaza edebilir ve sosyal sınırları tanımlayabilir (Meyer, 2000). Bu açıdan Pomerantz ve Bell (2011) gülmeceyi, resmi ortamların gerektirdiği kurumsal rolleri

ve kimlikleri yumuşatan ve böylelikle öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirmede risk almayı kolaylaştıran bir "güvenilir ev" olarak nitelendirmektedir.

Gülmecenin etkileşimdeki yerini dalgaya vurma (teasing, Haugh, 2017), eğlendirici konuşma (playful talk, Bell & Pomerantz, 2016, s. 176), şaka yapma (jocularity; e.g., jocular mockery, jocular pretense, Haugh, 2016) gibi etkileşimde farklı roller oynayabilen çeşitli alt türleriyle ele alan çalışmalar mevcuttur (gülmece türlerinin etkileşimdeki incelemeleri için bk. Reddington & Waring, 2015). Ancak etkileşimde yer alan gülmece türleri arasında net bir ayrımda bulunmak gözlemlenebilirlik açısından zordur çünkü etkileşimin doğasında bu türler iç içe geçebilmektedir (Norrick, 1993; Reddington, 2015). Bunun yanı sıra, karmaşık yapısı ve çoklu işlevselliği gereği gülmeceyi tanımlamak yerine, sınıflandırma yapmaksızın, etkileşimde *gülünebilir* unsurları inceleyen konuşma çözümlemesi çalışmaları yapılmaya başlanmıştır. Örneğin gülme eylemi, ardışık yapılardan meydana gelmektedir ve sosyal bağlamlarda genellikle ikinci söz sırasında ortaya çıkar ve bu sıra önceki eyleme (gülünebilir unsurlara) yöneliktir ve bir sonraki gülmeleri tetikleyebilir (Jefferson, 1979; Petitjean & González-Martínez, 2015). Looney ve He (2021), benzer düzeneğe sahip gülünebilir etkileşim anlarındaki gülüşlerin derse ilgi veya ilgisizliği gösterme aracı olarak nasıl kullanılabildiğini gösterdikleri çalışmada, gülmeceyi sınıf içinde belirsizliğin olduğu durumlarda, hassas durumları yumuşatan veya derse ilgiyi yöneten bir etkileşimsel kaynak olarak açıklamıştır. Bu bakış açısıyla, gülmeceyi tanımlamak yerine, gülmecenin etkileşimde nasıl yapılandırıldığını ve hangi amaçlarla kullanıldığını ve bu süreçte katılımcıların etkileşime sunduğu katkılarına eşlik eden kaynakların nasıl kullanıldığını içeriden bir bakış açısıyla incelemek, gülmecenin etkileşimde uzlaşma ve devamlılığı sağlama üzerindeki görülen ancak fark edilmeyen (seen-but-unnoticed) etkilerine odaklanmayı hedeflenmektedir.

Gülmecenin sınıf içi etkileşimindeki yerine dair çalışmalar son yıllarda artmaktadır (Banas vd., 2011; Reddington, 2015). Bu çalışmalar, gülmecenin sınıf içinde öğretici ve öğrenicilerin kimlik çatışmalarını yönetmesi, gerginlikleri azaltması, potansiyel tehditleri yumuşatması (face saving), güç ilişkilerini dengelemesi veya müzakere sağlaması, öğrenici ilgisini ile katılıma istekliliğini artırması ve uyumun gerektiğinde yeniden sağlanmasına yardımcı olması gibi işlevlerini ortaya çıkarmıştır (Bell & Pomerantz, 2016). Ayrıca, öğrenicilerin daha özgür ve yaratıcı bir şekilde katılım göstermeleri için fırsatlar sunar (Bell, 2012), dil becerilerinin gelişimini destekler işbirlikçi ve destekleyici bir öğrenme ortamını teşvik eder ve sosyal varlığı sürdürür (Satar, 2015). Bununla birlikte öğreticilerin sınıf yönetimini ve otoritesini sürdürmesi için bir araç olarak işlev görebilir (Piirainen-Marsh, 2011). Mulkay (1988) ise mizahın hem birleştirici hem de ayrıştırıcı karşıt işlevlerine dikkat çekmiştir. Gülmece, bağlamın farkındalığıyla kullanılmadığı takdirde çatışmalara yol açabilmektedir. Dolayısıyla gülmece, sağladığı işlevlerden faydalanabilmek için etkileşimin gerçekleştiği bağlama ve konuşurların kültürel birikimine hassasiyetle kullanımı sınıf etkileşimlerinde de önem taşımaktadır. Bu hassasiyetle Çopur ve Brandt (2023), öğreticilerin ve öğrenicilerin gülünebilir etkileşimlere ortaklaşa nasıl yönelimde bulunduklarını ve bu etkileşimleri birlikte nasıl yapılandırdıklarını göstererek, bunların ortaya çıkış sinyallerini veren çokkipli kaynaklara dikkat çekmektedir. Bir diğer çalışmada Çopur vd. (2021), onarım başlatımı (repair initiation, Sert & Balaman, 2015;

Sert vd., 2015) için öğreticilerin gülmeceyi nasıl kullandıklarını ve bu çerçevede öğrenici yanıtlarını geliştirerek pedagojik hedeflere nasıl ulaşıldığını ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca, Matsumoto vd. (2021), öğreticinin beden dili kullanarak yaptığı açıklamaların öğrenicilerde gülmeyi tetiklediği *gülme anları*nı ortaya koyarak, öğrencilerin gülünebilir buldukları unsurlara kendi iradeleriyle nasıl karar verdiklerini ve bu çerçevede öğretici açıklamalarına nasıl dikkat verdiklerini ortaya koymaktadır. Reddington ve Waring (2015) ise öğreticilerin, gülmece ile öğrenicilerin ders akışını bozan sapmalarını nasıl yönettiklerini ve bu yönetimin, hem öğrenici katkılarını destekleme hem de sınıf yönetimini sürdürme açısından ders akışına nasıl katkı sağlayabildiğini ortaya koymuştur.

Özetle, etkileşim odağıyla yapılan gülmece çalışmaları öğretici ve öğrenici tarafından inşa edilen ortak bir yapı olarak ele alınmıştır. Bu çalışmalar, gülmecenin öğrenici ve öğreticiler tarafından nasıl yapıldığına, gülmecenin işlevlerine ve bu tür uygulamaların dil öğrenimine olan katkılarına odaklanmıştır (Çopur & Brandt, 2023). Gülmece, Türkoloji alanında edebi bir tür olarak ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir (Öngören, 1983; Özcan, 2002; Usta, 2005; Yücebaş, 2004). Ancak çevrim içi eş zamanlı dil sınıfı ortamlarının özellikleri çerçevesinde etkileşim incelemelerine gülmece henüz derinlemesine dahil edilmemiştir. Yabancılara Türkçenin öğretildiği dil sınıfları da henüz bu çalışmalar arasında yerini almamıştır. Bu alanda yapılan gülmece çalışmaları, taşıdığı kültürel birikime odakla edebi türler çerçevesinde bir ders materyali olarak (Akkaya, 2013; Kırbaş, 2022; Sallabaş & Göktentürk, 2018; Sevindik, 2020) veya imgesel değerleriyle ve öğrenici tarafından algılanabilirliğine vurguyla zengin bir dilsel yapı olarak ele almıştır (Bakan, 2021). Gülmecenin bağlamdan etkilenen bir kavram olduğu düşünülerek dersin gerçekleştiği ortamların özelliklerini ortaya koyabilecek şekilde yapılan incelemeler doğrultusunda öğrenmeye yönelik hedeflerin nasıl desteklendiğini ortaya koyan çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Çevrim içi dil sınıfları bu ortamlar arasında önemli bir yer teşkil etmektedir.

Çevrim İçi Eş Zamanlı Dil Öğretimi Etkileşimleri

Çevrim içi dil sınıfları, sunduğu zaman ve mekân esnekliği nedeniyle gitgide yaygınlaşmakta olan, öğrenicilerin bire bir veya gruplar hâlinde yer aldığı derslerin gerçekleştirildiği ortamlardır (Satar & Wigham, 2020). Bu ortamlar zamansallığına göre sınıflandırılmaktadır (Ebner & Gegenfurtner, 2019). Eş zamansız dersler (asenkron), öğretici ve öğrenicilerin esnek zamanlarda katılabildikleri ders ortamlarıyken eş zamanlı dersler (senkron) aynı anda katılımı gerektiren bilgisayar destekli öğrenme etkinliklerini kapsar (Granda, Nuño, Suárez, & Pérez, 2013). Zoom ve Google Meet eş zamanlı ders için yaygın kullanılan video-aracılı etkileşim platformları arasındadır. Eş zamanlı öğretiminin öğrenicilere görsel ve sözlü kaynaklarla anlık bildirimler sunabilmesi ve sağladığı konfor doğrultusunda git gide yaygınlaşması sonucunda, bu ortamları etkileşimsel ve zamansal bileşenleri açısından incelemenin gerekliliğini vurgulanmaktadır (Özkök & Bulutlu, 2020). Ayrıca bu ortamlar, kullanım şekline göre dil öğrenimini psikodilbilimsel ve sosyokültürel açılardan zenginleştirebilmektedir (Hampel & Stickler, 2012).

Dersin gerçekleştiği bağlama özgü, dil öğreticilerinin etkileşimi canlı tutabilmek adına uyguladığı etkileşimsel stratejiler farklılaşmaktadır (Arminen vd., 2016; Badem-Korkmaz & Balaman, 2024). Çevrim içi sınıfı ortamının sağladığı olanaklara dair sayısız çalışmanın yanı sıra ortamın yol açtığı kısıtlamalar da mercek altına alınmıştır. Örneğin, çevrim içi derslerde etkileşim azalabilmekte ve bu nedenle öğrenicilerin bilişsel gelişimleri ile akademik performansları etkilenebilmektedir (Aguilera-Hermida, 2020) Ong ve Queck'e (2023) göre öğrenicilerin bireysel ihtiyaçları göz ardı edilebilmektedir. Çevrim içi etkileşim incelemeleri, bu sorunların önüne geçilebilecek etkileşimsel düzen ve kaynak kullanımlarını ortaya çıkarmaktadır. Örneğin Satar (2016), soru sorma, geçmişe gönderme, karşılık verme, dinleme, dikkatini verme ve çokkipli çevrim içi etkileşimlerde iş birliği sağlama gibi, sınıfta sosyal olarak var olduğuna işaret eden etkileşimsel kaynak kullanımları ile kültürlerarası iletişimin teşvik edildiği bir öğrenme ortamının sağlanabileceğini açıklamıştır. Malabarba vd. (2022), öğreticilerin *dudak büzme* ve *devam et* anlamına gelen beden dili gibi etkileşimsel kaynaklarla öğrenicilerin etkileşimsel alanını nasıl muhafaza edebildiklerini ortaya koymuştur. Park ve Park (2022), öğreticinin sözlü ve yazılı şekilde *eksik tasarlanmış sözce* (Kardaş İşler vd., 2019b) kullanımlarıyla öğreniciden yanıtlı katılımın sağlanabileceği etkileşimsel düzenleri betimlenmiştir. Gülmecenin etkileşime katılımı artırmayı destekleyen işlevsel özelliklerine dikkat çeken McCartney (2020) ise çalışmasında, gülmecenin çevrim içi sınıflarda bilinçli kullanımının öğrenicilerin ortama ait olma hissi ile öğrenicinin kurumsal bağlarını güçlendirdiğini ve öğrenme kaygılarını azaltarak öğrenicinin katılıma istekliliğini ve motivasyonunu artırdığını belirtmiştir. Ayrıca Ong ve Quek'e (2023) göre, öğrenicilerin katılımı bilişsel yatırımları, öğrenme süreçlerinde etkin olmaları ve bu süreçlere duygusal açıdan kendilerini adamalarıyla ilişkilidir. Dolayısıyla çevrim içi sınıflarda bu süreçleri destekleyen unsurlara yer vermek büyük önem taşımaktadır. Karaca Turhan (2024), çevrim içi ortam etkileşimine yönelik veri temelli çalışmaları yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanına taşımış, eş zamanlı çevrim içi sınıflarda konuşma çözümlemesi yöntemini kullanarak kapsamlı bir tez çalışması yürütmüştür. Benzer bir diğer çalışmada ise ekran yönelimli onarım kavramına dair bir alan yazın taraması sunulmuştur (Karaca Turhan vd., 2024).

Mevcut çalışma, eş zamanlı çevrim içi sınıf etkileşimlerinin ayrıntılarını ortaya dökmek kaydıyla öğrenicilerin ve öğreticilerin ders sürecinde karşılaştıkları durumların çözümlenmesinin önemine gülmece özelinde dikkat çekmektedir. Bu tür çalışmalar aracılığıyla özellikle katılımcıların karşılaştıkları güçlüklerin aşılmasına yönelik önemli adımlar atılabilecektir (Badem-Korkmaz & Balaman, 2024). Gülmece yüz yüze sınıf etkileşimlerinde taşıdığı potansiyel katkılar açısından kapsamlı bir şekilde incelenmiş olmasına karşın, çevrim içi bağlamda aynı ölçüde ele alınmamıştır (Vandergriff & Fuchs, 2012) ve gülmecenin dil sınıflarında öğrenme fırsatlarını artıran bir etkileşimsel araç olduğu bilinmektedir (Çopur & Brandt, 2023; Çopur vd., 2021). Bu açıdan bu çalışma, konuşma çözümlemesi yönteminin sağladığı olanaklardan yararlanarak yabancılara Türkçe sınıflarında gülmece etkileşimlerinin katkılarını ortaya koyarak, bu alandaki araştırma boşluğunu doldurmayı ve çevrim içi sınıf etkileşimlerine ilişkin derinlemesine bir anlayış geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu doğrultuda gülmecenin eş zamanlı çevrim içi dil

sınıflarında nasıl yapılandırıldığı ve hangi pedagojik ve kurumsal işlevleri gerçekleştirebildiğine dair önerilerin sunulması planlanmaktadır.

Yöntem

Araştırma Evreni

Çalışma verileri 75 saatlik eş zamanlı ders videolarından oluşmaktadır. Veriler, 2021-2022 eğitim öğretim yılında iki akademik dönem boyunca Türkiye'de bir devlet üniversitesinde, TÖMER tarafından düzenlenen ve çevrim içi olarak gerçekleştirilen B2 ve C1 düzeyinde 2 farklı Türkçe hazırlık sınıfından toplanmıştır. Bu çalışmada, bu veri bütüncesini yansıtan bulguları kapsayan, ayrıntılı olarak açıklanmış temsili bir örnek ele alınacaktır. Üniversitenin eğitim dilinin Türkçe olması nedeniyle öğrenicilerin bölüm derslerine devam edebilmek üzere Türkçede C1 düzeyinde dil becerilerini kazanmış olmaları gerekmektedir. Merkezde ders veren öğreticilerin tümü deneyimlidir ve Türkçe veya Yabancılara Türkçe öğretimi lisans ve/veya lisansüstü eğitimi almıştır. Öğrenicilerin yaş aralığı 17-30 arasında değişmektedir ve Türk dünyası, Arap ve Balkan ülkelerinden gelen öğreniciler bulunmaktadır. Çözümleme bölümünde ele alınacak kesit örneği, B2 düzeyinde bir sınıfa aittir.

Yayın Etiği

Video kayıtlarından oluşan veriler, Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonunun 27 Aralık 2022 tarihinde yapmış olduğu toplantıda E-26674787-000-00002582278 sayılı onayı gereğince katılımcıları oluşturan öğretici ve öğrenicilerden imzalı izinleri gönüllülük ve onam formları aracılığı ile toplanmıştır. Ayrıca öğreticilerle çalışmanın ayrıntılarına ilişkin bir video konferans düzenlenmiş, öğreticilerin de sözlü olarak çalışma ayrıntılarının öğrenicilerle paylaşılması sağlanmıştır. Çalışmada kullanılan öğretici ve öğrenici isimleri ile kamera görüntüleri, veri bulgularını yansıtan noktaları muhafaza edecek değişikliklerle ve katılımcı gizliliğini gözetecek şekilde hazırlanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Öğreniciler, 8 hafta boyunca, hafta içi her gün, günde 5 saat ders almak üzere toplamda 25 saatlik ders programını takip etmektedir. Derslerde *Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe* (2020) ders kitapları kullanılmaktadır. Çalışmada incelenen kesitin bulunduğu derste B2 düzeyi kitabı işlenmektedir. Dersler, Dil Bilgisi ve Okuma, Konuşma, Dinleme, Yazma, Kültürel Uyum şeklinde farklı dil becerilerine odaklanmak üzere programlanmıştır. İncelenen kesit, Dil Bilgisi ve Okuma dersinden alınmıştır. Dersler Zoom video aracılı etkileşim platformu aracılığıyla gerçekleştirilmiş ve ekran kayıtları öğreticiler tarafından, galeri görünümünde kaydedilmiştir. Ders esnasında katılımcılar, platformun görüntülü konferans özelliğine ek olarak ekran paylaşımı ve sohbet kutusu aracılığıyla çeşitli link ve metin paylaşımlarında bulunmuştur. Toplanan verilerin genelinde kamerasını çoğunlukla açık bulunduran üç öğrenci bulunmaktadır (SEL, ARU, SAM). Buna ek olarak çalışmanın örnek kesitinde de görüldüğü üzere LEM, MUG, BEK ve ŞAK adlı öğreniciler açık olmayan kamerayla katılım sağlamıştır ve dersi öğretici INB yönetmektedir. TTT ise tüm sınıfın ortak olarak güldüğü veya konuştuğu yerleri işaret etmektedir. Ekran paylaşımı aktif olmadığı süreçte, öğretici ile birlikte

ekranda en çok aynı anda 11 katılımcı gözlenmektedir. Ancak öğretici, ekran paylaşımı etkinken de katılımcıları gözlemlemek amacıyla ekranın üst bölümünde altılı gruplar şeklinde görünen katılımcı karelerini grubun sağ kenarında bulunan oka tıklayarak değiştirmekte ve katılımı kontrol etmektedir. Bu süreçte öğretici, ekran paylaşımında ders kitabının elektronik versiyonunu, Microsoft Word gibi yazma araçlarını ve bu iki aracın da çizme, metin yazma, şekil oluşturma, renklerle vurgulama gibi birçok çevrim içi ortam özelliğini aktif bir şekilde kullanmaktadır (Karaca Turhan, 2024). Paylaşılan ekranda ayrıca gerekli görüldüğünde Google görseller etkin bir şekilde kullanılmaktadır. Bu çerçevede katılımcıların kendi beden dilini de içeren çeşitli etkileşim kaynaklarının kullanımı eş zamanlı olarak kayıt altına alınmıştır.

Araştırma Yöntemi

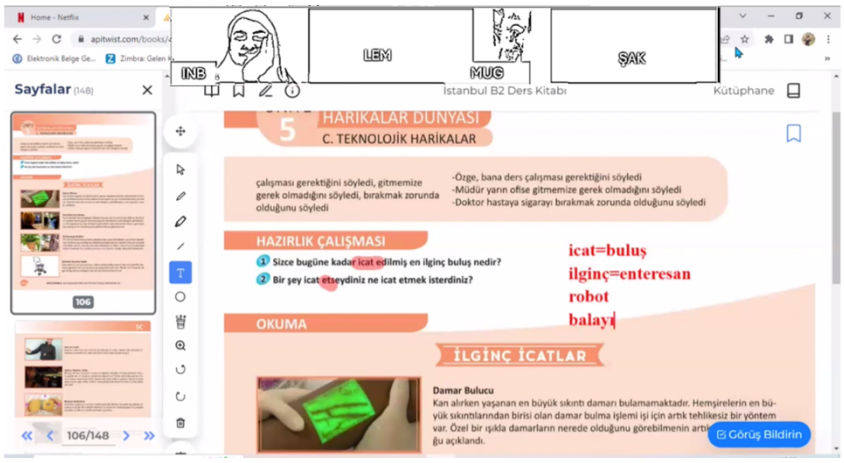
Bu çalışmada son yıllarda Türkçe olarak eğitim ve Türkçe öğretimi alanlarında gerçekleştirilen araştırmalarda kullanılan Çokkipli Konuşma Çözümlemesi (ÇKÇ) yöntemi uygulanmıştır (Atar, 2017; Avcı, 2020; Çapan Tekin & Uzdu Yıldız, 2023; Çimenli & Sert, 2017; Karaca Turhan, 2024; Kardaş İşler, 2019; Sumruk, 2019; Turhan & Yorgancı, 2024). Bu veri bütüncesini oluşturan sınıf etkileşimi, yöntemin çözümleme araçlarını oluşturan söz sırası alma, onarım, yeğleme ve dizi düzeni gibi (Sidnell & Stivers, 2013) etkileşimsel kaynak kullanımları aracılığıyla sözlü ve çokkiplilik teşkil eden (ör. beden dili ve ortamda bulunan araçların kullanımı) unsurlar bakımından incelenmekte ve ayrıntılandırılmaktadır. Bu çerçevede ÇKÇ, katılımcıların gerçekleştirdiği etkileşimsel eylemleri eş zamanlı olarak yapılandırma biçimlerini betimlemektedir. Ekran kaydı verileri, yöntem gereği etkileşime ait sözlü ve çokkipli unsurları yazıya dökmeyi sağlayan çevriyazı sistemleri aracılığıyla yazıya dökülerek incelenmiştir (Jefferson 2004; Mondada, 2018). Bu veriler odaksız bir inceleme (unmotivated looking) yoluyla aşağıdan yukarı, veri odaklı ve tabandan yukarı gibi temel KÇ ilkelerine dayanarak (Sert, vd., 2015) veri temelli bir bakış açısıyla incelenmiştir. Bu doğrultuda öğreticilerin gülmeceyi çevrim içi eş zamanlı Türkçe derslerinde öğrenicilerden yanıt elde etme ve bu yanıtları şekillendirme yoluyla katılım sağlama ve artırmada etkin, pedagojik bir araç olarak kullandığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, gülmece, sözlü ve çokkipli unsurların kullanıldığı ve karşılıklı bir şekilde yapılandırıldığı etkileşimsel desenler temelinde incelenmiştir. Bu desenler, çevrim içi eş zamanlı dil sınıfı bağlamı içerisinde, öğrenicinin yanıt vermede sorun yaşadığı veya verdiği yanıtların genişletildiği yerlerde kullanılmıştır. Veri bütüncesinde gülmece odaklı etkileşimler, öğretici veya öğrenici tarafından başlatılabilmektedir. Çalışmada sunulan veri, tek vaka çözümlemesi (single case analysis, bk. Balaman, 2021; Hutchby & Wooffitt, 2008) şeklinde betimlenmiştir ve her iki başlatım türünü içermektedir. Tek vaka çözümlemesi gereğince, tez verileri bütüncesinde tespit edilen etkileşimsel unsurları ve işlevlerini temsil eden kapsayıcı bir kesit örneği ayrıntılı bir şekilde sunulacaktır. Tek vaka çözümlemesi, KÇ bulgularını, odak etkileşim deseninin tamamındaki mikro düzeydeki ayrıntılara dikkat ederek sunma şeklidir. Buna istinaden konuşmaların etkileşimsel dizilimini daha kapsamlı bir şekilde anlamamızı sağlar (Schegloff, 1987). Veri kesiti, bulguları açık bir şekilde betimleyebilme hedefiyle iki bölümde açıklanacaktır.

Bulgular: Çevrim içi Eş Zamanlı Dil Öğretimi Etkileşimleri

Öğreticinin Başlattığı Gülmece Etkileşimi

Bu bölümde tek vaka çözümlemesi ile elde edilen bulgular sunulmaktadır. Çalışmanın ele aldığı bağlamı kapsayan temsili örnekte öğreticinin dilsel, bedensel ve çevrim içi ortama özgü etkileşimsel kaynakları kullanarak öğrenicilerden gülmece aracılığıyla yanıt elde edebildiği, bu yanıtları şekillendirdiği ve genişletebildiği gözlemlenmektedir. Ayrıca bu gülmece etkileşimleri, öğrenicilerin kullandığı etkileşimsel kaynak kullanımlarıyla bulundukları katkılarıyla yapılandırılmakta ve sürdürülmektedir. Öğreticinin gülmece etkileşimlerini betimlendiği etkileşimsel düzende yönetme şekli sayesinde öğrenicilerin katılımında ve öğrenme fırsatlarında gözlemlenebilir bir niteliksel artışın olduğu tespit edilmiştir.

Kesit 1, öğreticinin başlattığı bir etkileşimde gülmece ile öğrenici yanıtlarının nasıl elde edildiğinin ve şekillendirildiğinin bir örneğidir. Temsili kesit, okuma dersinin hazırlık aşamasında gerçekleşmektedir. Öğretici, e-kitap sayfasına yazarak öğrenicilere rastgele söz hakkı vermek kaydıyla hedef kelimeleri okuma metni öncesinde öğrenicilere kullandıracak şekilde yanıtlar elde etmeye çalışmaktadır. Bu bağlamda, okuma öncesi hazırlık sorularından ikincisi olan "Bir şey icat etseydiniz, ne icat etmek isterdiniz?" tüm sınıfa yöneltilmiştir ve bazı yanıtlar alınmıştır. Bu sırada soruda yer alan "icat" kelimesi öğretici tarafından, e-kitap sayfasında kırmızı renkle yazılmış şekilde bulunmaktadır (Resim 1). Bu kelimenin öğrenicilerin yanıtlarında kullandırılması ile kelimeye sözlü ve yazılı olarak dikkat çekilmiştir. Kelimenin altına ise öğrenici yanıtlarında geçen ilgili kelimeler eş anlamlarıyla birlikte yazılarak (Resim 1) soru yanıt etkinliği, tüm sınıfın dikkatine ve katılımına daha da açık hale getirilmiştir. Bu çerçevede INB, aynı soruyu, henüz yanıt vermemiş olan LEM'e yöneltmiştir.



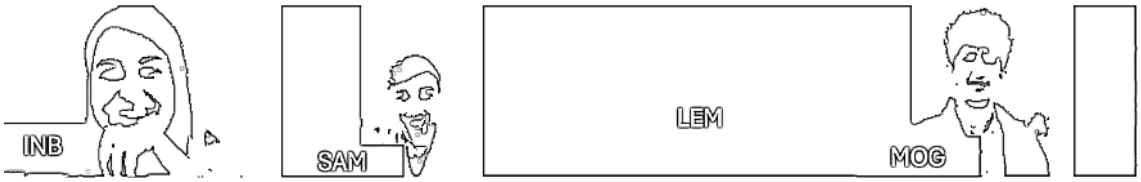
Resim 1

Kesit 1

1	INB:	leman
2		(1.7)
3	LEM:	evet hojam
4	INB:	sen bi icat yapacak olsaydın bu icat ne↑ olurdu

5 (2.0)
6 LEM: .hh £hojam aslında hiçbir fikirm yok£ hh
7 INB: düşün+medin hiç
inb: +gülümser--->
8 LEM: .hıh .hıh (1.5) ım:::
9 INB: ↑öyle mi (.) şikâyet ettiğin bir şey ↑yok mu YA: işte şunun için
10 bir (.) ma+kine olsaydı her şey daha kolay olurdu
inb: --->+
11 (2.1)
12 LEM: ↑hi::ç↓
13 INB: ↑yo::k↓
14 (1.2)
15 → LEM: sadeje robot (.) robot aslında var*
inb: *görünen katılımcı grubunu değiştirir
16 INB: Ehehehe^ <herkes> robot istiy(h)o hahaha
sam: ^gülümser---> #2
17 LEM: ım(hh) .hh

Resim 2



18 SAM: £yo::k hoca:m kadan- (.) kadınlar *için saç makinesi deha iyi
19 oluc(h)ak icat ediyor .hhe (h)
inb: *görünen katılımcı grubunu değiştirir
20 INB: saç makinesi [zaten var (0.3) salim
21 MUG: [ama (.) hocam
(0.6)
22 SAM: £<yy:#o:k↑> #hocam [iyi bi saç makine£
23 ŞAK: [ama (.) ho↑cam çok robot var salim
inb: #ekrana bakarak başını hızlıca hafif açıyla iki yana sallar
24 ŞAK: hangi[yi robot yapacak istiyorsun sen
25 MUG: [ama ho:cam
26 (0.6)
27 SAM: £EVET (.) İSTE↑MİYO&RUM£
sam: &avuç içlerini kameraya tutup ellerini yanlara açar #3

Resim 3

28 TTT: hahahahahah

```
29    MUG:   £neden↑ sam(h)im yah£
30    SAM:   £robot icat et[mek istemiyorum£
31    LEM:                  [hoJAM
             (0.5)
32    INB:   efendim?^
      sam:   --->^
             (0.8)
33    LEM:   sadece para icat etmek istiyorum hh hh hh
34    SAM:   o::::
35    INB:   kaç↑ para mesela, milyon↑la::r
36    LEM:   o-çok para
37    BEK:   hocam
38    LEM:   çok robot e-em: (0.4) satmak istiyorum
39    SAM:   evet
40    INB:   £leman bana da, bana da yetmiş bin lira verir↑ misin.
41    SAM:   hih hih (h)
42    LEM:   .hh tabi:↑ ki hoja:m
43    INB:   hıh hıh .h teşekkür ederim leman (2.7) evet peki
```

Öğretici INB, satır 1'de LEM'e adıyla seslenerek söz hakkı verir ve etkinliği başlatır. Bu girişim bir çağrı-yanıt ön genişletmesi (pre-expansion) olarak değerlendirilebilir. 1.7 saniyelik bekleme süresi sonrasında öğrenici bu çağırıyı yanıtlar (evet hojam, satır 3). Ardından INB, "sen bir icat yapacak olsaydın bu icat ne olurdu?" şeklinde açık uçlu bir soru sorar. 2 saniyelik bir duraksamadan sonra, LEM, iç çekerek ve gülerek ve "hojam aslında hiçbir fikrim yok" diyerek yanıt verir. Satır 6'da LEM'in verdiği bu yanıt, sorunun yapısal olarak gerektirdiği, diğer bir deyişle yeğlenen bir yanıt değildir (preferred response). LEM burada gülme ve iç çekme gibi çokkipli yapılar kullanarak yanıt niteliği taşımayan yanıtını (non-answer) yumuşatmaktadır. INB, buna istinaden satır 7'de "düşünmedin hiç" diyerek soruyu yeniden yapılandırarak tekrar bir yanıt elde etme denemesinde bulunur ve bunu gülümseyerek destekler. Bunu takiben LEM satır 8'de iç çekerek güler ve 1.5 saniyelik duraksamanın ardından bir boşluk doldurucu (fillers, Brinton, 1996) (ım) kullanır. Böylelikle yanıtı için düşünme zamanı kazanmaktadır ancak yine başka bir yanıt sağlamamaktadır. Buna istinaden INB, satır 9'da yeniden bir yanıt alma denemesinde bulunur. Bu kez INB, LEM'in o ana dek yanıt sağlamamış olmasını "öyle mi" ile yeniden işaret eder ve bunu takiben LEM'in şikâyet ettiği bir durumun olup olmadığını sorgulayarak yanıt vermesini desteklemeye çalışır. Bir abartı sözcesi ile başlayarak "ya şunun için bir makine olsaydı her şey daha kolay olurdu" sözcesiyle yanıtı modelleyerek, LEM'in *şu* sözcesini değiştirerek oluşturabileceği bir yanıt örneği sağlar. Bu yolla öğretici sorusunu ayrıntılı bir yönlendirme sağlayacak şekilde değiştirmiştir. Bu aynı zamanda sınıf etkileşiminde yanıt elde etmede oldukça yaygın kullanımı olan bir öğretici söylemi olan eksik tasarlanmış sözcedir (designedly incomplete utterance, Kardaş İşler vd., 2019b; Koshik, 2002). Bu denemeye ise LEM, 2.1 saniyelik duraksama sonrasında yükselip alçalan bir tonlama ile yanıtlamama sözcesi olan "hiç" ile karşılık verir. INB, bu tonlamayı tekrarlayarak "yok" sözcesi ile LEM'in yanıt vermemesini

yeninden işaret eder ve bunu takiben satır 15'te LEM'den bir yanıt elde etmeyi başarır ve LEM "sadeje robot var aslında" yanıtıyla katkı sağlar. Bu sırada INB, diğer öğrenicileri gözlemlemek üzere görüntülenen altılı katılımcı grubunu farklı katılımcılara değiştirmektedir. Bu da diğer öğrenicilerden gelebilecek katkılara açık olduğunu işaret edebilmektedir. Konuşmanın bu bölümüne kadar gerçekleşen etkileşimde, INB, LEM'den aday bir yanıt elde etmeyi başarmıştır. Bunu sağlarken öğreticinin yanıt almak üzere açık uçlu sorusunu yeniden biçimlendirdiği (reformulation, satır 9), ipucu verdiği (satır 9), öğreniciye zaman tanıdığı (satır 5, 11, 14) ve bu esnada konuşmayı gülünebilir kılan gülümseme (satır 7-9), abartı sözcesi (ya, satır 9), öğrenici tonlamasını tekrar etme (satır 13) gibi çokkipli unsurlarla desteklediği görülmektedir.

Bunu takiben INB satır 16'da "herkes robot istiyor" diyerek daha önceden bu yanıtın sınıfta verildiğine dair geçmiş öğrenici yanıtlarına bir göndermede bulunur (Bozbıyık & Can Daşkın, 2022; Can Daşkın & Hatipoğlu, 2019; Kardaş İşler & Can Daşkın, 2020) ve verilenlerden farklı, yeni bir yanıtı yeğlediğini işaret eder. INB, Resim 2'de görüldüğü üzere bu değerlendirmeyi gülerek ve kahkaha atarak yapar, böylece LEM'in yanıtını bir gülünebilir (laughable) olarak işaretler. Aynı anda SAM da INB'ye benzer bir tepki vererek gülümsemeye başlar. Böylece gülmece etkileşimi öğrenicilerin katılımıyla yapılandırılmaktadır. LEM satır 17'de boşluk doldurucu sözcesi (ım), kahkahası ve iç çekmesi ile bu etkileşime katkıda bulunur. Burada ön plana çıkan nokta, gülmece etkileşimine katılımın giderek artması ve bunun gülünebilir ögelerin ortaklaşa kullanımıyla sağlanmasıdır. Bu ortaklık, satır 18'de SAM'ın katkısı ile devam eder. SAM kendiliğinden söz alarak INB'nin sorusuna kendi yanıtını verir ve "yok hocam kadınlar için saç makinesi deha iyi olucak icat ediyor" şeklinde bir katkı sağlar. Burada SAM'ın yanıtının yapısal hatalar içermesine rağmen INB'nin yapıya yönelik bir düzeltmede bulunmadığına dikkat çekmek gerekebilir. INB, yapıdan ziyade, SAM'a içerik açısından bir onarımda (repair) bulunur ve satır 20'de "saç makinesi zaten var Salim" şeklinde bir açıklama yaparak saç makinesinin yeğlenen bir yanıt olamayacağına işaret eder. Ayrıca bu sırada INB iki kez daha katılımcı görünümlerini değiştirerek diğer öğrenicileri ve katılımlarını gözlemlemektedir. Bu sırada satır 21'de INB'nin sözü ile örtüşecek şekilde özseçim (self-selection) ile MUG söz hakkı alır ve söylem belirleyici ile (ama hocam) bir öğrenici girişiminde (learner initiative, Kardaş İşler, 2019; Kardaş İşler vd., 2019a; Sert, 2017) bulunur. O sırada SAM, MUG'un yanıtıyla örtüşecek şekilde satır 22'de yeğlenmeyen yanıtına ilişkin "yok hocam iyi bi saç makine" sözcesi ile yanıtına bir gerekçe sunar. Bu sırada SAM, yükselen tonlama kullanır ve yanıtını gülerek seslendirir, INB ise başını iki yana sallayarak SAM'ın yanıtını beden dili ile destekleyerek SAM'ın yanıtını sorguladığını gösterir. Satır 23'te ŞAK, SAM ile örtüşecek şekilde SAM'ın verdiği yanıta dair "ama hocam çok robot var Salim" diyerek INB'nin açıklamasını destekleyen bir değerlendirmede bulunur. Ardından satır 24'te ŞAK, SAM'a yapısal hatalar içeren bir soru daha yöneltir (hangiyi robot yapacak istiyorsun sen). Bu sırada daha önceden MUG, söz hakkı alma girişiminde kullanmış olduğu sözceyi (ama hocam) satır 25'te tekrarlar ve bu ŞAK'ın yanıtıyla örtüşerek gerçekleşir. Ardından 0.6 saniyelik bir duraksamayı takiben, SAM yüksek sesle gülerek "evet istemiyorum" der. SAM'ın bu açıklaması ve bu sırada ellerini yanlara açarak sözcesini desteklemesi sonrasında (Resim 3), satır 28'de sınıfta

ortak bir kahkaha anı yaşanır. Buna istinaden MUG satır 29'da SAM'ın kararını sorgular (neden salim yah). Ardından SAM, satır 30'da "robot icat etmek istemiyorum" sözcesi ile açıklamasını ayrıntılandırarak yeniden biçimlendirir. Bu da aynı zamanda bir önceki katkısında eksiltili sunulan, neyi istemediğini belirtmediği açıklamasına yönelik bir öz-onarım (self-repair) olarak görülebilir. LEM satır 31'de SAM'ın söz sırasıyla örtüşecek şekilde yeniden söz hakkı alma girişiminde bulunur ve INB bu girişimi satır 32'de "efendim" sözcesi ile onaylar. Ardından LEM, yeni bir yanıt girişiminde bulunur ve gülerek para icat etmek istediğini belirterek yanıtını değiştirir (satır 33). Dolayısıyla INB, LEM'in yanıtını değiştirmeyi başarmıştır. Ayrıca buraya kadar olan etkileşimde ise öğrenicilerden gelen yanıtların ortaklaşa yapılandırılmış gülmece etkileşimindeki değişimi ve gelişimi ile öğrenici katılımının ve öğrenme fırsatlarının arttığı bir ortam gözlemlenmektedir. Bu gelişim, öğreticinin geçmiş öğrenmeye gönderme yapma (satır 14), değerlendirmede bulunma (satır 20) ve öğrenici katılımlarına zaman tanıma (satır 18-30) gibi stratejilerin gülme (satır 16) ve öğrenicilerle birlikte ortaklaşa kahkaha (satır 28) gibi gülünebilir ögelerle birlikte etkin kullanımıyla gerçekleşmiştir.

SAM satır 34'te LEM'in yeni yanıtına "o::" şeklinde abartılı tonlamalı (exagerrated intonation, Looney & Kim, 2018) bir söylem belirteci ile yönelimde bulunur ve satır 35'te INB, "kaç para mesela, milyonlar" şeklinde yükselen tonlamalarla bir ayrıntı sorusu sorar (Sert, 2017) ve bu sırada LEM'e abartılı tonlama ile bir örnek verir (milyonlar). Satır 36'da LEM "çok para" şeklinde yanıtını INB'nin sorusuna karşılık ayrıntılı bir yanıt verir. Bunu takiben BEK satır 37'de "hocam" ile söz hakkı alma girişiminde bulunur. Ardından LEM, satır 38'de yanıtını şekillendirmeye devam eder ve tam bir cümleye dönüştürür (çok robot em satmak istiyorum). SAM satır 39'da LEM'in açıklamasına yönelimde bulunur (evet). Satır 40'ta INB, "leman bana da yetmiş bin lira verir misin" şeklinde gülerek abartılı veya şaka yollu olduğu açık bir istekte bulunur. Bu istekle INB'in, öğretici rolünü gülünebilir bir ortam oluşturmak üzere değiştirdiği, LEM'e bir akranıymış gibi bir yönelimde bulunduğu sonucuna varılabilir. SAM satır 41'deki gülüşü ile bu isteği gülünebilir olarak alındılar ve böylece gülmece etkileşimi karşılıklı yapılandırılmaya devam eder. Satır 42'de LEM, INB'nin isteğini onaylar ve kendi gülüşü ve abartılı tonlaması ile gülmece etkileşimini destekler. Bunu takiben INB satır 43'te etkileşim dizisini sonlandırmak üzere gülerek teşekkür eder ve 2.7 saniye duraksama sonrasında yeni biri konuyu başlatmak üzere bir geçiş söylemi belirteci (peki) kullanır. Kesit'in bu bölümünde gülmece etkileşiminde INB'nin çoklu öğrenici girişimi ve katılımı sağlamada, aynı zamanda öğrenici yanıtlarını şekillendirmede kullandığı etkileşimsel kaynaklar ön plana çıkmaktadır. Bu etkileşimin yapılandırılmasında INB ayrıntı sorusu sorma (satır 35), örnek verme (satır 35) ve şaka yollu istekte bulunma (satır 40), öğrenici katkılarına zaman tanıma (satır 33, 36, 37, 38, 41, 42) ve gülme (satır 43) gibi kaynaklar kullanmıştır.

Bu doğrultuda Kesit 1'de baştan sona gülmece etkileşiminin işlevsel yönetimiyle öğreticinin çeşitli öğrenicilerden yanıtlar elde ettiği, öğrenicilerin çeşitli katkı girişimlerinde bulunduğu ve çoklu katılımın gerçekleştiği bir ortam sunarak öğrenici yanıtlarını geliştirmeye fırsat tanıyan zengin bir etkileşimsel düzen yarattığı gözlemlemektedir. Bu düzende hem öğretici hem de öğrenici, konuşmaya gülünebilir bir

niteliği ortaklaşa kazandırmaktadır. Ayrıca INB, bu etkileşimi katılımcı grup görünümünü kontrol etme fırsatı olarak kullanmak suretiyle gülmece etkileşimini daha da işlevsel hale getirmektedir. Bir sonraki bölümde, öğrenicinin başlattığı etkileşimlerin gülmece yoluyla zengin bir etkileşimsel düzen yaratmak üzere kullanımı incelenmektedir.

Öğrenicinin Başlattığı Gülmece Etkileşimi

Kesit 2, Kesit 1'in devamı niteliğinde olup, takip eden söz sırasıyla beraber gerçekleşmektedir. Dersin bu bölümünde bir öğrenici, bir önceki gülmece etkileşiminden faydalanarak söz hakkı ister ve etkileşimi başlatır. Çalışma bütüncesinde, öğreticinin başlattığı gülmece etkileşimlerini takiben, bu kesitte olduğu gibi, öğrenicilerin öğreticinin sergilediği etkileşimsel kaynakları örnek alarak veya yeniden kullanarak dersin akışını bozmayacak şekilde katkı biçimlerini çeşitlendirerek gülmece etkileşimini devam ettirdiği gözlemlenmektedir.

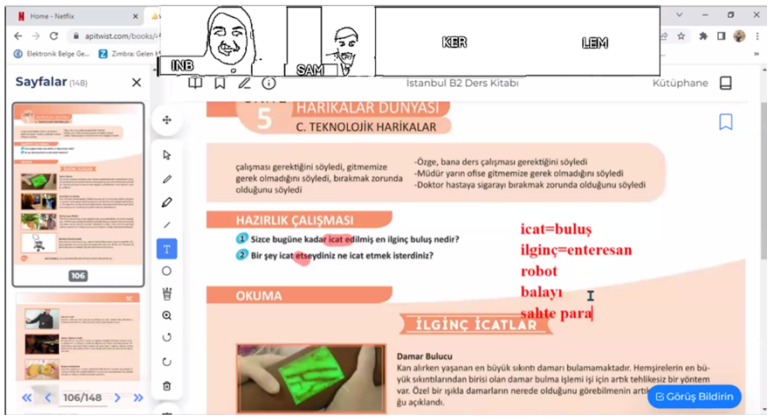
Kesit 2

44 INB: e:::: Farah?
45 MUG: çok çalışın
46 SAM: hocam↑
47 INB: efendim?
48 SAM: her zaman leman her zaman bu e:: robot icat ediyorsa (.) bana habar ver san tamam mı%
sam: %gülümser #4
inb: %gülümser #4

Resim 4

49 INB: ıh hıh hı hı
50 LEM: £tamam£ hıh .hh
51 INB: .hh
52 SAM: çok teşekkür idirim
53 INB: AMA AMA SAHTE para basmayın arkadaşlar *sahte para
inb *ekitap sayfasına "sahte para" yazar #5

Resim 5



Kesit 2, INB'nin Farah'a adıyla seslenerek söz hakkı verme denemesiyle başlar ancak Farah, bir yönelimde bulunmamaktadır. Ardından satır 45'te MUG, Kesit 1'deki para makinesi konusuna bir yönelimde bulunur ve "çok çalışın" şeklinde bir yorumla katkı sağlar. Bunu takiben satır 46'da SAM, INB'den söz hakkı isteyerek bir girişimde bulunur. Satır 47'de INB, bu girişime yönelimde bulunur (efendim). Böylece INB'nin hedeflediği öğrenici Farah yerine SAM, özseçimi ile söz hakkını elde etmiş olur. Satır 48'de SAM, "her zaman leman her zaman bu e robot icat ediyorsa bana habar ver san tamam mı" şeklinde INB'nin Kesit 1 sonunda yapmış olduğu "yetmiş bin lira verir misin" isteğine benzer şaka yollu bir istekte bulunur. Bu bağlamda SAM'ın INB'nin oynadığı abartılı rolü taklit ettiği ve bu yolla öğretici söz sırası tasarımını model olarak benimseyerek etkin katılım gösterdiği söylenebilir. Üstelik tıpkı INB'nin isteğinin devamında olduğu gibi, SAM'ın isteği de ortak gülümseme ve kahkahalarla gülünebilir olarak işaretlenir (satır 49 ve 51'de, INB; satır 50'de LEM). Ayrıca SAM'ın yanıtı yapısal hatalar içerde de INB'nin bir onarımda bulunmamış olduğu ve öğrenici katkılarına zaman tanıdığı dikkat çekmektedir. Bu noktada LEM, SAM'ın isteğini gülünebilir bir şekilde onaylar (tamam, satır 50) ve karşılığında da SAM, LEM'e teşekkürünü sunar (satır 52). Ardından, INB satır 53'te gülmece ortamından faydalanarak bağlamda yer alan yeni bir hedef kelime (sahte para) kullanarak (Sumruk, 2019) gülünebilir bir uyarıda bulunur ve böylece gülünebilir ortamın sağladığı öğrenme fırsatını artırır. INB burada "ama sahte para basmayın arkadaşlar" ifadesini kullanarak "sahte para" sözcesine hem sözlü hem de yazılı biçimde dikkat çeker; sözceyi iki kez seslendirir ve e-kitap sayfası üzerindeki hedef kelime listesine yazarak etkileşimsel düzeni sonlandırır.

Öğreticinin başlattığı bu gülmece etkileşiminde öğreticinin kullandığı ön plana çıkan kaynaklar öğrenici girişimini onaylama (satır 47), öğrenici etkileşimine zaman tanıma (satır 48, 50, 52), onarımda bulunmama ve gülme (48, 49, 51) şeklinde gözlemlenmektedir. Bu sayede INB, öğrenicilerin yanıtlarını artırmaya ve geliştirmeye fırsat tanımış, bu fırsatı e-kitap üzerine not alma gibi çevrim içi kaynak kullanımıyla destekleyerek yeni bir kelime tanıtmak üzere değerlendirmiş ve böylelikle hem katılımı hem de öğrenme fırsatlarını artırmıştır. Her iki kesitte betimlenen bulgular, takip eden bölümde detaylı olarak tartışılacaktır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, çevrim içi eş zamanlı yabancı dil olarak Türkçe derslerinde gülmecenin, pedagojik ve etkileşimsel hedeflere ulaşmada öğreticilerin etkileşimsel yönetimi doğrultusunda, çok işlevli bir araç olarak kullanılabildiği tespit edilmiştir. Bu işlevler çeşitli dilsel, bedensel, çokkipli ve çevrim içi etkileşimsel kaynakların etkin kullanımıyla sağlanmıştır (Tablo 1). Bulgular, gülmece düzenlerinin öğretici katkılarıyla ortaklaşa yapılandırıldığını vurgulamış ve bu düzenlerin dersin akışını sağlarken yanıt elde etme, yanıt şekillendirme ve geliştirme süreçlerinde öğreticiler tarafından dizisel bir şekilde kullanıldığında derse katılımı ve öğrenme fırsatlarını artırdığını ortaya koymuştur (Çopur & Brandt, 2023; Çopur vd., 2021; Looney & Kim, 2018; Moalla & Amor, 2021; Vandergriff & Fuchs, 2012). Ayrıca bu etkileşimler, Looney ve Kim'in (2018) her gülmece düzeninin abartılı tonlama, beden dili, gülme veya gülümseme ile

yapılandırılabileceğine dair tespitini çevrim içi ortamda desteklemiştir. Bu bağlamda çalışma, çevrim içi dil derslerinin geleneksel sınıf ortamlarına göre farklılaşan etkileşimsel yapılarını betimleyerek kapalı kameralara rağmen etkin katılımın sağlanabileceğini (Badem-Korkmaz & Balaman, 2024) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde gülmece etkileşimleri özelinde veri temelli bir bakış açısıyla desteklemiştir. Bu açıdan çalışma, Vandergriff ve Fuchs'un (2012) gülmece etkileşimlerinin yüz yüze sınıf ortamı dışında *yeni* araçlarla incelenmesi çağrısına yanıt niteliği taşımaktadır.

Tablo 1. Çevrim içi YDOT Dersi Gülmece Etkileşimi

Etkileşimsel Kaynaklar	**Gülmece İşlevleri**
eksik tasarlanmış sözce kullanma	yanıt elde etme
ipucu verme	yanıt şekillendirme
geçmişe gönderme yapma	yanıt geliştirme
kurumsal rol değiştirme	katılım artırma
abartılı tonlama kullanma	iki kişilik konuşmadan çok öğrenicili konuşmaya geçiş
soruları yeniden biçimlendirme	yeğlenen yanıta yönlendirme
ayrıntı sorusu yöneltme	yumuşatma
değerlendirmede bulunma	onaylama/onaylamama
yapıya yönelik onarım sağlamama	yoklama
öğrenici etkileşimine zaman tanıma	yeni kelime tanıtma
ekran temelli kaynakları kullanma	hedef kelimeyi kullandırma
gülme	okuma metnine hazırlama
gülümseme	ileri düzey dil yapılarının kullanımı sağlama
öğrenici tonlamasını taklit etme	

Çalışmanın dayandığı doktora tezinin odaklandığı veri bütüncesinde, bu çalışmada yer alan tek vaka çözümlemesi yoluyla sunulan temsili örnekte olduğu gibi, gülmece etkileşimleri ile katılımdaki artış, öğrenme fırsatlarını artırabilmektedir (Sert, 2017). Matsumoto vd.'nin (2022) belirttiği gibi bu etkileşimler yalnızca komik ve ciddiyet dışı olmanın ötesinde, öğrenilen dildeki etkileşimlere uygun şekilde katılmak için sofistike sosyo-pragmatik bilgi ve yeterlilikleriyle aktif katılımlarının bir göstergesi olarak gözlemlenmiştir. Dolayısıyla gülmece etkileşimlerinin, öğrenicilerin çevrim içi sınıflarda dil öğrenme yaşantılarını daha eğlenceli ve yaratıcı bir hale getirirken aynı zamanda ileri düzeyde dil kullanımının gerektirdiği çokkipli yapıları fark etmesinde ve kullanmasında önemli bir rol oynadığı gözlemlenmiştir. Ayrıca Çopur ve Brandt (2023) ile Sert'in (2017) tespitiyle örtüşecek şekilde, gülmece etkileşimlerinde, yapısal hatalarından ziyade öğrenicilerin ürettikleri girişimlerin ve dilsel üretimlerin öğretici tarafından Tablo 1'de gösterilen etkileşimsel kaynaklarla ustalıkla yönetilmesiyle bu fırsatlar en iyi şekilde değerlendirilmiştir. Çalışmanın bulguları, aynı zamanda, Heidari-Shahreza'nın (2021) teknoloji destekli dil derslerinde gülmecenin anonim adlarla güvenli bir ortam ve çokkipli bir etkileşim sağlayarak etkileşimi kolaylaştırdığı yönündeki tespitine, öğrenicilerin kendi isimleriyle, görüntülü veya görüntüsüz katıldığı durumlarda da gülmecenin katılımı artırabildiği tespitini eklemiştir.

Kesit 1 öğreticinin başlattığı, gülmece yoluyla öğrenici katılımını sağlama ve şekillendirme etkileşimini, Kesit 2 ise katılım fırsatlarının arttığı ortamdan yararlanarak bir öğreticinin başlattığı ve Kesit 1'deki etkileşimsel kaynak yönetimini örnek alarak dersin devamını sağladığı bir etkileşimi betimlemiştir. Kesit 2'deki bu öğrenici girişimi, Looney

ve Kim'in (2018) belirttiği "öğreticinin kullandığı bir yapıyı yeniden kullanma" şeklindeki öğrenici katkılarını bir adım öteye taşımıştır. Öğrenici bu noktada öğreticinin kullandığı sadece bazı dilsel yapıları değil, bütün bir gülmece düzenini *yeniden* kullanarak yaratıcı katkı biçimlerini zenginleştirmiştir. Bu süreçte kullanılan etkileşimsel kaynaklar (eksik tasarlanmış sözce kullanma, ipucu verme, geçmişe gönderme yapma, kurumsal rol değiştirme, abartılı tonlama kullanma, soruları yeniden biçimlendirme, ayrıntı sorusu yöneltme, değerlendirmede bulunma, yapıya yönelik onarım sağlamama, öğrenici etkileşimine zaman tanıma, ekran temelli kaynakları kullanma, gülme, gülümseme, öğrenici tonlamasını taklit etme), çeşitli pedagojik işlevleri başarmıştır (yanıt elde etme, yanıt şekillendirme, yanıt geliştirme, katılım artırma, iki kişilik konuşmadan çok öğrenicili konuşmaya geçiş, yeğlenen yanıta yönlendirme, yumuşatma, onaylama/onaylamama, yoklama, yeni kelime tanıtma, hedef kelimeyi kullandırma, okuma metnine hazırlama, ileri düzey dil yapılarının kullanımı sağlama). Bu işlevleri yerine getirirken öğreticilerin yönettiği etkileşimsel düzen, karşılıklı anlaşılabilirliği sağlamış, bu çerçevede çatışma ve potansiyel öğrenme risklerini azaltarak çevrim içi YDTÖ sınıflarında gülmece ile "güvenli ev" (Pomerantz & Bell, 2011) ortamının nasıl sağlanacağına dair bir örnek teşkil etmiştir. Heidari-Shahreza'nın (2021) belirttiği gibi, bu ortamda, özellikle Kesit 1 örneğinde görüldüğü üzere, öğreticinin bir akran gibi davranarak kurumsal rollerini yumuşattığı ve Kesit 2'deki gibi öğrenicilerin de öğreticiye benzer roller üstlenebildiği zengin bir etkileşimsel düzen yaratılmıştır.

Satar'ın (2015) dikkat çektiği üzere, özellikle yabancı bir dilde etkileşimin gerçekleştiği ve öğrenicilerin ifadelerinin daha da kısıtlandığı çevrim içi sınıf ortamlarında, öğreticilerin bağlama hâkimiyeti büyük önem taşımaktadır. Örneğin duraksamaların veya geç yanıtların teknik bir sorundan mı, dil yeterliliği ile ilgili bir zorluktan mı, katılıma isteksizlik mi yoksa güvensizlikten mi kaynaklandığını tespit edebilmelidirler. Çalışmanın bulguları, gülmece ile bu hakimiyetin gösterilebileceğini veya sağlanabileceğini öne sürmektedir Örneğin, öğreticinin yanıt elde etme sürecinde çeşitli stratejiler deneyerek öğrenicinin gülmece etkileşiminde yer almasını sağlaması ve en sonunda yanıtlar elde etmiş ve bunları şekillendirmiş olması, bunu kanıtlamaktadır. Bu doğrultuda uygulanabilirlik açıdan çalışmanın bulguları (1) çevrim içi ortamda gülmecenin karşılıklı anlaşılabilirliği sağlamada kullanılan bir araç niteliği taşıması, (2) öğrenicilerin yanıt vermede yaşadığı sorunların ekran yönelimli çevrim içi e-kitap ve Zoom araçlarının başarılı bir şekilde koordineli kullanımıyla önüne geçilmesi ve (3) gülmece desteği ile yüz yüze eğitim için oluşturulmuş dil öğretimi kitaplarının, katılımı artıracak düzeyde çevrim içi derslere uyarlanmasına yönelik bir rehber oluşturması şeklindedir.

Bulguların farklı bağlamlarda da desteklenmesi ile daha kapsamlı çıkarımlarda bulunulabileceği öngörülmektedir. Ayrıca bu ortamda öğreticiler, çevrim içi ortamın sunduğu araçlarla bütünleşik bir şekilde e-kitap üzerine notlar alma, ekran paylaşma, katılımcı görünümlerini kontrol ederek katılım ve yoklama durumunu gözetleme, ekran yönelimli dönüt sağlama gibi birçok pedagojik hedefin başarılı bir şekilde aynı anda gerçekleştirilmesini desteklemiştir (Badem-Korkmaz & Balaman, 2024; Karaca Turhan, 2024). Buna ek olarak gülmece etkileşimi sürecinde öğrenicilerin kameralarıyla, sözlü veya çokkipli kaynaklarla derse katılmama, söz hakkı almama veya verilen söz hakkına

yönelimde bulunmama gibi çevrim içi derslerde sıklıkla karşılaşılan birçok sorunun önüne geçilebileceği gösterilmiştir. Bu doğrultuda çalışmada, gülmecenin çok işlevli yapısının çevrim içi sınıf etkileşimlerinin yönetimi bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, öğretici yeterliliği ve çevrim içi sınıf etkileşimi alanlarında katkılar sunulmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın alana sağlamış olduğu katkıların yanı sıra odaklanılan bağlama özgü kısıtlılıklar da mevcuttur. Çalışmanın bulguları, B2 düzeyindeki öğrenicilerin katılımıyla sınırlandırılmıştır ve diğer düzeylere özgü değişkenler bu çalışmanın kapsamında yer almamıştır. Ayrıca ortamdan kaynaklı teknik sınırlamaların, sınıfın etkileşime katılmayan öğrenicilerini ne düzeyde etkilediğine dair bir çıkarım yapılamamaktadır. Örneğin internet bağlantısı ve öğrenim platformuna erişim veya uyumsuzluk problemi yaşayan öğrenicilerin varlığına ve dersi takibine ilişkin çıkarımlarda bulunulamamaktadır. Dolayısıyla çevrim içi yabancı dil olarak Türkçe sınıflarında karşılaşılabilecek zorluklara dair daha fazla açık kameranın yer aldığı ayrıntılı incelemeler sunan araştırmalara ihtiyaç mevcuttur. Ancak bu çerçevede bile çevrim içi sınıflarda öğreticilerin birçok hedefi yerine getirebileceği kanıtlanmış (Satar & Wigham, 2017; Badem-Korkmaz & Balaman, 2024; Karaca Turhan, 2024) ve bu hedefler, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi özelinde çözümlenmiştir.

Sonuç olarak bağlam kısıtlılıklarına dayalı bir çözümleme sunulmasına rağmen mevcut çalışma, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde etkileşimsel çözümlemenin ve çevrim içi ortam olanaklarının kapsamlı bir şekilde bağlama özgü uygulamalar doğrultusunda incelenmesinin önemine ışık tutmaktadır. Çalışmanın bulgularına dayanarak, B2 gibi ileri düzeyde çevrim içi eş zamanlı yabancı dil olarak Türkçe derslerine gülmecenin entegre edilmesi ve bunun bağlama yönelik hassasiyetle gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Gülmece kullanımı, taşıdığı kültürel ve sosyal boyutlar gereği yer yer kontrol dışı durumlara sebebiyet verebilme potansiyeline sahiptir ve dil öğreticileri gülmeceyi kurumsal ve sosyal ortamın özelliklerini de göz önünde bulundurarak hareket etmek durumundadır (Heidari-Shahreza, 2021). Dolayısıyla gülmecenin kullanımının öğretici tarafından bu hassasiyetle kullanımı önem taşımaktadır. Mevcut çalışma, odaklandığı bağlam içerisinde gülmecenin bu açıdan nasıl yönetilebileceğine yönelik önemli bir katkı sağlamaktadır. Özellikle öğreticilerin gülmece işlevlerini tanıma, yönetme ve öğrenici grubuna uygun hale getirerek öğrenme fırsatlarını en yüksek düzeye taşıyabilme becerilerini kazanması büyük önem taşımaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında uygulamaya yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur:

- Öğretici yetiştirme süreçlerine gülmecenin etkileşimdeki etkisini derinlemesine anlama çalışmaları dahil edilmelidir. Özellikle çalışmanın gerçekleştirildiği bağlam içerisinde, gülmecenin dahil edildiği ders kayıtlarının yansıtıcı bir şekilde incelenmesi ile öğreticilerin çevrim içi ortamda "pedagojik muhakeme becerileri geliştirmeleri" (Durmuş, 2019) açısından farkındalık kazanması sağlanabilir.

- Bu ve benzeri uygulamalar sayesinde, çevrim içi çokkipli kaynak kullanımı ile dil sınıflarında karşılaşılan sorunları çözme, karşılıklı anlaşılabilirliği sağlama ve sürdürme gibi etkileşimsel hedefleri gerçekleştirmeye yönelik rehber içerikleri oluşturulabilir.

- Program geliştirme açısından, gülmecenin çevrim içi ders kitabı uyarlamaları üzerindeki etkisi ayrıntılandırılarak bu ortamlarda gerçekleştirilecek derslere gülmecenin bulunduğu etkileşimsel düzen örneklerini kapsayan yönerge ve etkinlikler dahil edilebilir, böylece zengin bir etkileşimsel deneyim teşvik edilebilir. Bu noktada etkileşimin gerçekleştiği boyutlar (ör. akran etkileşimi, tüm sınıf etkileşimi), dil düzeyi, öğrenici profili gibi bağlam özelliklerini ayrıntılandırmak gerekmektedir.

Bu kapsamda, yabancı dil olarak Türkçe öğreticileri hem öğretme hem de öğrenme etkinlilerini rahat ve keyifli hale getirmekle kalmayıp aynı zamanda öğreniciler arasında güçlü bağlar kurmayı desteklerken çevrim içi ortama özgü birçok etkileşimsel zorluğun üstesinden gelebileceklerdir.

Kaynakça

Aguilera-Hermida, A. P. (2020). College students' use and acceptance of emergency online learning due to Covid-19. *International Journal of Educational Research Open, 1,* 100011. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100011

Akkaya, A. (2013). Yabancılara Türkçe öğretimi kapsamında fıkralar: Nasreddin Hoca fıkraları. *Milli Folklor Dergisi*, *12*(100), 171–181.

Arminen, I., Licoppe, C., & Spagnolli, A. (2016). Respecifying mediated interaction. *Research on Language and Social Interaction, 49*(4), 290–309. https://doi.org/10.1080/08351813.2016.1234614

Atar, C. (2017). Konuşma çözümlemesi ve uygulamalı dil bilim. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 17–25.

Attardo, S. (Ed.). (2017). *The Routledge handbook of language and humor*. Taylor & Francis.

Avcı, M. (2020). *Vurgulu olumlu değerlendirmenin Türkçe dersleri sınıf içi etkileşiminde kullanımının incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Badem-Korkmaz, F., & Balaman, U. (2024). Eliciting student participation in video-mediated EFL classroom interactions: Focus on teacher response-pursuit practices. *Computer Assisted Language Learning*, *37*(7), 1881–1903. https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2127772

Bakan, H. (2021). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde gülmece içeren imgesel anlamlı dil öğeleri* (Yayımlanmamış doktora tezi*).* Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Balaman, U. (2021). The interactional organization of video-mediated collaborative writing: Focus on repair practices. *TESOL Quarterly, 55*(3), 979–993. https://doi.org/10.1002/tesq.3034

Banas, J. A., Dunbar, N., Rodriguez, D., & Liu, S. J. (2011). A review of humor in educational settings: Four decades of research. *Communication Education, 60*(1), 115–144. https://doi.org/10.1080/03634523.2010.496867

Bell, N. (2012). Formulaic language, creativity, and language play in a second language. *Annual Review of Applied Linguistics, 32*, 189–205.

Bell, N., & Pomerantz, A. (2016). *Humor in the classroom*. Routledge.

Bolliger, D. U. (2004). Key factors for determining student satisfaction in online courses. *International Journal on E-learning, 3*(1), 61–67.

Boxer, D., & Cortés-Conde, F. (1997). From bonding to biting: Conversational joking and identity display. *Journal of Pragmatics, 27*(3), 275–294. https://doi.org/10.1016/S0378-2166(96)00031-8

Bozbıyık, M., & Can Daşkın, N. (2022). Peer involvement in dealing with teacher's insufficient response to student initiatives. *Linguistics and Education*, *69*, 101013.

Bölükbaş, F., Yılmaz, M. Y. & Keskin, F. (2020). *Yeni İstanbul uluslararası öğrenciler için Türkçe ders kitabı B2.* İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.

Brinton, L. J. (1996). *Pragmatics markers in English: Grammaticalization and discourse functions*. Berlin: Walter de Gruyter.

Brône, G., Feyaerts, K., & Veale, T. (Eds.). (2015). *Cognitive linguistics and humor research*. Walter de Gruyter GmbH & Co KG.

Can Daşkın, N., & Hatipoğlu, Ç. (2019). Reference to a past learning event in teacher turns in an L2 instructional setting. *Journal of Pragmatics*, *142*, 16–30.

Çapan Tekin, S., & Uzdu Yıldız, F. (2023). Konuşma çözümlemesi açısından sıralı çift kavramı ve Türkçede sıralı çift çalışmaları. *Edebiyat ve Beşeri Bilimler Dergisi, 70*, 20–28. https://doi.org/10.5152/AUJFL.2023.23080

Çimenli, B., & Sert, O. (2017). Orientations to linguistic form in meaning and fluency contexts in a Turkish as a foreign language classroom. In G. Schwab, S. Hoffmann, & A. Schön (Eds.), *Interaktion im Fremdsprachenunterricht: Beiträge aus der Empirischen Forschung* (pp. 17-32). Münster: LIT Verlag.

Çopur, N., Atar, C., & Walsh, S. (2021). Humour as a pedagogical tool in teacher-initiated repair sequences: The case of extreme case formulations and candidate hearing. *Classroom Discourse*, *12*(3), 280–294. https://doi.org/10.1080/19463014.2021.1910051

Çopur, N., & Brandt, A. (2023). Flagging a turn as humorous with prospective indexicals. *Linguistics and Education*, *73*, 101141. https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101141

Dörnyei, Z. (2001). Motivational strategies in the language classroom. *Cambridge University Press*. https://doi.org/10.1017/CBO9780511667343

Durmuş, M. (2019). *Dil öğretiminde öğretici yeterlilikleri ve pedagojik muhakeme becerisi.* Ankara: Grafiker Yayınları.

Ebner, C., & Gegenfurtner, A. (2019). Learning and satisfaction in webinar, online, and face-to-face instruction: A meta-analysis. *Frontiers in Education, 4*, 92. https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00092

Ervin-Tripp, S. M., & Lampert, M. (2009). The occasioning of self-disclosure humor. In N. Norrick, & D. Chiaro (Eds.), *Humor in interaction* (pp. 3–28). Amsterdam: John Benjamins. https://doi.org/10.1075/pbns.182.01erv

Gironzetti, E. (2022). *The multimodal performance of conversational humor*. John Benjamins Publishing Company.

Granda, J. C., Nuño, P., Suárez, F. J., & Pérez, M. A. (2013). E-pSyLon: A synchronous e-learning platform for staff training in large corporations. *Multimedia tools and applications*, *66*, 431–463.

Hampel, R., & Stickler, U. (2012). The use of video conferencing to support multimodal interaction in an online language classroom. *ReCALL, 24*(2), 116–137. https://doi.org/10.1017/S095834401200002X.

Haugh, M. (2016). "Just kidding": Teasing and claims to non-serious intent. *Journal of Pragmatics*, *95*, 120–136. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2015.12.004

Haugh, M. (2017). Teasing. In S. Attardo (Ed.), *Handbook of language and humor* (pp. 204–218). London: Routledge.

Heidari-Shahreza, M. A. (2021). Humor in the language classroom: Pedagogical benefits and practical considerations. *TESOL Journal, 12*(2), 1-5. https://doi.org/10.1002/tesj.572

Hutchby, I., & Wooffitt, R. (2008). *Conversation analysis.* Polity.

Jefferson, G. (1979). A technique for inviting laughter and its subsequent acceptance/declination. In G., Psatha (Ed.), *Everyday language: Studies in ethnomethodology* (pp.79–96). NY: Irvington.

Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In. G. H. Lerner (Ed.), *Conversation analysis: Studies from the first generation* (pp.13–34). Amsterdam: John Benjamins. https://doi.org/10.1075/pbns.125.02jef

Karaca Turhan, F. (2024). *Uzaktan eğitim yoluyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sınıf içi etkileşimin konuşma çözümlemesi yöntemiyle incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Karaca Turhan, F., Baş, B., & Balaman, U. (2024). Video aracılı etkileşimde onarım mekanizmaları. *Journal of History School, 17*(68), 248–267. https://doi.org/10.29228/joh.74354

Kardaş İşler, N. (2019). *İlkokul sosyal bilgiler dersinde öğrenci başlatımları ve öğrenme fırsatları: Bir konuşma çözümlemesi çalışması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kardaş İşler, N., Balaman, U., & Şahin, A. E. (2019a). The interactional management of learner initiatives in social studies classroom discourse. *Learning Culture And Social Interaction*, *23,* 100341. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100341

Kardaş İşler, N., Şahin, A. E., & Balaman, U. (2019b). Öğrenci katılımına zemin hazırlayan etkileşimsel bir kaynak: Eksik tasarlanmış sözceler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 45*, 376–396.

Kardaş İşler, N., & Can Daşkın, N. (2020). Reference to a shared past event in primary school setting. *Linguistics and Education, 57,* 100815. https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100815

Kırbaş, G. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde edebî metin kullanımı: Nasreddin Hoca fıkraları. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, *7*(2), 233–263. https://doi.org/10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v07i2004

Koshik, I. (2002). Designedly incomplete utterances: A pedagogical practice for eliciting knowledge displays in error correction sequences. *Research on Language and Social Interaction, 35*(3), 277–309. https://doi.org/10.1207/S15327973RLSI3503_2

Kuiper, N. A., Grimshaw, M., Leite, C., & Kirsh, G. (2004). Humor is not always the best medicine: Specific components of sense of humor and psychological well-being. *Humor: International Journal of Humor Research, 17*(1-2), 135–168. https://doi.org/10.1515/humr.2004.002

Kuipers, G. (2008). The sociology of humor. In V. Raskin (Ed.), *The Primer of humor research* (pp. 361–398). Berlin, New York: De Gruyter Mouton. https://doi.org/10.1515/9783110198492.361

Larkin-Galiñanes, C. (2017). An overview of humor theory. In S. Attardo (Ed.), *The Routledge handbook of language and humor* (pp. 4–16). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315731162-2

Looney, S. D., & He, Y. (2021). Laughter and smiling: Sequential resources for managing delayed and disaligning responses. *Classroom Discourse*, *12*(4), 319–343. https://doi.org/10.1080/19463014.2020.1778497

Looney, S. D., & Kim, J. (2018). Humor, uncertainty, and affiliation: Cooperative and co-operative action in the university science lab. *Linguistics and Education*, *46*, 56–69. https://doi.org/10.1016/j.linged.2018.06.003

Malabarba, T., Mendes, A. C. O., & de Souza, J. (2022). Multimodal resolution of overlapping talk in video-mediated L2 instruction. *Languages, 7*(2), 154. https://doi.org/10.3390/languages7020154

Martin, R. A. (2007). *The psychology of humor*. Academic Press.

Matsumoto, Y., Lee, J. J., & Kim, E. (2021). "Laughing moments": The complex negotiation of laughing acts among students and teachers in an English as a second language classroom. *Classroom Discourse, 13*(1), 32–63. https://doi.org/10.1080/19463014.2020.1808494

McCartney, M. L. (2020). Playful pedagogy: Using humor to increase social interaction online. In A. Thornburg, D. Abernathy, & R. Ceglie (Eds.), *Handbook of research on developing engaging online courses* (pp. 224–244). IGI Global Scientific Publishing. https://doi.org/10.4018/978-1-7998-2132-8.ch013

Meyer, J. C. (2000). Humor as a double-edged sword: Four functions of humor in communication. *Communication Theory*, *10*(3), 310–331. https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2000.tb00194.x

Moalla, A., & Amor, W. B. (2021). The co-construction of humor in computer-mediated teacher-student communication. *Discourse & Society*, *32*(1), 81–97. https://doi.org/10.1177/0957926520961631

Mondada, L. (2018). Multiple temporalities of language and body in interaction: Challenges for transcribing multimodality. *Research on Language and Social Interaction, 51*(1), 85–106. https://doi.org/10.1080/08351813.2018.1413878

Mulkay, M. J. (1988). *On humour: Its nature and its place in modern society*. Blackwell.

Norrick, N. R. (1993). *Conversational joking: Humor in everyday talk.* Indiana University Press.

Ong, S. G. T., & Quek, G. C. L. (2023). Enhancing teacher–student interactions and student online engagement in an online learning environment. *Learning Environments Research, 26*(3), 681–707.

Öngören, F. (1983). *Türk mizahı ve hicvi.* Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları

Özcan, Ö. (2002). *Türk edebiyatında hiciv ve mizah*. İstanbul: İnkılâp Yayınevi.

Özkök, G. A., & Bulutlu, Ö. (2020). Examination of intention to use synchronous e-classroom environments of university students in distance education programs. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, *49*(2), 895–937. https://doi.org/10.14812/cuefd.755147

Park, Y., & Park, S. (2022). Eliciting student participation in synchronous online L2 lessons: The use of oral and written DIUs. *Linguistics and Education, 71,* 101085. https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101085

Petitjean, C., & Gonzalez-Martinez, E. (2015). Laughing and smiling to manage trouble in French-language classroom interaction. *Classroom Discourse, 6*, 89-106.

Piirainen-Marsh, A. (2011). Irony and the moral order of secondary school classrooms. *Linguistics and Education, 22*(4), 364–382. https://doi.org/10.1016/j.linged.2010.09.003

Pomerantz, A., & Bell, N. (2011). Humor as safe house in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal, 95*(1), 148-161. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01274.x

Provine, R. R. (1996). Laughter. *American Scientist, 84*(1), 38–45. http://www.jstor.org/stable/29775596

Provine, R. R. (2000). *Laughter*. Penguin.

Raskin, V. (Ed.). (2008). *The primer of humor research*. Walter de Gruyter.

Reddington, E. (2015). Humor and play in language classroom Interaction: A review of the literature. *Working Papers in Applied Linguistics and TESOL, 15*(2), 22–38. https://doi.org/10.7916/salt.v15i2.1271

Reddington, E., & Waring, H. Z. (2015). Understanding the sequential resources for doing humor in the language classroom. *Humor*, *28*(1), 1–23. https://doi.org/10.1515/humor-2014-0144

Sallabaş, M., & Göktentürk, T. (2018). Nasreddin Hoca fıkralarının yabancılara Türkçe öğretimi bakımından değeri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(1), 206–275. https://doi.org/10.14686/buefad.356300

Satar, H. M. (2015). Sustaining multimodal language learner interactions online. *CALICO Journal*, *32*(3), 480–507. https://doi.org/10.1558/cj.v32i3.26508

Satar, H. M. (2016). Meaning-making in online language learner interactions via desktop videoconferencing. *ReCALL, 28*(3), 305–325. https://doi.org/10.1017/S0958344016000100

Satar, H. M., & Wigham, C. R. (2017). Multimodal instruction-giving practices in webconferencing-supported language teaching. *System, 70*, 63–80. https://doi.org/10.1016/j.system.2017.09.002

Satar, H. M. & Wigham, C. R. (2020). Delivering task instructions in multimodal synchronous online language teaching. *Alsic, 23*(1). https://doi.org/10.4000/alsic.4571

Schegloff, E. A. (1987). Analyzing single episodes of interaction: An exercise in conversation analysis. *Social Psychology Quarterly, 50*(2), 101–104. https://doi.org/10.2307/2786745

Sert, O. (2017). Creating opportunities for L2 learning in a prediction activity. *System*, *70*, 14–25. https://doi.org/10.1016/j.system.2017.08.008

Sert, O., & Balaman, U. (2015). Çevrim içi görev-temelli etkileşimde ortaklaşa bilgi yapılandırmasının konuşma çözümlemesiyle incelenmesi. *Dil ve Edebiyat Dergisi, 12*(2), 1.

Sert, O., Balaman, U., Daşkın, N. C., Büyükgüzel, S., & Ergül, H. (2015). Konuşma çözümlemesi yöntemi. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, *12*(2), 1–43.

Sevindik, A. (2020). Yabancılara Türkçe öğretiminde halkbilimsel unsurların kullanımı. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, *(Sonbahar Özel Sayı I/I),* 12–21.

Sidnell, J., & Stivers, T. (Eds.). (2013). *The handbook of conversation analysis.* Wiley-Blackwell.

Sumruk, H. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde etkileşim ve konuşma çözümlemesi yöntemiyle kelime öğretimi: A2 düzeyi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Enstitüsü, Ankara.

Turhan, O., & Yorgancı, O. K. (2024). Ana dili eğitimi araştırmalarında veri güdümlü yönelim: Konuşma çözümlemesi yöntemi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *12*(3), 593–605. https://doi.org/10.16916/aded.1455777

Usta, Ç. (2005). *Mizah dillinin gizemi*. Ankara: Akçağ Yayınları

Vandergriff, I. & Fuchs, C. (2012). Humor support in synchronous computer-mediated classroom discussions. *Humor, 25*(4), 437−458. https://doi.org/10.1515/humor-2012-0022

Yücebaş, H. (2004). *Türk mizahçıları*. İstanbul: L & M Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

The Functions of Humor in Online Teaching Turkish as a Foreign Language Classroom

Language teaching strategies require continuous adaptation to the constraints and affordances of their environments, necessitating ongoing awareness and investigation to enhance learning experiences, which is essential for teachers to achieve their pedagogical goals. With this in mind, recent online language teaching research has focused on identifying effective ways that align with the demands of context-specific interactions and pedagogical goals. (Badem-Korkmaz & Balaman, 2024; Moalla & Amor, 2021; Satar, 2015). On the other hand, humor has been known as a potent interactional tool, which might be a critical pedagogical instrument in online synchronous language instruction as it significantly improves social connections and serves multiple educational and social functions (Dörnyei, 2001; Heidari-Shahreza, 2021), and has not yet been deeply incorporated into interaction studies within the context of online synchronous language classes. Hence, uncovering the intricacies of video-mediated interactions in Turkish as a foreign language classes is considered as critical to achieving context-specific pedagogical and interactional goals in line with the characteristics of the environments where the lessons take place, considering that humor is influenced by context. Against this background, the aim of this study is to examine in detail the pedagogical functions of humor interactions created and used collaboratively by learners and instructors in online synchronous B2-level Turkish preparation courses, and to contribute to the fields of teaching Turkish as a foreign language, online language teaching, conversation analysis, and teacher education. Relatedly, this study aims to uncover how humor serves as an interactional resource for language teachers and how it improves teaching processes.

The data for this study consists of 75 hours of synchronous, online language teaching videos, collected over two academic semesters in the 2021-2022 academic year from two different B2 and C1 level Turkish preparation classes delivered by TÖMER at a public university in Türkiye. The classes were conducted via the video conferencing tool, Zoom, and the screen recordings featured the instructor's screen view as well as a limited number of participants, which enabled her to monitor student camera frames, manage screen sharing, and employ the screen-based and e-book tools. The extract selected for the study, a single case analysis, showcasing how an instructor uses linguistic, paralinguistic, and interactional resources unique to online settings to elicit, shape, and expand students' responses through humor, is from the Grammar and Reading lesson, in which the students respond to pre-reading questions in the course book. The data were collected in compliance with the Ethical Committee's approval. In addition, the names and screen images in the analysis were modified to protect the participants' privacy.

Based on a single case analysis, the findings presents how an instructor uses linguistic, paralinguistic, and interactional resources unique to online settings to elicit, shape, and expand students' responses through humor. These interactions are collaboratively constructed and sustained by students' contributions leading to increased engagement and learning opportunities. Extract 1 describes an episode initiated by the instructor who uses humor to engage and shape learner participation, while Extract 2 presents an episode in which the instructor, leveraging the increased participation opportunities and the interactional resource management from Extract 1, ensures the continuation of the lesson through providing a creative environment where a student initiates a humorous exchange. The interactional resources used during this process (such as designedly incomplete utterances, giving hints, referencing the past, modifying institutional roles, using exaggerated intonation, reformulating questions, asking elaboration questions, making evaluations, absence of form-focused repair, using wait time for increase learner participation, using screen-based resources, laughter, smiling, and mimicking learner intonation) were collectively used to achieve various pedagogical functions (eliciting, shaping and expanding responses, increasing participation, transitioning from dialogue to multilogue, facilitating preferred responses, mitigation, approval/denial, taking attendance, introducing new words, having learners use target words, preparing for reading texts, ensuring the use of advanced language structures).

As a result, this study examines the multifunctional role of humor in synchronous online Turkish as a foreign language classes, with a particular emphasis on its pedagogical and interactional functions. The findings demonstrate that humor improves engagement and learning performance when teachers strategically employ it to facilitate interaction. The function of humor is beyond mere amusement, promoting commitment even in instances lacking participation through video cameras. The study emphasizes the collaborative nature of humor which emerges through the contributions of both teachers and the students. To conclude, we argue that it is crucial for instructors to recognize, manage, and adapt the functions of humor to suit the learner group in order to maximize learning opportunities. By merits of humor, Turkish as a foreign language instructors not only facilitate teaching and learning activities in a safe and engaging manner, but also help build strong connections among learners, while overcoming many interactional challenges specific to the online environment.

JLERE
JOURNAL OF LANGUAGE EDUCATION AND RESEARCH

Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 2025, 11(1), 56-74

Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Başarımını Değerlendirmeye Yönelik Derecelendirme Ölçeği Önerisi

Araştırma Makalesi

Zeynal Abidin Elçi [*] **Ergün Hamzadayı**[**]

MAKALE BİLGİSİ
Geliş: 20.11.2024
Düzeltme: 04.02.2025
Kabul: 05.02.2025
Doi: 10.31464/jlere.1588661

Anahtar Sözcükler:
değerlendirme
ölçek
Türkçe konuşma
yabancı dil

ÖZET

Bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe konuşma başarımını değerlendirmeye yönelik bir derecelendirme ölçeği geliştirmek amacıyla yapılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesinde; amaç belirleme, alanyazın taraması, madde havuzunun oluşturulması, uzman görüşlerine başvurma, ön uygulama, geçerlik ve güvenirlik hesaplama aşamaları izlenmiştir. Ölçekteki maddelerin kapsam geçerlik indekslerinin saptanmasında 10 uzmanın görüşünden yararlanılmıştır. Kendall Uyuşum katsayısı ile ölçeğin güvenirliğini hesaplamak için 20 başlangıç, 20 orta düzey, 20 ileri düzey olmak üzere toplam 60 dil öğrencisinin konuşma başarımları 3 puanlayıcı tarafından değerlendirilmiştir. Yapılan çözümlemeler sonucunda ölçekteki maddelerin KGİ değerlerinin ve puanlayıcılar arası Kendall Uyuşum Katsayısının (W) .80'den büyük olduğu saptanmıştır. Bu saptamalar sonucunda "söyleyiş", "içerik-dil kullanımı", "akıcılık", "etkileşim-sunum stratejileri" olmak üzere toplam 4 alt boyut ve 11 maddeden oluşan "Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Başarımı Derecelendirme Ölçeği"nin geçerli ve güvenilir olduğu; ölçeğin başlangıç, orta düzey ve ileri düzey dil öğrencilerinin konuşma başarımlarını değerlendirmek amacıyla kullanılabileceği anlaşılmıştır.

Bilgilendirme Bu çalışma Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde, Prof. Dr. Ergün Hamzadayı danışmanlığında Zeynal Abidin Elçi tarafından yapılmakta olan" Öz Değerlendirmenin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen C1 Düzeyindeki Öğrencilerin Konuşma Başarımı ve Konuşmalarının Duyuşsal Nitelikleri Üzerindeki Etkisi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir..

Yayın Etiği Bilgilendirme Bu çalışma bilimsel yayın etiğine uygun olarak yapılmıştır. Bu çalışma için Etik Kurul onayı alınmıştır: Gaziantep Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, 02.10.2024-E-87841438-302.08.01-556382.

Yazarların Katkı Oranı Yazarlar makaleye eşit oranda katkı sağlamışlardır**.**

Çıkar Çatışması Bu çalışmada herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Gönderim Elçi, Z. A. & Hamzadayı, E. (2025). Yabancı dil olarak Türkçe konuşma başarımını değerlendirmeye yönelik derecelendirme ölçeği önerisi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 11* (1), 58-76.

Giriş

[*] Uzman, ORCID ID: https://orcid.org/0009-0002-8567-8103, MEB, zeynalabidinelci@gmail.com
[**]Prof. Dr. , ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-8353-2779, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi ergunhamzadayi@gmail.com

Copyright © 2025 by JLERE- https://dergipark.org.tr/en/pub/jlere
ISSN: 2149-5602

Konuşma; fiziksel, bilişsel ve sosyal süreçlerin etkileşim içinde olduğu dil becerisidir. Konuşmacının konuşmayı başlatmak için ne söyleyeceğini, hangi sırayla dile getireceğini planlaması ve dile ilişkin bilgisiyle söyleyeceklerini kodlaması konuşmanın bilişsel; beynin belli bölgeleri ve boğumlama aygıtlarının eşgüdüm içinde çalışmasıyla oluşması konuşmanın fiziksel, konuşulan bağlama uygun dilsel seçimler ve sosyal ortamın konuşmaya yön vermesi de konuşmanın sosyal yönünü oluşturur (Goh, 2016). Çok boyutlu bir beceri olan konuşma; dil bilgisi, sözcük bilgisi ile bağlama-kültüre uygun söylem geliştirebilmeyi ve süreci yönetebilecek strateji bilgisini gerektirir. Bir konuşmacının yetkinliğini bu bilgileri etkili bir biçimde kullanabilme becerisi belirler (Pawlak & Klimczak, 2015). Konuşma becerisinin ana ve alt boyutları düşünüldüğünde bir dilde yetkin bir konuşmacı olmanın çok fazla çaba ve zaman gerektirdiği söylenebilir. Öğretmenler öğrencilere ana dilinde konuşma becerisini yetkin bir biçimde kazandırmakta bile zorlanırken yabancı dilde konuşma becerisini kazandırmak daha güç bir durum olarak düşünülebilir. "Bununla birlikte konuşma becerisinin öğretiminde karşılaşılan güçlükler bu becerinin ihmal edilmesine neden olmuştur." (Erkek vd., 2017).

Yabancı dil öğrencilerinin edinmekte en çok zorlandıkları dil becerilerinden birinin konuşma olması bu becerinin öğretimine ağırlık verilmesini zorunlu kılmaktadır (Ladousse, 1987). Ayrıca yabancı dil öğretiminde öğrencilere hedef dilde iletişim kurmalarını sağlamak ana amaç olduğundan konuşma becerisini öğretmek daha fazla önem taşımaktadır (İşisağ & Demirel, 2010). Çünkü yabancı dil öğrencisi hedef dili, yaşadığı toplumda doğal olarak edinen ana dili öğrencisinin sahip olduğu edimbilimsel bilgiden yoksun bir biçimde öğrenmeye başlar (Krashen, 1980; Altmışdört, 2013). Bu nedenle günlük yaşam durumlarını örnekleyen konuşma etkinliklerine yer verilmeli, konuşma başlatma, sıra alma, sıra verme, onay isteme, konu değiştirme ve etkileşimi sonlandırma gibi birtakım iletişim becerileri öğrenciye kazandırılmalıdır (Goh, 2016).

Bireyin günlük yaşamında sık karşılaştığı konuşma türleri bilgilendirici ve etkileşimsel konuşmadır. Bilgilendirici konuşmanın alt türlerini açıklama ve değerlendirme biçimindeki konuşmalar oluşturur. Açıklama türü konuşmalarda nesnel, değerlendirme türü konuşmalarda ise öznel anlatım söz konusudur. Etkileşimsel konuşma da hizmet türü etkileşim ve sosyal etkileşim olmak üzere ikiye ayrılır. İş görüşmesi, mülakat gibi resmi durumlar hizmet türü etkileşim içinde yer alırken arkadaş, akraba ve komşularla olan iletişim, sosyal etkileşim kapsamında yer alır (Nunan, 1989).

İkinci dilde konuşma öğretiminin bu konuşma türleri göz önünde bulundurularak planlanması, öğrencinin hedef dilde konuşma yetkinliğini artıracaktır. Bu bağlamda Thornbury (2005) öğrencinin günlük yaşamında karşılaşabileceği iletişimsel bağlamlarda etkin bir konuşur olarak rol almasını sağlayacak konuşma öğretiminin; dikkat, farkındalık ve anlama olmak üzere üç bilişsel aşamada gerçekleştiğini ileri sürer. Öğretmen bilişsel süreçleri etkin kılmak için öğrenciye söz konusu iletişimsel bağlamlara ilişkin konuşma kayıtlarını dinletir. Kaydedilen konuşma dinletilirken öğrencilerden konuşmacının; söyleyiş, içerik-dil kullanımı, akıcılık ve etkileşim-sunum stratejileri gibi konuşma ölçütlerine ne düzeyde uyduğuna dikkat etmelerini ister. Konuşma örnekleri aracılığıyla hedef dilde kullanılan kalıp sözler, dilin sosyokültürel özellikleri, konuşma dilinin dilbilgisel özelliklerine öğrencinin odaklanmasını amaçlar. Konuşma kayıtlarındaki

söylemlere dikkat eden öğrencide hedef dilin günlük hayatta kullanımına ilişkin farkındalık oluşur. Bu bilinç; öğrencinin sözün kullanılma amacı ve zamanını fark etmesini, konuşma türüne bağlı olarak dilin sözlü anlatımdaki kullanım kurallarını ve bu kuralların uygulanış biçimini kavramasını sağlar (Thornbury, 2005). İkinci dile ilişkin söz konusu bilgilerin öğrenciye doğrudan anlatımla değil, sınıfta oluşturulan iletişimsel bağlamlarla kazandırılması gerekir (Canale & Swain, 1980). Bilgileri uygulayarak öğrenen öğrencilerin sesletim, konuşma işlevi, etkileşim ve söylem düzenleme becerisinin gelişeceği varsayılabilir. Sesletim, öğrencinin sesleri ve heceleri doğru boğumlayabilmesi, anlam ayırıcı olarak vurguyu ve uygun tonlama kalıplarını kullanmasıdır (Burns & Seidlhofer, 2010). Konuşma işlevi becerisi, dili bağlama uygun olarak kullanabilmeyi kapsar. İzin isteme, anlaşma, açıklama, yönerge verme, öneri, tanımlama için uygun ifadeleri kullanabilmek gibi kullanımlar bu beceriyi örnekler. Etkileşim yönetimi, iletişim sırasında konuşma akışını düzenleme becerisidir. Konuşmayı başlatmak, ek açıklama istemek veya açıklamada bulunmak, karşıdaki kişinin konumuna uygun nezaket ifadelerini kullanmak etkileşim yönetimine örnektir. Konuşma işlevleri ve etkileşim becerileri örtüşse de etkileşim becerileri konuşmayı yönlendirmek ve düzenlemek yönüyle konuşma işlevleri becerisinden ayrılır (Gass & Torres, 2005). Etkileşim becerisiyle konuşmacı; konuşmadan almak istediği sonuca yönelik stratejileri kullanabilir, karşısındakinin söz konusu konuya ilişkin beklentisine yönelik sözel ve sözel olmayan ipuçlarından yönelimle çıkarımlarda bulunabilir (Bygate, 1987). Söylem düzenleme becerisi ise konuşurun söz konusu konuya ilişkin düşündüklerini tutarlı ve bağdaşık bir biçimde dinleyiciye aktarabilmesidir. Konuşurun düşünceleri arasında bağlantıların doğru bir biçimde kurabilmesi için yeterli sözcük bilgisine ve dil bilgisine sahip olması gerekir (Scarcella & Oxford, 1992).

Yukarıda sözü edilen bilgiler ve alanyazındaki çalışmalardan (Goh & Burn, 2012; Bozkurt, 2017; CEFR, 2020; Arıcı & Dilidüzgün, 2023) yönelimle konuşmanın; söyleyiş, içerik-dil kullanımı, akıcılık ve etkileşim-sunum stratejileri olmak üzere dört temel boyuttan oluştuğu söylenebilir.

Çizim 1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Becerisini Değerlendirme Çerçevesi

Yabancı dilde konuşmanın boyutlarından ilki söyleyiştir. Söyleyiş; boğumlama ve parçalarüstü birimleri *(supresegmental)* kapsar. Öğrencinin söylediğinin anlaşılması iyi bir sesletim süreciyle olanaklıdır. Sesletimi zor sesler ve sözcükler dil öğrencisinin stresini artırıp konuşma sürecini yönetmesini olumsuz etkileyebilir (Archibald, 2012). Bu sorunu gidermek için öğrencileri sesletiminde zorlandıkları seslerden oluşan sözcük ve cümleleri belirli bir düzende tekrarlı bir biçimde dinletip daha sonra bunları kendisinin seslendirmesi sağlanabilir. Kayda alınan sesini dinleyen öğrenci, sesletim becerisindeki gelişimini ve eksikliklerini görerek daha fazla çaba göstermek için güdülenebilir (Kelly, 2001). Konuşmanın anlaşılırlığını etkileyen bir diğer söyleyiş ögesi vurgu ve tonlamadır. İkinci dil konuşurları hedef dili öğrenirken vurgu ve tonlamayı doğru yerde uygun biçimde yapmakta zorlanmaktadır (Thornbury, 2005). Yabancı dil öğrencilerinin konuşmalarında A2 düzeyine kadar vurgu ve tonlamayı kullanmaları beklenmez. C1 düzeyi öğrencilerinin ise konuşmalarında vurgu ve tonlamayı etkili bir biçimde kullanmaları gerekir (Keser, 2018). Konuşmanın taklit yoluyla kazanılan ve pekiştirilen bir beceri olduğu düşünüldüğünde ana dilinde konuşma becerisini edinirken bireyler farkında olmadan vurgu ve tonlamayı doğru kullanma becerilerini de kazanır (Çerçi, 2014). Ancak yabancı dil öğrencilerinde bu yetilerin geliştirilmesi yoğun bir konuşma ve dinleme öğretimini gerektirir (Temizyürek & Başutku, 2019). Bu nedenle öğrencilere vurgu ve tonlama becerisi kazandırılırken dinleme metinleri, drama etkinlikleri, tekerlemeler, şiir ve

şarkılardan yararlanılabilir. "Öğrenciye okuma parçaları sesli okutulup gerek sözcük gerekse tümce düzeyinde vurgu hatalarına yönelik dönütler verilerek gerekli yerlerde vurguyu kullanabilme yetisi kazandırılabilir." (Uçgun, 2007). Söz konusu etkinliklerin kullanımı, öğrencilerin dilin ses bilgisini kavramalarını sağlayarak sesletim yetisi ve bürünsel ögeleri kullanma becerilerinin gelişmesini sağlayabilir.

Sesletim eğitimi öğrencinin ikinci dilde söyleyiş becerisini geliştirir ve dil yetkinliğini artırır (Robertson, 2002). Bu eğitimde öğrencinin sesletim becerilerini kusursuz hale getirmekten çok anlaşılabilirlik ve iletişimi sürdürebilme yeterliliği göz önünde bulundurulmalıdır. Öğretmen öğrencinin sesletim başarımına ilişkin yapıcı dönütler sağlamalı ve öğrenciye rol model olmalıdır (Morley, 1991). Öğrencilerin ana dilindeki ses sistemiyle hedef dildeki ses sistemi karşılaştırılarak öğrencilerin sesletiminde zorlandıkları seslere yönelik etkinlikler planlanabilir. Öğrencilere ana dilindeki ve hedef dildeki ton, vurgu, ritim farklılıklarını öğretmek için aynı metin iki farklı dilde dinletilebilir. Ayrıca öğretmen, hedef dili yetkin bir biçimde kullanan konuşmacının vurgu kalıpları ve tonlama eğrilerine dikkat çekerek öğrencilere dilin bürünsel ögelerine ilişkin farkındalık kazandırabilir. Öte yandan öğrencilerden vurgu kalıplarını yazılı metin üzerinde işaretlemeleri, tümcedeki duyguya ilişkin öngörüde bulunmaları istenerek onların tonlama ve vurgu farkındalıkları ölçülebilir (Pardede, 2010). Bu etkinlikler, sözlü iletişim etkinliklerinden ayrı tutulmayacak biçimde planlanmalıdır (Noteboom, 1983). Hedef dilde konuşma başarımını geliştirmede bir diğer önemli yeterlilik alanı içerik-dil kullanımıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten kurumların programlarında da bu alana büyük önem verilmektedir (Kaplan, 2023).

Hedef dile uygun tümce üretebilmek için öğrenciler dilin anlam bilimsel ve dil bilgisel alanlarına ilişkin bilgi ve beceri sahibi olmalıdır. Öğrencinin anlam yaratması için sözcükleri doğru biçimde sıralama, anlamı iletebilecek doğru kipi kullanma, dinlediği tümceleri sözdizimsel açıdan ayrıştırarak konuştuğu kimseye uygun yanıt verebilme becerisini edinmelidir (Rost, 2001). Konuşurun bu işlemleri doğru bir biçimde gerçekleştirebilmesinde hedef dilde bağlayıcı bilgisine sahip olması önemlidir (Varışoğlu & Hamzadayı, 2018). Ayrıca öğrencinin hedef dile ilişkin geniş bir sözcük dağarcığı ve dil bilgisine sahip olması bu işlemleri gerçekleştirmesini kolaylaştırır. Bireyin sözcük dağarcığı iki alt ulamdan oluşur: üretici ve alıcı sözcük bilgisi (Burns, 2016). Dinleme ve okumada alıcı sözcük bilgisi kullanılırken yazma ve konuşmada üretici sözcük bilgisi kullanılmaktadır. Bireylerin konuşma becerisinin geliştirilmesinde üretici sözcük bilgisini artırmak önemlidir. Üretici sözcük bilgisinin artırılmasında öğrencilerin belli bağlamlarda kullanılan kalıp sözlere, sözcük kümelerine (aynı işlev ve biçimle ilgili sözcükler) ve eş dizimlere (aynı kavram alanına giren sözcükler) ilişkin farkındalıklarını artırmak etkili olabilir (Webb & Boers, 2018). Bunların yanında dil öğrencisinin hedef dili yetkin bir biçimde konuşabilmesi, iletişim sorunları yaşamaması için dile ilişkin tür bilgisi, sözeylem, özel değişke ve bağlam bilgisine sahip olması gerekir. *Tür bilgisi,* konuşurun konuşma yapacağı konuya uygun tür seçimi ile bu türün gerektirdiği dilsel biçimleri kararlaştırma ve uygun izlemsel sunumu kullanma becerisidir. *Söz eylem bilgisi*, dilin iletişimsel amaca uygun bir biçimde kullanılabilmeyi; *özel değişke*, sözeylemleri farklı durumlara uyarlayabilmeyi; bağlam bilgisi, sözceleri duruma uygun biçimde kullanmayı

içerir (Yolcusoy & Çetinkaya, 2021). Öğrencinin bu kullanımları duraksamadan ana dili konuşuruna yakın bir doğallıkla gerçekleştirebilmesini sağlamak için akıcılığın göz ardı edilmemesi gerekir.

Akıcılık, konuşurların duygu ve düşüncelerini tutukluluk yaşamadan karşısındakine aktarabilmesidir. Tümceleri tutarlı ve anlamsal bütünlük içinde sıralama, farklı bağlamlara uygun söylem geliştirebilme akıcı konuşan bireyin sahip olduğu niteliklerdir (Fillmore, 1979). Konuşmanın akıcılık kazanması, konuşmacının; kavramlaştırma, sesletim ve söylediğini denetleme aşamalarını özdevinimsel *(automatic)* olarak yapmasına bağlıdır. Bu özdevinimsellik ise konuşmacının sıklıkla konuşma alıştırmaları yapmasıyla sağlanabilir. Konuşma alıştırmaları, öğrencinin konuşma anında bir şeyleri söylerken ona devamında söyleyeceklerini planlama becerisi kazandırdığından konuşma tutukluğunu ortadan kaldırır (Thornbury, 2005). Akıcılığın bir diğer yönü ritim, tonlama, vurgu ve durak gibi bürünsel niteliklerin belirli bir yetkinlikte kullanılabilmesidir (Richards & Schmidt, 2010). Yabancı dil konuşurlarının ana dilinde düşündüklerini hedef dile dönüştürmeye çalışırken uygun sözcük ve dil bilgisi yapılarını seçmede yaşadıkları zorluk konuşmalarının akıcılığını bozmaktadır (Tezel, 2021). Konuşmada akran yargısı, konuşma kaygısı, konuşma konusuna ve stratejilerine ilişkin bilgi eksikliği konuşma akıcılığını bozan diğer etmenlerdir (Melanlıoğlu, 2021).

Öğretmenler konuşma etkinliklerini planlarken öğrencilerin konuşma akıcılığını olumsuz yönde etkileyen söz konusu etmenlere ilişkin önlem almalıdır. Sözgelimi, konuşma etkinliklerinde akıcılık odağa alınmışsa öğrencinin dil yapısını doğru kullanmasından çok iletişim hedefini gerçekleştirip gerçekleştiremediğine bakılmalıdır (Keser, 2018). Öğrencinin ürettiği bozuk sözce iletişimi engellemeyen ve bilgi eksikliğinden kaynaklanmayan edimsel bir hata ise öğretmen onu göz ardı etmelidir (Çetinkaya & Hamzadayı, 2015). Akıcı konuşan öğrenci sözlü üretimi özdevinimsel olarak yaptığından odağının bir bölümünü etkileşim ve sunum stratejilerine verebilir.

Dil ediniminde amaç, hedef dilde iletişimsel yeterliliği kazanmaktır. İletişimsel yeterlik, bir kişinin uygun dilsel kodlamalarla iletisini kabul edilebilir hız ve doğrulukla iletme becerisidir (Nakuma, 1997). Konuşurlar, niyetleri ile dilsel kaynakları arasında uyumsuzluğu gidermekte, duygu ve düşüncelerini karşıya aktarmakta sorun yaşayabilir veya dinleyiciyle aralarında ortak bir dil oluşmayabilir. Bu tür iletişim sorunlarını gidermek için başa çıkma stratejilerini kullanırlar. Başa çıkma stratejileri bilişsel ve üstbilişsel stratejiler olmak üzere iki başlıkta ulamlaştırılır. Bilişsel stratejiler ise başarı ve eksiltme stratejilerini içerir. Konuşur başarı stratejilerini; başka sözcüklerle ifade etme, tahmin etme, sözcüksel yer değiştirme, genelleme, örnekleme, yakın anlamlı sözcük kullanma gibi etkinliklerle işe koşar. Eksiltme stratejisini ise anlattığı şeyin bilmediği yönlerinden kaçınma, karmaşık bilgileri sadeleştirmek için azaltma gibi etkinliklerle gerçekleştirir (Tarone, 1983; Bygate, 1987; Váradi, 1992). Üstbilişsel stratejiler ise konuşma sürecini ve etkileşimi yönetmeyi içerir. Onay alma, anlaşılıp anlaşılmadığını denetleme, tekrarlama, açıklama ve düşündüklerini karşısındakine iletmek için dinleyiciden yardım istemeyi içerir (Burns, 2016). Dillerin öğretiminde ortak ölçütler belirlemeyi amaçlayan CEFR'de *(Common European Framework of Reference, 2020)* de iletişim stratejileri planlama, telafi etme ve izleme-onarma olarak benzer biçimde

sınıflandırılmıştır. Planlama, konuşma öncesinde neyi nasıl söyleyeceğine karar verme ve dinleyicilerin söylenenlere ilişkin nasıl tepki vereceğini göz önünde bulundurmayı; telafi etme, hatırlamadığı sözcüğün yakın anlamlısını kullanma, konuşmayı desteklemekte beden dilinden yararlanmayı; izleme-onarma, iletişim akışındaki aksaklığı gidermek için geriye dönüp farklı bir yöntemle iletişim sürecini yeniden başlatma, dil sürçmesi ve sistematik olmayan hatalarını fark edip düzeltmeyi içerir.

Yapılan araştırmalar (Derman, 2010; Arslan, 2011; Yağmur Şahin vd., 2013; Yılmaz & Buzlukluoğlu Arslan, 2014; Dönmez & Paksoy, 2015; Ünal vd., 2018; Sur & Çalışkan, 2021) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerisinde sorun yaşadıkları yönündedir. Çalışma sonuçları incelendiğinde; öğrencilerin konuşurken en fazla sesletimde zorlandıkları (Derman, 2010), anlatmak istediklerini söze dökmekte ve resmi bir konuşma yapmakta sorun yaşadıkları (Koçer, 2013) görülmektedir. Bu sorunların giderilebilmesi için yabancı dil öğretim sürecinde etkili bir değerlendirme sürecinin işletilmesi gerekir.

Öğrencilerin konuşma türlerinde ve konuşmanın alt boyutlarındaki yeterliğini sınamak için ölçme-değerlendirme etkinliklerine başvurulur. Dil öğretiminde değerlendirme, "öğrenme için değerlendirme" ilkesi uyarınca öğrenci başarımını artırmak amacıyla yapılır (Bozkurt, 2022). Değerlendirmede, konuşma başarımına değer biçmenin yanında öğrencinin konuşma başarımındaki eksiklikleri belirlemek ve bunları dönütlerle düzeltmek amaçlanır. Konuşmanın her bir bileşenine yönelik verilen dönütler öğrencide konuşmasında geliştirmesi gereken yönlere ilişkin farkındalık oluşturur. Öğretmenin öğrenci başarımına ilişkin nitelikli geribildirim sunmasında ölçme değerlendirme araçları önemli bir rol üstlenirler (Çetinkaya, 2019).

Öğrencinin konuşma başarımı değerlendirilirken konuşma başarımı kontrol listesi, akran değerlendirme formu, dereceli puanlama anahtarı, etkili konuşma rubriği, gelişim durumu belirleme ölçeği, konuşma ölçeği, kontrol listesi, öğrenci gözlem formu gibi araçlardan (Göçer, 2014) yararlanılabilir. Alanyazında yabancı dil olarak Türkçe konuşma becerisini değerlendirmeye yönelik Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı (Karabıyık, 2018), Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği (Gücüyeter vd., 2019), Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Başarımını Değerlendirme Formu (Günaydın, 2020), C1 Düzeyi Bağımsız Konuşma Başarımını Değerlendirilmesine Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı (Arıcı & Dilidüzgün, 2023), C1 Düzeyi Konuşma Becerisi Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı (Ayverdi, 2023) bulunmaktadır. Ancak yabancı dil olarak Türkçe konuşma başarımının ölçülmesinde tüm dil düzeylerinde kullanılabilecek kapsayıcı ve bütüncül bir çerçeve sunan geçerliği ve güvenirliği ortaya konmuş bir ölçek bulunmamaktadır. Bu çalışmanın alanyazındaki bu eksikliği gidermeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu bağlamda araştırmanın amacı, yabancı öğrencilerin konuşma başarımlarını bütüncül ve kapsayıcı bir biçimde değerlendirmede işe koşulabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir.

Yöntem

Bu bölümde ölçeğin geliştirilme aşamalarına, araştırmanın çalışma grubuna, verilerin toplanmasına ve analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Amaç Belirleme: Anlamlı, doğru ve akıcı konuşmak yabancı dil olarak Türkçe öğrenen her dil öğrencisinin hedefidir. Konuşma; söyleyiş, akıcılık ve içerik-dil kullanımı, etkileşim- sunum stratejileri gibi alt becerilerden oluşur. Konuşma başarımı sergileyen öğrencinin konuşmasının hangi alt becerisinde "çok iyi" hangisinde "zayıf" olduğunu bilmesi zayıf yönlerine odaklanan çalışmalar gerçekleştirmesi açısından işlevseldir. Bu bağlamda "Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Başarımı Derecelendirme Ölçeği" ile A1 düzeyinden C1 düzeyine kadar konuşma başarımı sergileyen öğrencilerin konuşmalarının değerlendirebileceği bir ölçek öğrencilerin konuşma başarımlarına katkı sunacağı söylenebilir.

Madde Havuzunun Oluşturulması: Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Başarımı Derecelendirme Ölçeği geliştirmek için önce yabancı dil olarak Türkçe konuşma becerisinin öğretimine ilişkin kuramsal araştırma yapılmış ve konuşma becerisinin alt becerileri saptanmıştır. Sonra alanyazında yabancı dil olarak Türkçe konuşma becerisini ölçmeye ilişkin değerlendirme araçları (Karabıyık, 2018; Gücüyeter vd., 2019; Kaya, 2019; Günaydın, 2020; Arıcı & Dilidüzgün, 2023; Ayverdi, 2023) ayrıntılı olarak gözden geçirilmiştir. Bu süreçlerden sonra yabancı dil olarak Türkçe konuşma başarımını bütün yönleriyle değerlendirmeye yardımcı olabileceği düşünülen 4 alt boyut 15 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Araştırmacılar bu havuzdan amaca hizmet etmeyeceğini düşündükleri iki maddeyi çıkararak ve diğer maddelere ilişkin gerekli düzeltme ve düzenlemeleri yaparak 13 maddelik taslak formu elde etmişlerdir. Ölçeğin maddeleri yetkinlik derecesine göre "1= çok zayıf", "2=zayıf", "3=geliştirilebilir", "4=yeterli", "5=yetkin" olacak biçimde derecelenmiştir. Ölçekteki 2. madde alt düzey dil gruplarında beklenen bir başarım olmadığından ileri düzey dil gruplarında, 10 ve 11. madde konuşma biçimine bağlı olarak işe koşulabileceğinden seçimlik olarak belirlenmiştir. Bu maddelerin işlerliğini koşullar belirleyecektir.

Uzman Görüşlerine Başvurma: 13 maddelik taslak formun dilsel açıdan incelenmesi için 2 uzmanın ve sonrasında kapsam (içerik) geçerliğinin saptanması için 9 Türkçe eğitimi alan uzmanı, 1 ölçme değerlendirme uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Nitekim maddelerin ölçülmek istenen alanı temsil edebilirliğini belirleyebilmek için uzman görüşüne başvurulması gerekir (Karasar, 2002). Alan uzmanlarından gelen dönüt ve öneriler sonucunda maddelerin kapsam geçerliği saptanmış, üzerinde uzlaşma sağlanamayan maddeler formdan çıkarılmış ve 11 maddelik taslak form elde edilmiştir. Öte yandan kimi maddeler uzman önerileri doğrultusunda dilsel açıdan düzenlenmiştir.

Güvenirlik: Elde edilen 11 maddelik taslak formda yer alan maddelerin anlaşılabilirliğini ve işlerliğini belirleyebilmek için farklı dil düzeyindeki 60 öğrencinin konuşma başarımı 3 Türkçe öğretmeni tarafından değerlendirilmiştir. Bu süreçten sonra 11 maddelik taslak formda herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 20 “A” düzeyi, 20 “B” düzeyi, 20 “C” düzeyi dil öğrencisi ile 10 alan uzmanı oluşturmaktadır. Alan uzmanlarının özellikleri çizelgede verilmiştir:

Çizelge 1. Alan Uzmanlarının Özellikleri

Uzmanların Eğitim Düzeyi	Uzmanların Bilim Alanları	Uzmanların Unvanları
Yüksek Lisans:1	Türkçe Eğitimi: 9	Profesör: 3
Doktora :4	Ölçme-Değerlendirme:1	Öğretmen: 6
Doktorant:5		Doçent Dr. : 1

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri etik izin doğrultusunda ve gönüllülüğe dayalı olarak toplanmıştır. Katılımcılar uygulama hakkında önceden bilgilendirilmiştir. 60 öğrenciden “Sosyal Medya Kullanımının Yararları ve Zararları” konusunda konuşma yapmaları istenmiştir. Konuşmalar uzmanların görüşleriyle biçimlenen Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Başarımı Derecelendirme Ölçeği kullanılarak 3 uzman tarafından değerlendirilmiş ve uzmanlar arası uyuşumun katsayısı Kendall W ile saptanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde ölçeğin geçerliği ve güvenirliğine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Geçerlik

Alan yazında toplanan bilgiler doğrultusunda yabancı dil olarak Türkçe konuşma başarımını değerlendirmeye ilişkin 4 alt boyut ve 13 değerlendirme maddesi belirlenmiştir. Belirlenen boyutlar ve maddelere ilişkin önce 2 uzmanının görüşü alınmış ve sonrasında kapsam geçerlik indekslerini (KGİ) saptamak amacıyla 10 alan uzmanına sunulmuştur. Kapsam geçerliğini belirlemede uzman sayısı en az üç olmalı, sayının 10’u geçmesi de gereksizdir (Lynn, 1986). Bu doğrultuda uzman görüş formu 4’lü derecelendirme ile yapılandırılmış ve alan uzmanları ölçeğin kuramsal arka planı ve amacı konusunda bilgilendirilmiştir. Alan uzmanlarının maddelerin ilgililiğine ilişkin görüşleri Çizelge 2’de görüldüğü üzere “+” (artı) işareti ile gösterilmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler ve maddelere ilişkin KGİ değerleri çizelge 2’de sunulmuştur.

Çizelge 2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Başarımı Değerlendirme Ölçeğinin Maddelerine İlişkin Kapsam Geçerlik İndeksleri

Maddeler	A	B	C	D	Uzman Düzeltileri	KGİ
SÖYLEYİŞ						
1. Konuşmada sesleri tam ve doğru Çıkarma	+++++ ++++	+				**1.0**
2. Konuşmada vurgu, ton, ezgi gibi bürünsel ögeleri kullanma *(seçimlik)*	+++++ +++	++				**1.0**
İÇERİK VE DİL KULLANIMI						
3. Konuyu düşünce ve olay sırasını gözeterek anlatma	+++++ ++++					**1.0**
4. Konuşmasında gerekli yerlerde uygun kalıp sözleri, atasözlerini ve deyimleri kullanma	+++++ +++	++				**1.0**
5. Seslendiği kişi/kişilere yönelik uygun konuşma biçemini (üslup) kullanma	+++++ +++	++			"**Bulunduğu yere veya seslenilen (hitap edilen) kişilere… biçiminde"** düzeltilmeli	**1.0**
6. Konuşmada olay veya düşüncelerin birbiriyle tutarlı olması	+++++ +++++				**"Bu madde 3. maddeyle birleştirilmeli konuyu, tutarlı ve düşüncenin akışına uygun bir sıra gözeterek anlatma."** biçiminde olmalı.	**1.0**
7. Konuşmasını sözdizim kurallarına uygun bir biçimde sürdürebilme	+++++ +++	++				**1.0**
AKICILIK						
8. Konuşmasını akıcı ve anlaşılır bir biçimde sürdürebilme	+++++ ++++					**1.0**
9. Olağan hızda konuşabilme	+++++ +	+		+++	**"8. maddede yer alan 'akıcılık' ifadesi bu maddeyi karşıladığı için bu madde çıkarılmalı."**	**0.7**
10. Konuşmasını tekrara düşmeden sürdürebilme	+++++ +++++					**1.0**
11. Gereksiz duraksamalar yapmadan konuşabilme	+++++ +++			++		**0.8**
ETKİLEŞİM-SUNUM STRATEJİLERİ						
12. Anlaşılmayan noktaları farklı biçimlerde (açıklama yapma, örnekleme) açıklığa kavuşturma	+++++ ++++	+				**1.0**

	(seçimlik)			
13.	Konuşmayı gerektiğinde dinleyicilere yanıt vererek sürdürme (*seçimlik*)	+++++ +++	++	**1.0**

Ölçeğin KGİ değerleri hesaplanırken Davis (1992) tekniğinden yararlanılmıştır. Davis tekniğinde uzman görüşleri: "A: madde son derece ilgili, B: madde oldukça ilgili, C: madde kısmen ilgili, D: madde ilgili değil." biçiminde dörtlü olarak derecelendirilmektedir (Lynn, 1986). Bu doğrultuda uzman değerlendirme formu 4'lü derecelendirme ile yapılandırılmış, uzmanlar ölçeğin kuramsal temeli ve amacına ilişkin bilgilendirilmişlerdir. Uzmanların maddelerin geçerliğine ilişkin görüşleri Çizelge 2'de "+" işareti ile, uzmanların maddelere ilişkin verdiği dönütler de açıklama bölümünde gösterilmiştir.

Maddelere ilişkin KGİ değeri, "A" ve "B" maddelerini işaretleyen uzman sayısının toplam uzman sayısına bölünmesiyle elde edilir. Maddelerin geçerliği .80 veya üzerinde bir puan almalarına bağlıdır (Davis, 1992). Çizelge 2'ye bakıldığında 9. madde dışındaki maddelerin .80 veya üzeri bir puan aldığı görülür. Maddelerin KGİ değeri dışında uzmanların dönütleri de ölçeğin biçimlenmesinde önemlidir. Verilen dönütler ve KGİ değerleri birlikte değerlendirilerek 9. maddenin ölçekten çıkarılmasına, 6. maddenin de 3. madde ile birleştirilerek düzenlenmesine karar verilmiştir. Bunların yanı sıra verilen dönütlere doğrultusunda 5. maddenin de dilsel açıdan düzenlenmesi uygun görülmüştür. Verilen düzeltmeler ve KGİ değerleri doğrultusunda; söyleyiş, içerik, akıcılık, etkileşim-sunum stratejileri olmak üzere 4 alt boyutlu 11 maddelik bir ölçek düzenlenmiştir.

Güvenirlik

Düzenlenen 11 maddelik ölçeğin güvenirliğini belirlemek için Kendall's W analiz tekniği kullanılmıştır. Kendall's W tekniği bir teste ilişkin ikiden fazla puanlayıcı arasındaki tutarlığı ortaya koymak amacıyla kullanılır. Bu teknikte Kendall's W katsayısı 0 ve 1 arasında değerler almaktadır. Katsayının 1'e yakın olması puanlayıcılar arası tutarlılığa 0,80'in altında bir değer alması ise puanlayıcılar arası tutarsızlığa işaret etmektedir (Howell, 2002; Şencan, 2005).

Çizelge 3. A1-A2 Düzeyine İlişkin Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Başarımı Derecelendirme Ölçeği Kendall W Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Puanlayıcı (değerlendiren)Sayısı (n)	Uyuşum Katsayısı (W)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Söyleyiş	3	.899	.000
İçerik- Dil Kullanımı	3	.835	.000
Akıcılık	3	.872	.000
Etkileşim-Sunum Stratejileri	3	.865	.000
Toplam/GenelPuan	3	.867	.000

Çizelge 3'e bakıldığında A1-A2 düzeyi için ölçeğin bütününde ve tüm alt boyutlarında Kendall uyuşum katsayılarının .80'den büyük olduğu görülür. Bu durum 3 puanlayıcı arasındaki değerlendirmelerin anlamlı düzeyde güvenilir ve tutarlı olduğuna

ilişkin bir görünüm sunmaktadır (p= .000). KGİ değerlerinin de .80'den büyük olduğu göz önünde bulundurulduğunda ölçeğin A1-A2 düzeyindeki öğrencilerin konuşma başarımlarını değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

Çizelge 4. B1- B2 Düzeyine İlişkin Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Başarımı Derecelendirme Ölçeği Kendall W Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Puanlayıcı Sayısı (n)	Uyuşum Katsayısı (W)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Söyleyiş	3	.801	.000
İçerik- Dil Kullanımı	3	.823	.000
Akıcılık	3	.804	.000
Etkileşim-Sunum Stratejileri	3	.852	.000
Toplam/GenelPuan	3	.0,820	.000

Çizelge 4'e bakıldığında B1- B2 düzeyi için ölçeğin bütününde ve tüm alt boyutlarında Kendall uyuşum katsayılarının .80'den büyük olduğu görülür. Bu durum 3 puanlayıcı arasındaki değerlendirmelerin anlamlı düzeyde güvenilir ve tutarlı olduğuna ilişkin bir görünüm sunmaktadır (p= .000). KGİ değerlerinin de .80'den büyük olduğu göz önünde bulundurulduğunda ölçeğin B1-B2 düzeyindeki öğrencilerin konuşma başarımlarını değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

Çizelge 5. C1 Düzeyine İlişkin Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Başarımı Derecelendirme Ölçeğine İlişkin Kendall W Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Puanlayıcı (değerlendiren) Sayısı (n)	Uyuşum Katsayısı (W)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Söyleyiş	3	.876	.000
İçerik- Dil Kullanımı	3	.853	.000
Akıcılık	3	.827	.000
Etkileşim-Sunum Stratejileri	3	.809	.000
Toplam/GenelPuan	3	.841	.000

Çizelge 5'e bakıldığında C1 düzeyi için ölçeğin bütününde ve tüm alt boyutlarında Kendall uyuşum katsayılarının .80'den büyük olduğu görülür. Bu durum 3 puanlayıcı arasındaki değerlendirmelerin anlamlı düzeyde güvenilir ve tutarlı olduğuna ilişkin bir görünüm sunmaktadır (p= .000). KGİ değerlerinin de .80'den büyük olduğu göz önünde bulundurulduğunda ölçeğin C1 düzeyindeki öğrencilerin konuşma başarımlarını değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. 4 alt temalı 11 maddelik "Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Başarımını Derecelendirme Ölçeği"ne Ek 1'de yer verilmiştir.

Puan Aralıkları İçin Kümeleme Analizi

Öğrencinin konuşma başarımı yabancı dil olarak Türkçe konuşma başarımı derecelendirme ölçeğiyle puanlandığında konuşma yeterliği "çok zayıf", "zayıf", "geliştirilebilir", "yeterli" ve "yetkin" olmak üzere 5 düzeyde sınıflandırılabilir.

Çizelge 6. Düzeyler ve Puan Aralıkları

Yabancı dil olarak Türkçe konuşma başarımı derecelendirme ölçeği	PuanAralıkları
Çok zayıf	11-20 puan
Zayıf	20-30 puan
Geliştirilebilir	30-40 puan
Yeterli	40-50 puan
Yetkin	50-55 puan

Çizelge 6'ya göre yabancı dil olarak Türkçe konuşma başarımı derecelendirme ölçeğinden 11-20 arası puan alan öğrencinin "çok zayıf", 20-30 arası puan alan öğrencinin "zayıf", 30-40 puan arası alan öğrencinin "geliştirilebilir" 40-50 puan arası alan öğrencinin "yeterli", 50-55 puan arası alan öğrencinin ise "yetkin" olduğu söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın amacı, başlangıç düzeyinden (A1), ileri düzeye (C1)'e değin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerilerini ölçmekte kullanılacak bir derecelendirme ölçeği geliştirmektir. Ölçeği geliştirmek için yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin alanyazın araştırması yapılmıştır. Alanyazındaki çalışmalar (Karabıyık, 2018; Gücüyeter vd., 2019; Kaya, 2019; Günaydın, 2020; Arıcı & Dilidüzgün, 2023; Ayverdi, 2023) incelenmiş, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme (CEFR, 2020) ve Türkiye Maarif Vakfı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programından (2020) yararlanılarak dil öğrencilerinin tüm düzeylerde konuşma başarımlarını değerlendirilmesine olanak sağlayacak bir derecelendirme ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bilgilerden yönelimle ölçeğin alt boyutları ve bu boyutların altında toplanan maddeler taslak olarak belirlenmiştir. Taslak maddelerin geçerliğini hesaplamak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Yapılan çözümlemeler sonucunda .80'den düşük kapsam geçerlik indeksine (KGİ) sahip maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca verilen dönütler doğrultusunda bazı maddelerdeki ifadeler yeniden düzenlenmiş, bazı maddeler ise ölçekteki diğer maddelerle birleştirilmiştir. Yapılan düzenlemelerle 13 maddelik taslak ölçekten 11 maddelik ölçek elde edilmiştir. Düzenlenen 11 maddelik ölçeğin güvenirliğini belirlemek için Kendall'ın W uyuşum katsayısından yararlanılmıştır. Yapılan analizlerde A1-A2 / B1-B2 ve C1 düzeylerinin her birinde *Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Başarımı Derecelendirme Ölçeği'nin* bütününde ve tüm alt boyutlarındaki uyuşum kat sayısının .80'den büyük olduğu saptanmıştır. Bu derecelendirme ölçeğiyle yapılan ölçümden en az 11, en fazla 55 puan alınabilir. Sonuç olarak "söyleyiş, akıcılık, içerik-dil kullanımı, etkileşim-sunum stratejileri" alt boyutlarından oluşan ve A1-A2 / B1-B2 ve C1 düzeylerinin her birinde kullanılabilecek

Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Başarımı Derecelendirme Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

Kaynakça

Altmışdört, G. (2013). Dil edinimi ve dil öğrenimi olgusuna beyin ve dil gelişimi açısından bir bakış. *Ege Eğitim Dergisi*, *14*(2), 41-62.

Archibald, J. (2012). Developing natural and confident speech: Drama technicques in the pronunciation *class*. In P. Avery & S. Bhrlich (Eds.), *Teaching American English pronunciation.* Oxford University Press.

Arıcı, M. A., & Dilidüzgün, Ş. (2023). C1 düzeyi bağımsız konuşma başarımının değerlendirilmesine yönelik bir dereceli puanlama anahtarı önerisi. *International Journal of Language Academy*, *11*(1).

Arslan, A. (2011). A new group about teaching Turkish to foreigners: refugees and refugee students. *Educational Research and Review, 6*(21), 1011-1017

Ayverdi, T. (2023). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde C1 düzeyi konuşma becerisi analitik dereceli puanlama anahtarı geliştirilmesi.* [Developing an analytical rubric for C1 level speaking skill in teaching Turkish as a foreign language.]. Master Thesis . Gazi University, Ankara.

Bozkurt, B. Ü. (2017). Türkçe anadili konuşucuları için konuşma becerisi değerlendirme çerçevesi önerisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *5*(4), 924-947.

Bozkurt, B.Ü. (2022). Konuşma eğitimi sürecinde ölçme ve değerlendirme. In G. Çetinkaya (ed.) *Türkçe eğitimi sürecinde ölçme ve değerlendirme*. Anı Yayıncılık.

Burns, A. (2016). Research and the teaching of speaking in the second language classroom. In E. Hinkel (ed*.) Handbook of research in second language teaching and learning*. Routledge Press.

Burns, A., & Seidlhofer, B. (2010). An introduction to applied linguistics: Speaking and pronunciation. *Hodder Education*.

Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford University Press.

Canale, M. ve Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics, (1*)1-47.

Council of Europe (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – companion volume.* Council of Europe publishing.

Çerçi, A. (2014). Telaffuz vurgu ve tonlama konularının dinleme destekli öğretimi. *Electronic Turkish Studies*, *9*(3).

Çetinkaya, G. (2019). Konuşma eğitiminde geribildirim. In G. Çetinkaya (ed.) *Konuşma ve eğitimi* (pp. 285-302). Pegem Akademi Yayınları.

Çetinkaya, G., & Hamzadayı, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde sözel düzeltme geribildirimleri: Öğretmen ve öğrenci yeğleyişleri. *Turkish Studies*, *10*(3), 285-302.

Davis, L. L. (1992). Instrument review: Getting the most from a panel of experts. *Applied nursing research, 5*(4), 194-197.

Derman, S. (2010). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğreniminde karşılaştıkları sorunlar. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *29*(29), 227-247.

Dönmez, M. İ., & Paksoy, S. (2015). Türkiye'de öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenmede karşılaştıkları sorunlar üzerine bir araştırma: Kilis 7 Aralık Üniversitesi örneği. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, *3*(3), 1907-1919.

Erkek, G., Batur, Z., Kaplan, K., & Ercan, E. (2017). Türkçe eğitimi ve yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerisinin edinimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, *1*(1), 42-75.

Fillmore, C. J. (1979). On fluency. In D. Kempler &W. S. Y. Wang (Eds.), *Individual differences in language ability and language behavior* (pp. 85–102). Academic Press.

Gass, S., & Torres, M. J. (2005). Attention when? An investigation of the ordering effect of input and interaction. *Studies in Second Language Acquisition*, *27*, 1–31.

Goh, C. C. (2016). Teaching speaking. *English Language Teaching Today: Linking Theory and Practice*, 143-159.

Goh, C. C. M., & Burns, A. (2012). *Teaching speaking: A holistic approach.* Cambridge University Press.

Göçer, A. (2014). *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi Yayınları.

Gücüyeter, B., Şeref, İ., & Karadoğan, A. (2019). Tutor destekli öğretim modeli'nin yabancı öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerine ve kaygı düzeylerine etkisi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, *64*, 535-552.

Günaydın, Y. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde etkileşimli okumanın konuşma becerisine etkisi*. [The effect of interactive reading on speaking skills in teaching Turkish as a foreign language]. Doctoral Thesis. Yıldız Technical University, İstanbul.

Howell, D.C. (2002). *Statistical methods for psychology.* Pacific Grove CA.

İşisağ, K. U., & Demirel, Ö. (2010). Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin konuşma becerisinin gelişiminde kullanılması. *Eğitim ve Bilim*, *35*(156).

Kaplan, K. (2023). Maarif Vakfı ile Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan yabancı dil olarak Türkçe öğretim programlarının karşılaştırmalı incelemesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (33), 66-84.

Karabıyık, E. (2018). *C1 seviyesindeki yabancı uyruklu öğrencilerin video tabanlı konuşma becerisi sınavlarının holistik ve analitik değerlendirme yollarının karşılaştırılması* [A comparison of holistic and analytical ways of assessing video-based speaking tests of foreign students at C1 level.]. Master Thesis, Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Nevşehir.

Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler ve teknikler*. Nobel Yayıncılık.

Kaya, İ. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişimsel yaklaşımın A1-A2 seviyesinde konuşma becerisinde kullanılması*. [Using the communicative approach in teaching Turkish as a foreign language in speaking skills at A1-A2 level.]. Unpublished Doctoral Thesis . Erciyes University, Kayseri.

Kelly, G. (2001). *How to teach pronunctiation*. Longman.

Keser, S. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesinde karşılaşılan güçlükler* [Difficulties encountered in the development of speaking skills in teaching Turkish as a foreign language]. Master's Thesis, Hacettepe University, Ankara.

Koçer, Ö. (2013). Program geliştirmenin ilk basamağı: Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihtiyaç ve durum analizi. *Eğitim ve Bilim*, *38*(169).

Krashen, S. (1980). *Second language acquisition and second language learning, language teaching methodology series*. Pergamon Press.

Ladousse, G. P. (1987) *Role play*. Oxford University Press.

Lynn, M. R. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing Research 35*(6), 382-386

Melanlıoğlu, D. (2021). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde gizil güç: Tutumlar*. Kesit Yayınları.

Morley, J. (1991) The pronunciation component in teaching English to speakers of other languages. *TESOL Quarterly, 25*/1 51-74.

Nakuma, C. (1997). A method for measuring the attrition of communicative competence: A pilot study with Spanish L3 subjects. *Applied Psycholinguistics, 18*, 219 – 235.

Noteboom, S. (1983). Is speech production controlled by speech perception? In Van den Broecke et al. (eds.) *Sound structure: Studies for Antonie Cohen.* Foris Press

Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.

Pardede, P. (2010). The role of pronunciation in a foreign language program. *FKIP-UKI English Department Bimonthly Collegiate*.

Pawlak, M., & Waniek-Klimczak, E. (2015). *Issues in teaching, learning and testing speaking in a second language*. Springer.

Richards, J. C., & Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Pearson Press.

Robertson, P. (2002). Asian EFL research protocols. *The Asian EFL Journal*, *3*(2).

Rost, M. (2001). Listening. In R. Carter & D. Nunan (eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages.* Cambridge University Press.

Scarcella, R. C., & Oxford, R. L. (1992). The tapestry of language learning: The individual in the communicative classroom. *The Electronic Journal for English as a Second Language.*

Sur, E., & Çalışkan, G. (2021). Suriyeli göçmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde karşılaştıkları sorunlar. *Milli Eğitim Dergisi*, *50*(1), 27-49.

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenirlik ve geçerlilik*. Seçkin Yayıncılık.

Tarone, E. (1983). *Teaching strategic competence in the foreign language classroom.*

Temizyürek, F., & Başutku, S. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel düzeydeki telaffuz sorunlarına yönelik çözüm önerileri. *Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Sempozyumu*, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Tezel, K. V. (2021). 4/3/2: Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşmada akıcılığı geliştirmek için etkili bir teknik. *OPUS International Journal of Society Researches*, *18*(41), 3778-3793.

Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. Pearson University Press.

Türkiye Maarif Vakfı (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı.* Bayem Ajans.

Uçgun, D. (2007). Konuşma eğitimini etkileyen faktörler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *22*(1), 59-67.

Ünal, K., Taşkaya, S. M., & Ersoy, G. (2018). Suriyeli göçmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *4*(2), 134-149.

Varadi, T. (1992). Review of the books communication strategies: A psychological analysis of second-language use and the use of compensatory strategies by Dutch learners of English. *Applied Linguistics*, *13*(4), 434-440.

Varışoğlu, M.C. & Hamzadayı, E. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen C1 düzeyindeki öğrencilerin bağlayıcı bilgi düzeyleri. *Turkish Studies*, *13* (4): 1291-1304.

Webb, S., & Boers, F. (2018). Research timeline: Teaching and learning collocation in adult second and foreign language learning. *Language Teaching*.

Yağmur Şahin, E. İşcan, A. Kana, F. & Koçer, Ö. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ihtiyaç algıları: Betimsel bir durum çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies, 6* (4), 1185-1198.

Yılmaz, F. & Buzlukluoğlu Arslan, S. (2014). ÇOMÜ TÖMER' de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin motivasyon kaynakları ve sorunları. *International periodical for the language literature and history of Turkish or Turkic volume, 9*(6), 1185-1196.

Yolcusoy, Ö., & Çetinkaya, G. (2021). Sorularla konuşma eğitimi. In Ö.T. Kara (ed.) *Sorularla Türkçe eğitimi* (pp. 115-161). Asos Yayınları.

Extended Abstract

The fact that speaking is one of the language skills that foreign language learners have the most difficulty in acquiring makes it necessary to emphasize the teaching of this skill (Ladousse, 1987). In addition, since the main aim of foreign language teaching is to enable students to communicate in the target language, teaching speaking skills gains more importance (İşisağ & Demirel, 2010). This is because foreign language learners begin to learn the target language without the pragmatic knowledge of native language learners who acquire the target language naturally in the society they live in (Krashen, 1980; Altmışdört, 2013). For this reason, speaking activities that exemplify daily life situations should be included, and some communication skills such as initiating a conversation, taking turns, taking turns, asking for approval, changing the subject, and ending the interaction should be provided to the students (Goh, 2016). In the development of teaching Turkish as a foreign language, communication contexts and communication processes should be taken into consideration, and necessary literature studies should be conducted to identify the problems experienced by speakers learning Turkish and to find solutions.

Studies (Derman, 2010; Arslan, 2011; Yağmur Şahin et al., 2013; Yılmaz & Buzlukluoğlu Arslan, 2014; Dönmez & Paksoy, 2015; Ünal et al., 2018; Sur & Çalışkan, 2021) indicate that students learning Turkish as a foreign language have problems in speaking skills. When the results of the studies are examined, it is seen that students have the most difficulty in pronunciation while speaking (Derman, 2010), they have problems in expressing what they want to tell and making a formal speech (Koçer, 2013), the spoken language of Turkish is very fast and this situation makes it difficult for them to learn to speak Turkish (Ünal et al., 2018). Identifying these problems during the teaching process and correcting them with the necessary feedback becomes possible by evaluating students' speaking achievements.

Based on the scales developed to measure Turkish as a second language speaking skills, it can be concluded that there is a need for a scale that offers a comprehensive and holistic framework that can be used for all levels and whose validity and reliability have been demonstrated. The aim of this study is to develop a valid and reliable scale that can be used to assess foreign students' speaking achievement in a holistic and comprehensive manner.

In the development of the scale, the following stages were followed: determining the purpose, literature review, creating the item pool, consulting expert opinions, pre-application, validity and reliability calculation. The opinions of 10 experts were used to determine the content validity indices of the items in the scale. In order to calculate the reliability of the scale with Kendall's Coefficient of Agreement, the speaking achievements of a total of 60 language learners (20 beginners, 20 intermediate, 20 advanced) were

evaluated by 3 raters. As a result of the analysis, it was found that the CGI values of the items in the scale and the Kendall's Coefficient of Agreement (W) between the raters were greater than .80. As a result of these findings, it was concluded that the "Turkish as a Foreign Language Speaking Achievement Rating Scale" consisting of a total of 4 sub-dimensions (i.e. "utterance", "content-language use", "fluency", "interaction-presentation strategies") and 11 items was valid and reliable and could be used to evaluate the speaking achievement of beginning, intermediate and advanced language learners.

Ek: Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Başarımı Derecelendirme Ölçeği

1: Çok zayıf 2: Zayıf 3: Geliştirilebilir 4: Yeterli 5: Yetkin

BOYUTLAR	1	2	3	4	5
SÖYLEYİŞ					

1. Konuşmada sesleri tam ve doğru çıkarma	
2. Konuşmada vurgu, ton, ezgi gibi bürünsel ögeleri kullanabilme (*seçimlik*)	
İÇERİK VE DİL KULLANIMI	
3. Konuyu tutarlı ve düşüncenin akışına uygun bir sıra gözeterek anlatma	
4. Konuşmada gerekli yerlerde uygun kalıp sözleri, atasözlerini ve deyimleri kullanma	
5. Bulunduğu yere veya seslendiği kişi/kişilere yönelik uygun konuşma biçemini (üslubunu) kullanma	
6. Konuşmasını sözdizim kurallarına uygun bir biçimde sürdürebilme	
AKICILIK	
7. Konuşmasını akıcı ve anlaşılır bir biçimde sürdürebilme	
8. Konuşmasını tekrara düşmeden sürdürebilme	
9. Gereksiz duraksamalar yapmadan konuşabilme	
ETKİLEŞİM-SUNUM STRATEJİLERİ	
10. Anlaşılmayan noktaları farklı biçimlerde(ara açıklama yapma, örnekleme vb.) açıklığa kavuşturma*(seçimlik)*	
11. Konuşmayı gerektiğinde dinleyicilere yanıt vererek sürdürme *(seçimlik)*	
	Topl. puan

JLERE
JOURNAL OF LANGUAGE EDUCATION AND RESEARCH

Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 2025, 11 (1), 75-98

Araştırma Makalesi

Türkçe Öğreticilerinin Kültürlerarası Duyarlılıkları: İletişim Yeterliği, Duygusal Zekâ ve Öğretmen Öz Yeterliğinin Yordayıcı Rolü

Merve Yılmaz [*] **Bircan Eyüp**[**]

MAKALE BİLGİSİ
Geliş: 20.11.2024
Düzeltme: 28.01.2025
Kabul: 31.01.2025
DOI: 10.31464/jlere.1588356

Anahtar Sözcükler:
yabancı dil olarak Türkçe öğretimi
kültürlerarası duyarlılık
iletişim yeterliği
duygusal zekâ
öğretmen öz yeterliği

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğreticilerinin kültürlerarası duyarlılıklarında iletişim yeterliği, duygusal zekâ ve öğretmen öz yeterliğinin yordayıcı rolünü incelemektir. Çalışma, ilişkisel tarama desenine göre tasarlanmıştır. Çalışma grubu, Türkiye'de üniversitelere bağlı yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılan kurumlarda görev yapan 150 Türkçe öğreticisinden oluşmaktadır. Veriler Kişisel Bilgi Formu, Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği, İletişim Yeterlilik Ölçeği, Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği ve Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ile toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda Türkçe öğreticilerinin kültürlerarası duyarlılıklarının yüksek olduğu ve iletişim yeterliği, duygusal zekâ ve öğretmen öz yeterliklerinin kültürlerarası duyarlılıklarını %39 yordadığı belirlenmiştir. Öğreticilerin kültürlerarası duyarlılıkları, iletişim yeterlikleri, duygusal zekâları ve öğretmen öz yeterlikleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öğreticilerin kültürlerarası duyarlılıkları cinsiyet, yaş, Türkçe öğretmek amacıyla yurt dışında bulunma durumlarına göre farklılaşmazken Türkçe öğretme yılı değişkenine göre anlamlı derecede farklılaştığı tespit edilmiştir. Sonuçlardan hareketle öğreticilerin kültürlerarası duyarlılıklarının geliştirilmesinde iletişim yeterliği, duygusal zekâ ve öğretmen öz yeterliğinden yararlanılabileceği ve bu faktörleri geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılabileceği önerilmiştir.

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

Yayın Etiği Bilgilendirme Bu çalışma bilimsel yayın etiğine uygun olarak yapılmıştır. Çalışma için etik kurul onayı alınmıştır. Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu, Tarih: 08.05.2023, Sayı: E-81614018-000-2300026337

Yazarların Katkı Oranı İlk yazarın %60 ikinci yazarın %40 oranında katkısı vardır.

Çıkar Çatışması Bu çalışmada bir çıkar çatışması yoktur.

Gönderim Yılmaz, M., & Eyüp, B. (2025). Türkçe öğreticilerinin kültürlerarası duyarlılıkları: İletişim yeterliği, duygusal zekâ ve öğretmen öz yeterliğinin yordayıcı rolü. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 11*(1), 75-98.

[*] Yüksek Lisans Öğrencisi, ORCID ID: https://orcid.org/0009-0009-4490-8102, Trabzon Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD, karabacakmerve0803@gmail.com

[**] Doç. Dr., ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-8061-1159, Trabzon Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD, bircaneyup@trabzon.edu.tr

Copyright © 2025 by JLERE- https://dergipark.org.tr/en/pub/jlere
ISSN: 2149-5602

Giriş

Bir toplumu veya grubu tanımlayan maddi, manevi, entelektüel ve duyusal tüm özgün özelliklerin birleşimi (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 1982) olarak ifade edilen kültür, "dil için inanılmaz bir kaynak; dil de kültür için vazgeçilmez bir araçtır" (Göçer, 2012, s. 57). Dil ve kültür, birbiriyle derin bir ilişki içerisinde ayrılmaz bir bütünlük arz eder. Bu doğrultuda dil öğreticisi sadece dilin ögelerinin aktarıcısı değil aynı zamanda kültürel değerlerin de aktarıcısı durumundadır. Bu bağlamda dil öğretimini yalnızca dilin ögelerinin öğretimi ve dil bilgisi öğretimiyle sınırlamak günümüz dil öğretimi yaklaşımları açısından yetersiz bir anlayış olarak değerlendirilmektedir (Demir & Açık, 2011). Zira dil sınıfları hem hedef dilin kültürünün hem de bu dili öğrenen bireylerin kendi kültürel değerlerinin karşılaştığı, kültürel etkileşimlerin ve paylaşımların gerçekleştiği, kültürlerarası iletişimin ön plana çıktığı alanlardan biridir. Dolayısıyla dil öğretiminin gerçekleştirildiği sınıflarda kültürlerarası iletişim sürecinin etkinliği öğreticinin bu alandaki yeterliği ile doğrudan ilişkilidir. Diğer bir ifade ile kültürlerarası iletişim yeterliğine sahip öğreticiler, bu süreci daha etkili ve verimli bir şekilde yönetme kapasitesine sahiptir (Yıldız vd., 2017).

Kültürlerarası iletişim yeterliği, farklı kültürdeki insanların kültürünü anlama, olaylara onların bakış açısıyla bakabilme ve değerlendirme olarak tanımlanır (Zakaria, 2000). Chen'e (1990) göre ise farklı iletişim çevrelerinde karşılık bulmak için etkili ve uygun iletişim kurma becerisidir. Özetle kültürlerarası iletişim yeterliği, kültürel olarak farklı grupların bir arada bulunduğu ortamlarda doğru ve etkili iletişim kurabilme becerisi olarak ifade edilebilir. Farklılıklarla bir arada barış içinde yaşamak, günümüz dünyasında kültürlerarası iletişim yeterliğini bir yaşam biçimi hâline getirmemizi gerekli kılmaktadır (İlbuğa, 2010). Kültürel olarak farklı özellikler taşıyan bireylerin bulunduğu sınıflarda kültürlerarası iletişimin doğru şekilde sağlanabilmesi önemlidir. Kültürlerarası iletişim sırasında bireylerin karşı kültürün bakış açısını dikkate alarak olayları değerlendirmesi beklenir çünkü kendi kültüründe normal kabul edilen bir durum farklı kültürlerde farklı anlamlar ifade edebilir (Işık-Tertemiz & Aslantaş, 2016). Kültürlerarası iletişimin etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi bu süreçte yer alan bireylerin kültürel farklılıklara karşı duyarlılık göstermelerini de gerektirir (Ugeoz, 2003). Bu sebeple kültürlerarası iletişim yeterliğinin tamamlayıcısı ve pekiştiricisi olarak kültürlerarası duyarlılık oldukça önemlidir. Bu çalışmada da bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç boyuttan oluşan (Chen & Starosta, 1996) kültürlerarası iletişim yeterliğinin duyuşsal boyutu olan kültürlerarası duyarlılık üzerinde durulmuştur.

Chen (1997) kültürlerarası duyarlılığı "bireyin kültürlerarası iletişiminde uygun ve etkili bir davranış oluşturmasını teşvik eden, kültürel farklılıkları anlamaya ve takdir etmeye yönelik olumlu bir duygu geliştirme yeteneği" (s. 6) olarak tanımlar. Kültürlerarası iletişimin olduğu dil öğretim sınıflarında farklı kültürlere karşı olumlu tutum sergileyebilmek kültürlerarası duyarlılık düzeyiyle ilişkilidir (Rengi, 2014). Kültürlerarası duyarlılık, farklı kültür gruplarının kültürel özelliklerini eğitim ortamında kullanarak öğrenmeyi farklı kültür grupları için uygun ve etkin hâle getirme becerisini öğreticilere kazandırır (Gay, 2002). Öğreticinin bu konudaki niteliği eğitimin kalitesini ve öğrencilerin tutumlarını etkiler (Yılmaz & Göçen, 2013). Özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi

açısından bakıldığında bu sınıflarda birden fazla farklı kültürden öğrencinin bulunduğu görülür. Zira kültürler hem benzer hem de tamamen farklı unsurlardan oluşabilir (Aydın, 2020). Yabancı dil öğrenim ortamları, bireylerin kültürlerarası duyarlılık kazanmaları açısından önemli bir fırsat alanı olarak görülmelidir. Farklı kültürlere sahip insanların bir araya geldiği bu ortamlar, kültürel farklılıkların bir çatışma aracı olarak değil bir zenginlik olarak görülmesi gereken etkileşim alanlarıdır (Polat, 2001). Söz konusu öğrenme ortamlarının amacı dil öğrenicilerini farklı perspektiflere açık, kültürel farklılıklara saygı duyan ve esnek düşünen bireyler olarak yetiştirmektir (Kınay, 2024). Bu hedef doğrultusunda çok kültürlü eğitim ortamları büyük bir önem taşımaktadır çünkü bu ortamlarda kültürel farklılıklara duyarlılık geliştirmek, esas amaçlardan biri olarak öne çıkmaktadır. Dolayısıyla kültürlerarası duyarlılığın artırılması öğrenicinin yeteneği, motivasyonu ve konuya ilgisinin yanı sıra dil öğretimi için kullanılan kaynaklardaki kültürel unsurlar ile öğretmenin yeterliliği ve donanımıyla mümkündür (Özyurt-Gülen, 2019).

Eğitim ortamlarında kültürel farklılıklardan kaynaklanan problemler yaşanabilmektedir (Akay, 2005). Bu tür problemlerin çözümünde öğretmenlerin sorumluluk alması gerekir. Öğretmenlerin kültürel farklılıklara ilişkin algıları, duyarlılıkları, tutumları kültürel farklılıklardan kaynaklı sorunların önlenmesinde hayati bir rol oynar (Villegas & Lucas, 2002). Bununla birlikte öğretmenlerin istekliliği ve kültüre duyarlı bir eğitim anlayışı benimsemesi de sürecin başarıya ulaşmasını olumlu yönde etkiler (Gençtürk-Erdem, 2022). Dil öğretim süreci, karşılıklı kültür alışveriş süreci olarak tanımlanabilir. Dil öğretim sürecinde öğreticilerin farklı kültürlerden gelen öğrencilerin kültürlerinin ne kadar farkında olduğu, bu kültürlere karşı bakış açıları ve kültürler hakkında ne kadar bilgi sahibi oldukları (Rengi & Polat, 2014) sürecin verimliliği ve etkili bir şekilde yürütülmesi açısından oldukça mühimdir. Yabancı dil öğretimi için ana kaynak olan Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni, dil öğreticilerinin sınıf ortamında farklı kültürleri yönetebilmesi ve farklı kültürler hakkında bilgi sahibi olması gerektiğini vurgulamaktadır (Common European Framework of Reference for Languages [CEFR], 2018). Yabancı dil öğreticisini iletişimsel aracı olarak niteleyen bu çerçeve program, dil öğreticisinden farklı kültür ve bakış açılarına sahip öğrenciler arasında anlaşmayı sağlamasını, ortaya çıkabilecek anlaşmazlıklarda aracı rol üstlenmesini beklemektedir (CEFR, 2018).

Söz konusu program yabancı dil öğreticilerinin kültür aktarımı yapmalarının yanı sıra kültürel bilgilerini geliştirme ve kültürleri yönetebilme becerilerine sahip olmalarının gerekliliğinden de bahseder (CEFR, 2018). Dil öğreticilerinin kendi kültürleri hakkında farkındalığa sahip olmaları, yeni bir kültürle karşılaştıklarında karşılaştırma yapmalarını kolaylaştırması açısından üzerinde durulması gereken bir konudur (Straub, 1999). Yabancı dil öğreticileri farklı kültürlerden gelen bireylerle dil öğretim ortamlarında etkileşime girerken aynı zamanda bu ortamlarda farklı kültürel geçmişlere sahip dil öğrenicilerinin de birbirleriyle etkili bir şekilde iletişim kurmalarına olanak tanır. Bu ortamlar kültürlerarası duyarlılığa sahip bir öğretmen için farklı kültürlerden insanları bir araya getirmek, ön yargıları ve kaygıları gidermek için bir fırsattır. Böyle bir yaklaşım izlendiği takdirde de öğreticiler karşılaştıkları kültürlerle çatışma yaşamadan iletişime girebilmekte ve

kültürlerinin çizdiği sınırlardan çıkarak yeni kültürlere adım atabilmektedirler (Saygılı & Kana, 2018).

Kültürlerarası iletişimde duyarlılık kazanmak için öncelikle ele alınması gereken kavram iletişim yeterliğidir. Kültür, toplum üyeleri için duyuşsal, davranışsal ve bilişsel temeller oluşturur ve bireylerin neyin iyi ve neyin doğru olduğunu anlamalarına rehberlik eder (Gudykunst & Kim, 1997). Bu sebeple bağlı olduğumuz toplumun davranış kalıpları çevremizi, işimizi ve iletişim becerilerimizi doğrudan etkilemektedir (Uztuğ, 2003). İletişimde kültürün rolü göz önüne alındığında kültürlerarası duyarlılık ve iletişim yeterliği arasındaki karşılıklı ilişki belirgin hâle gelir. Kültürlerarası duyarlılık etkili iletişim için gereklidir ve aynı şekilde iletişim yeterliği de kültürlerarası duyarlılığın gelişmesinde önemli rol oynar (Günday & Aycan, 2018). İletişim yeterliğinin, kültürlerarası iletişimde yetkin olmayı sağlarken aynı zamanda kültürlerarası duyarlılığın gelişimini de dolaylı yoldan destekleyebileceği söylenebilir (Sowden, 2007). İletişim yeterliği "duruma ve bağlama uygun bir şekilde iletişim becerilerini kullanabilme ve farklı iletişim durumlarına uyum sağlayabilme" olarak ifade edilir (Salleh, 2008, s. 309). Wiemann (1977) iletişimde yetkin olmanın kişilerarası iletişimde hedeflerine ulaşmak ve var olan iletişim davranışları arasından doğru seçimi yapabilmekle mümkün olduğunu bu sebeple de iletişim yeterliğinin "bağlılık/destekleme, empati, sosyal rahatlık, davranışsal esneklik ve etkileşim yönetimi" (s. 198) olmak üzere beş bileşenden oluştuğunu belirtir. Rubin ve Martin (1994) bu becerilerin yanında kendini açma, girişkenlik, dış merkezcilik, çevre kontrolü bileşenlerini de iletişim yetkinliğine sahip kişilerin özellikleri olarak tanımlarlar (Akt: Üstüner & Kış, 2014, s. 4). İletişim yeterliği için yukarıda görüldüğü üzere birtakım becerilere sahip olmak gerekmektedir. Dolayısıyla etkin ve uygun iletişim kurmak için gerekli becerilere sahip olmak iletişim yeterliği olarak ifade edilebilir. Etkili iletişim becerilerine sahip olmak hem insan ilişkilerinde hem de mesleki alanlarda daha sağlam ve verimli ilişkilerin kurulmasına zemin hazırlar (Korkut, 2005). Bir öğretmen üzerinden örnek vermek gerekirse öğrencileriyle sağlıklı iletişim kurabilen öğretmenlerin eğitim faaliyetlerinde başarılı olması beklenir (Karagöz & Köstereliođlu, 2015). Öğretmenin iletişim yeterliği iyi oldukça eğitimin hedeflerine ulaşması da daha kolay hâle gelir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından düşünüldüğünde öğreticinin iletişim yeterliğine sahip olmasının kültürlerarası duyarlılık gelişimi için bir temel olduğu düşünülebilir aynı şekilde iletişim becerileri yüksek bir öğreticinin kültürlerarası duyarlılık kazanma konusunda da etkin olacağı söylenebilir (Aksoy, 2016).

Yabancı dil öğretim sürecinde ortaya çıkabilecek olumsuz duyguların etkili bir şekilde yönetilmesinde öğreticilerin sahip olduğu beceriler büyük önem taşımaktadır (Uzan & Kana, 2018). Sınıf ortamında karşılaşılan çeşitli problemlerle etkili bir şekilde başa çıkabilmek, öğreticilerin bu sorunları önceden öngörebilmeleri, öğretici-öğrenci etkileşimini sağlıklı bir biçimde yönetebilmeleri ve olumlu öğrenme ortamları oluşturabilmeleri duygusal zekâ yeterliğine sahip olmalarıyla doğrudan ilişkilidir (Somuncuoğlu, 2005). Duygusal zekâya sahip öğreticilerin bu süreci daha kolay yönetebileceği söylenebilir (Çakıcı, 2017). Kendi duygu ve düşüncelerinin farkında olan, öğrencilerinin duygu ve düşüncelerini anlayabilen ve empati kurma yeteneğine sahip öğreticiler, iletişim becerilerini bu özelliklerle birleştirerek daha yüksek bir başarı elde

edebilirler (Tuncay, 2001). Kültürlerarası duyarlılık, farklı kültürel özellikteki bireylere karşı olumsuz duyguların ortadan kaldırılmasında önemli bir yeterlilik olarak işlev görmektedir (Fritz vd., 2002). Bu olumsuz duyguların ortadan kaldırılmasında duygusal zekânın önemli bir rol oynayacağı, aynı zamanda kültürlerarası duyarlılık kazanımını kolaylaştırarak güçlendireceği öne sürülebilir. Chen ve Starosta (1996) kişinin kendini algılayışı ve çevresindekilerin yerini belirlemesini öz kavramıyla, farklı düşünceleri kabul etme ve değerlendirmeyi açık fikirlilikle, ön yargılı ve yargılayıcı olmamayı peşin hükümlü olmamayla, iletişimi engelleyen duyguların üstesinden gelmeyi de sosyal rahatlık kavramıyla ifade ederler. Bu kavramlar kültürlerarası duyarlılığın özellikleri olarak kabul edilir. Chen (1997) daha sonra bu özelliklere empati kurmayı da dâhil etmiştir. Bunun yanı sıra Goleman (2000) duygusal zekâyı; kendini harekete geçirme, aksiliklere rağmen pes etmeme, ruh hâlini düzenleyebilme, dürtüleri kontrol altına alabilme, empati kurma, sıkıntıların düşünmeyi ve harekete geçmeyi engellemesine izin vermeme, umutlu olma olarak tanımlamıştır. Görüldüğü üzere duygusal zekânın bileşenleri ile kültürlerarası duyarlılığın bileşenleri neredeyse aynı özelliklerden oluşmaktadır. Bu durumdan hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin kültürlerarası duyarlılıklarının gelişiminde duygusal zekânın önemli olduğu söylenebilir.

Kültürlerarası duyarlılık üzerinde etkili olabilecek bir diğer değişken öğretmen öz yeterliğidir. Farklı din, ırk ve kültürden öğrencilerin aynı sınıf ortamında bulunması öğreticilerin sınıftaki bu farklılıkları yönetebilmesini gerektirmektedir (Şentürk & Gülbahar, 2023). Çok kültürlü sınıflarda öğreticilerin farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilere olumlu tutum ve duygularla yaklaşması, bu farklılıklara kıymet vermesi ve ders işleniş sürecinde bu farklılıklardan yararlanması gerekir (Bulut & Başbay, 2014). Dil öğretim ortamlarında meydana gelen problemlerle başa çıkabilmek ve kültürlere duyarlı bir eğitim ortamı oluşturmak için öğreticilerin öz yeterlik inançlarının yüksek olması beklenir (Akça vd., 2018). Kendini yeterli gören öğreticilerin kültürel çeşitliliğin fazla olduğu sınıflarda başarıyı artırmak için çabaladıkları; bunun yanı sıra kendini yetersiz gören öğreticilerin ise çok kültürlü ortamlarda daha fazla sorunla karşılaştığı bilinmektedir (Ekici, 2006). Kültürlerarası duyarlılığa sahip öğreticilerin çok kültürlü ortamlara uyum sürecinde başarıya ulaşmaları muhtemeldir (Akcaoğlu & Kayiş, 2021). Bandura (1997) doğrudan yaşantıların öz yeterliğin en büyük kaynaklarından biri olduğunu ifade etmiştir. Yabancı dil öğretim ortamlarındaki öğreticilerin kültürlerarası duyarlılıklarının yüksek olmasının neticesinde bu ortamlarda doğrudan yaşantılar yoluyla başarıya ulaşacakları ve öz yeterliklerinin artacağı söylenebilir. Sonuç olarak öğreticilerin öz yeterlik düzeylerini etkilemesi bakımından çok kültürlü ortamların ve kültürlerarası duyarlılığın etkili olduğu söylenebilir (Akcaoğlu & Kayiş, 2021). Öğrencilerin kültürel geçmişlerine yönelik bilgi sahibi olmak öğreticilerin sınıf yönetimi becerilerini etkilemesi bakımından değerlidir (Cangelosi, 2014). Sınıf yönetimi becerilerinin etkin bir şekilde uygulanması, yalnızca öğretmen öz yeterliliği yüksek olan öğretmenler tarafından mümkün kılınabilir. Bu bağlamda, öğreticilerin kültürlerarası duyarlılık kazanımı için öğretmen öz yeterliklerinin, öğretmen öz yeterlikleri için de kültürlerarası duyarlılık becerilerinin belirleyici bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir.

Alan yazını taraması yapıldığında çeşitli branşlardan öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıkları üzerine çokça çalışma yapıldığı (Rengi, 2014; Erdoğan, 2018; Güner & Levent 2018; Abaslı & Polat, 2019; Oğuz-Duran & Çalışkan, 2020; Akcaoğlu & Kayiş, 2021; Gençtürk-Erdem, 2022; Kasa-Ayten & Köse, 2022; Otman, 2023) fakat yabancı dil öğreticileri üzerine yapılan çalışmaların sınırlı olduğu özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin kültürlerarası duyarlılıklarını inceleyen çalışmaların Saygılı ve Kana'nın (2018) çalışmasıyla sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Dil öğretimi açısından kültürlerarası duyarlılığın önemi düşünüldüğünde bu alanda çalışmalar yapılmasının gerekli olduğu söylenebilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür ve kültürle ilgili yapılan çalışmaların öğrenen ve materyal odaklı olması, Türkçe öğreticilerinin kültürlerarası duyarlılığı üzerine yapılan çalışmaların azlığı ve kültürlerarası duyarlılığın başka değişkenlerle ilişkisinin Türkçe öğreticileri üzerinden incelenmediği göz önüne alındığında alan yazınında bu boşluğu giderecek çalışmaların yapılması gerektiği düşünülmektedir. Alan yazınında, değişkenlerin tek başına ya da iki değişkenin birlikte incelendiği çalışmalar mevcut olmakla birlikte bu çalışma kültürlerarası duyarlılık ile iletişim yeterliği, öğretmen öz yeterliği ve duygusal zekâ arasındaki ilişkilerin bir arada ele alındığı ve kültürlerarası duyarlılığın yordanmasındaki rollerinin ortaya konduğu ilk çalışma olması açısından önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Bu çalışmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin kültürlerarası duyarlılıklarının yordanmasında iletişim yeterliği, duygusal zekâ ve öğretmen öz yeterliğinin rolünü araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğreticilerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri nedir?
2. Öğreticilerin kültürlerarası duyarlılıkları ile iletişim yeterlikleri, duygusal zekâları ve öğretmen öz yeterlikleri arasında nasıl bir ilişki vardır?
3. Öğreticilerin kültürlerarası duyarlılıklarının yordanmasında iletişim yeterliği, duygusal zekâ ve öğretmen öz yeterliğinin rolü nedir?
4. Öğreticilerin kültürlerarası duyarlılıkları cinsiyete göre anlamlı derecede farklılaşmakta mıdır?
5. Öğreticilerin kültürlerarası duyarlılıkları yaşa göre anlamlı derecede farklılaşmakta mıdır?
6. Öğreticilerin kültürlerarası duyarlılıkları yabancı dil olarak Türkçeyi öğretme yılına göre anlamlı derecede farklılaşmakta mıdır?
7. Öğreticilerin kültürlerarası duyarlılıkları Türkçe öğretmek amacıyla yurt dışında bulunma durumuna göre anlamlı derecede farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Nicel bir araştırma olan bu çalışmada ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. "İlişkisel tarama deseni iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi, değişkenlerin birbirini etkileyip etkilemediğini ortaya koyar" (Tekbıyık, 2019, s. 177). Değişkenlerin birlikte değişim gösterip göstermediği ve bir değişim varsa bunun nasıl ve ne derecede olduğu tespit edilmeye çalışılır (Karasar, 2011). Bu çalışmada da yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin kültürlerarası duyarlılıklarının belirlenmesinde iletişim yeterliği, duygusal zekâ ve öğretmen öz yeterliğinin rolü ve cinsiyet, yaş, yabancı dil olarak Türkçe öğretme yılı, Türkçe öğretmek amacıyla yurt dışında bulunma durumu değişkenleri açısından kültürlerarası duyarlılıklarının incelenmesi sebebiyle ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır.

Yayın Etiği

Bu çalışma yapılmadan önce gerekli etik kurul onayı alınmıştır. Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu, 08.05.2023 tarihli ve E-81614018-000-2300026337 sayılı izin ile araştırmaya başlanmıştır. Ayrıca katılım gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülmüş, katılımcılara ölçekler çevrim içi araçlar vasıtasıyla ulaştırılmıştır. Uygulamaya başlamadan önce formda araştırma ile ilgili ayrıntılı bilgilere yer verilmiş ve çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ettiklerine dair onayları alınmıştır. Çalışmada kullanılan verilerin bu araştırma dışında herhangi bir kişi veya kurum ile paylaşılmayacağı bilgisi katılımcılara belirtilmiştir. Çalışma süreci 1964 Helsinki Bildirisi ve sonraki güncellemeler esas alınarak yürütülmüştür (World Medical Association, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmada örneklem belirlenirken uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yönteminde zaman, maliyet ve koşullar göz önüne alınarak örneklem seçilmektedir (Fraenkel vd., 1990). Bu örnekleme yöntemi katılımcılara ulaşma açısından elverişlidir (Ekiz, 2020). Zaman ve maliyet açısından tasarruf sağlamak ve katılımcılara ulaşma kolaylığı sağlamak amacıyla bu araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma 2023-2024 akademik yılında Türkiye'de bulunan üniversitelere bağlı yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan kurumlarda Türkçe öğreten 150 öğreticiyle yürütülmüştür. 75 farklı üniversiteden öğretici ölçekleri doldurmuştur. Araştırma grubunu oluşturan 150 Türkçe öğreticisinin 93'ü kadın (%62), 57'si (%38) erkektir. Yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin 95'inin (%63.3) 31-40 yaş arasında olduğu ve bu kısmın çoğunluğu oluşturduğu tespit edilmiştir. 41-50 yaş arasında olan Türkçe öğretici sayısı 26 (%17.3), 20-30 yaş arasında olan Türkçe öğreticisi sayısı 20 (%13.3), 51 ve üzeri yaş grubunu oluşturan Türkçe öğreticisi sayısının 9 (% 6.0) olduğu tespit edilmiştir. Türkçeyi yabancı dil olarak 6-10 yıldır öğreten öğreticilerin sayısının 63 (%42) olduğu ve bu grubun çoğunluğu oluşturduğu belirlenmiştir. Bunu sırasıyla 0-5 yıl arası görev yapmakta olan 49 (%32.7) dil öğreticisi, 11-20 yıl arası görev süresine sahip 36 (%24) dil öğreticisi, 21 ve

üzeri yıldır yabancı dil olarak Türkçe öğreten 2 (%1.3) dil öğreticisinin takip ettiği tespit edilmiştir. Türkçe öğretmek amacıyla yurt dışında bulunma durumu olarak 122 (%81.3) dil öğreticisinin yurt dışında bulunmadığı ve 28 (%18.7) dil öğretisinin yabancı dil olarak Türkçe öğretmek amacıyla yurt dışında bulunduğu tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği, İletişim Yeterlilik Ölçeği, Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği, Öğretmen Özyeterlik Ölçeği kullanılmıştır.

Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği

Braskamp vd. (2012) tarafından geliştirilen ölçek Yıldırım ve Çağlayan (2022) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 35 maddeden oluşup 5'li Likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçeğin alt faktörlerine ilişkin güvenirlik değerlerinin .50 ile .69 arasında değiştiği, tüm ölçek için ise .82 olduğu belirtilmiştir. Ölçek bilişsel, kişisel ve kişilerarası olmak üzere 3 boyuttan oluşmaktadır. Her boyut kendi içinde 2 faktörlü olup toplam 6 faktörlü bir ölçektir. Bilişsel boyut bilme ve bilgi, kişisel boyut kimlik ve duyuş (his), kişilerarası boyut sosyal sorumluluk ve sosyal etkileşimler alt faktörlerinden oluşmaktadır (Yıldırım & Çağlayan, 2022).

İletişim Yeterlilik Ölçeği

Wiemann (1977) tarafından geliştirilen ölçek Koca ve Erigüç (2017) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 30 maddeden oluşan 5'li Likert tipte bir ölçektir. Ölçekte "sosyal davranış yeterliliği, iletişimde bireysel yönler, empati yeterliliği, uyum yeterliliği, duyarlılık yeterliliği, iletişim teşvik yeterliliği, insan ilişkileri ve dinleme yeterliliği" olmak üzere 8 faktör bulunmaktadır (Koca & Erigüç, 2017, s. 792). Ölçeğin alt boyutlarının toplam varyansı %57.7 oranında açıkladığı tespit edilmiştir. Alt faktörlerin Cronbach alfa değerleri .50 ile .76 arasında değişirken ölçeğin geneli için Cronbach alfa değeri 0.86 bulunmuştur (Koca & Erigüç, 2017).

Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği

Pekaar vd. (2017) tarafından geliştirilen ölçek Tanrıöğen ve Türker (2019) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 5'li Likert tipinde hazırlanan ölçek 4 boyut olmak üzere 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı ölçek genelinde .84 olarak bulunmuştur. Ölçeğin boyutları "kendi duygularını değerlendirme, başkalarının duygularını değerlendirme, kendi duygularını kontrol etme, başkalarının duygularını kontrol etme" şeklindedir (Tanrıöğen & Türker, 2019, s. 354).

Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği

Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilmiş ve Çapa vd. (2005) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin alt faktörlerini "öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi" oluşturmaktadır (Çapa vd., 2005, s. 75). 9'lu Likert

tipi bir ölçek olup 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin tamamı için Cronbach alfa katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır (Çapa vd., 2005).

Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 23 programıyla analiz edilmiştir. Öncelikle çalışmada kayıp verilerin yer alıp almadığını belirlemek amacıyla kayıp veri analizi yapılmış veri setinde kayıp veri bulunmadığı tespit edilmiştir. Çalışmada analizler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, Çoklu Regresyon Analizi, Bağımsız Gruplar t-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA), Tukey Testi ve LSD Testi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öncelikle toplanan verilerin normal dağılım gösterip göstermediği basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenerek tespit edilmiştir. Elde edilen değerlerin +1 ile -1 arasında olması (Çizelge 1) sebebiyle çalışma verilerinin normal dağılıma sahip olduğu anlaşılmaktadır (Çokluk vd., 2021). Verilerin normal dağılım göstermesi sonucunda öğreticilerin kültürlerarası duyarlılıkları, iletişim yeterlikleri, duygusal zekâları ve öğretmen öz yeterliklerini belirlemek amacıyla betimsel analiz yapılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin kültürlerarası duyarlılık, iletişim yeterliği, duygusal zekâ ve öğretmen öz yeterlikleri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Kültürlerarası duyarlılık üzerinde iletişim yeterliği, duygusal zekâ ve öğretmen öz yeterliğinin yordayıcılığını tespit etmek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Kültürlerarası duyarlılığın cinsiyet ve Türkçe öğretmek amacıyla yurt dışında bulunma değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Bağımsız Gruplar t-Testi uygulanmıştır. Kültürlerarası duyarlılığın yaş ve Türkçe öğretme yılına göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi yapılmıştır. Kültürlerarası duyarlılığın yaş gruplarına göre farklılaştığı tespit edilmiş ve farkın kaynağını tespit amacıyla Tukey Testi yapılmıştır.

Bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerine ilişkin ortalamaları Çizelge 1'de verilmiştir.

Çizelge 1. Türkçe Öğreticilerinin Kültürlerarası Duyarlılık Düzeylerine İlişkin Ortalamaları

Değişken	Min.	Max.	Ort.	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Kültürlerarası Duyarlılık	104	148	123	8.5	.002	.183

Çizelge 1 incelendiğinde kültürlerarası duyarlılık ölçeğinden alınan en düşük puanın 104 ve en yüksek puanın 148 olduğu görülmektedir. Türkçe öğreticilerinin kültürlerarası duyarlılık ortalamalarının 123 olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle Türkçe öğreticilerinin kültürlerarası duyarlılıklarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Türkçe öğreticilerinin kültürlerarası duyarlılık, iletişim yeterliği, duygusal zekâ ve öğretmen öz yeterlikleri arasındaki ilişkiler Çizelge 2'de sunulmuştur.

Çizelge 2. Değişkenler Arası İlişkiler

Değişkenler	**1**	**2**	**3**	**4**
Kültürlerarası Duyarlılık	1	.58**	.50**	.43**
İletişim Yeterliği	.58**	1	.56**	.50**
Duygusal Zekâ	.50**	.56**	1	.56**
Öğretmen Öz Yeterliği	.43**	.50**	.56**	1

**p= <.01

Çizelge 2 incelendiğinde değişkenlerin tümü arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Kültürlerarası duyarlılık ile iletişim yeterliği arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir (r=.58, p<.01). Kültürlerarası duyarlılık ile duygusal zekâ (r=.50, p<.01), kültürlerarası duyarlılık ile öğretmen öz yeterliği (r= .43, p<.01), iletişim yeterliği ile duygusal zekâ (r=.56, p<.01), iletişim yeterliği ile öğretmen öz yeterliği (r= .50, p<.01) ve duygusal zekâ ile öğretmen öz yeterliği (r=.56, p<.01) arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Buna göre kültürlerarası duyarlılık düzeyi arttıkça iletişim yeterliği, duygusal zekâ ve öğretmen öz yeterlik düzeyinin artacağı söylenebilir.

İletişim yeterliği, duygusal zekâ ve öğretmen öz yeterliğinin kültürlerarası duyarlılığı yordamasına ilişkin bulgular Çizelge 3'te verilmiştir.

Çizelge 3. Kültürlerarası Duyarlılık Düzeyinin Açıklanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Model	**B**	**SH**	**β**	**t**	**%95 Aralığı**	**Güven**	**$F_{(sd)}$**	**R**	**ΔR^2**
Sabit	62.07	6.96		8.91**	48.31	75.82	$^{31.45}{}_{(3,146)}$	.62	.39
İletişim Yeterliği	.30	.06	.40	4.98**	.18	.43			
Duygusal Zekâ	.13	.05	.21	2.48*	.02	.23			
Öğretmen Öz Yeterliği	.10	.07	.11	1.38	-.04	.25			

*p<.05, **p<.01

Çizelge 3'te oluşturulan modelin anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($F_{3,146}$=31.45, p<.001). İletişim yeterliği, duygusal zekâ ve öğretmen öz yeterliğinin kültürlerarası duyarlılığı yordama varyansı %39'dur (ΔR^2 = .39). Çizelge 3 incelendiğinde iletişim yeterliği (β=.40, p<.01) ve duygusal zekânın (β=.21, p<.05) kültürlerarası duyarlılığın anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir. Ancak öğretmen öz yeterliğinin (β=.11, p>.01) kültürlerarası duyarlılığın anlamlı bir yordayıcısı olmadığı belirlenmiştir.

Türkçe öğreticilerinin kültürlerarası duyarlılıklarının cinsiyete göre farklılaşma durumlarını gösteren Bağımsız Gruplar t- Testi sonuçları Çizelge 4'te verilmiştir.

Çizelge 4. Kültürlerarası Duyarlılığın Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuçlar

Değişken	**Cinsiyet**	**N**	**$\bar{X}$**	**Ss**	**t**	**p**	***d***
Kültürlerarası Duyarlılık	Kız	93	124.3	8.94	1.00	.315	-
	Erkek	57	122.9	7.88			

Tablo 4 incelendiğinde Türkçe öğreticilerinin kültürlerarası duyarlılıklarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($t_{(148)}$=1.00, p>.01). Diğer bir ifade ile kadın ve erkek öğreticilerin kültürlerarası duyarlılıkları arasında bir fark bulunmamıştır.

Türkçe öğreticilerin kültürlerarası duyarlılıklarının yaşa göre farklılaşma durumlarını gösteren Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları Çizelge 5'te sunulmuştur.

Çizelge 5. Kültürlerarası Duyarlılığın Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuçlar

	Faktörler	**Kareler Toplamı**	**Sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**	**η2**
Kültürlerarası Duyarlılık	Gruplar Arası	279.0	3	93.00	1.27	.28	-
	Gruplar İçi	10638,4	146	72.86			
	Toplam	10917.4	149				

Çizelge 5 incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin kültürlerarası duyarlılıklarının yaş değişkenine göre anlamlı derecede farklılaşmadığı görülmüştür ($F_{(3,146)}$= 1.27, p>.05). Diğer bir deyişle öğreticilerin yaşları açısından kültürlerarası duyarlılıkları arasında bir fark bulunmamıştır.

Türkçe öğreticilerinin kültürlerarası duyarlılıklarının yabancı dil olarak Türkçeyi öğretme yılı değişkenine göre farklılaşma durumlarını gösteren Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları Çizelge 6'da sunulmuştur.

Çizelge 6. Kültürlerarası Duyarlılığın Türkçe Öğretme Yılı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuçlar

		Kareler Toplamı	**Sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**	**η2**	**Anlamlı Fark**
Kültürlerarası Duyarlılık	Gruplar Arası	578.79	3	192.9	2.72	.046	.05	6-10 yıl ve 11-20 yıl
	Gruplar İçi	10338.67	146	70.81				
	Toplam	10917.47	149					

Çizelge 6'da yapılan analiz sonucunda kültürlerarası duyarlılığın Türkçe öğretme yılı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür ($F_{(3,146)}$=2.72, p<.05). Farklılığın kaynağını belirlemek için öncelikle Levene Testi ile varyansların homojenliğinin sağlandığı tespit edilmiş ve analize buna göre devam edilmiştir. Yapılan Tukey testi sonucunda, anlamlı farkın 6-10 yıl ile 11-20 yıldır Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğreticiler arasında olduğu tespit edilmiştir. Buna göre 6-10 yıldır yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin puanları 11-20 yıldır öğretenlere göre daha düşük düzeydedir. Etki büyüklüğünü tespit edebilmek amacıyla hesaplanan eta-kare (η2) katsayısı bu farkın düşük düzeyde olduğunu göstermiştir (η2= .05).

Yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin kültürlerarası duyarlılıklarının Türkçe öğretmek amacıyla yurt dışında bulunma durumu değişkenine göre farklılaşma durumunu gösteren Bağımsız Gruplar t-Testi sonuçları Çizelge 7'de sunulmuştur.

Çizelge 7. Kültürlerarası Duyarlılığın Türkçe Öğretmek Amacıyla Yurt Dışında Bulunma Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuçlar

Değişken	**Yurt Dışında Bulunma**	**N**	**$\bar{X}$**	**Ss**	**t**	**p**	***d***
Kültürlerarası Duyarlılık	Evet	28	123.8	7.71	-.01	.457	-
	Hayır	122	123.8	8.77			

Çizelge 7 incelendiğinde yapılan analiz sonucunda kültürlerarası duyarlılığın Türkçe öğretmek amacıyla yurt dışında bulunma durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür ($t_{(148)}$=-.01, p>.01). Başka bir ifade ile yurt dışında Türkçe öğretmek amacıyla bulunma ile bulunmama arasında herhangi bir fark yoktur.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin kültürlerarası duyarlılıkları ile iletişim yeterlikleri, duygusal zekâları ve öğretmen öz yeterlikleri arasındaki ilişkiler incelenmiş ve Türkçe öğreticilerinin kültürlerarası duyarlılıklarının yordanmasında iletişim yeterliği, duygusal zekâ ve öğretmen öz yeterliğinin rolü incelenmiştir. Bunun yanı sıra yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin kültürlerarası duyarlılık düzelerinin cinsiyet, yaş, yabancı dil olarak Türkçe öğretme yılı ve Türkçe öğretmek amacıyla yurt dışında bulunma durumları gibi değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçtan hareketle Türkçe öğreticilerinin farklı kültürlere karşı olumlu duygular içinde olduğu söylenebilir. Alan yazınında öğretmenlerle yapılan çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür (Strekalova, 2013; Rengi & Polat; 2014; Ahmad & Khan, 2016; Boran & Arcagök, 2017; Sezer & Kahraman, 2017; Erdoğan, 2018; Güner & Levent, 2018; Saygılı & Kana, 2018; Robles & González, 2019; Kasa-Ayten & Köse, 2020; Gökberk, 2021; Şengül & Yaprak, 2022). Öğreticilerin kültürlerarası duyarlılıklarının yüksek olması eşit eğitim ortamının oluşturulması ve öğrenme ortamının demokratikleştirilmesi açısından oldukça önemlidir (Ünlü & Örten, 2013). Çalışmamızda da farklı kültürlerden öğrenci gruplarının bir araya geldiği sınıflarda eğitim veren Türkçe öğreticilerinin kültürlerarası duyarlılıklarının yüksek bulunması önemlidir. Bununla birlikte yabancı dil olarak Türkçe öğretim ortamlarında sürecin başarıya ulaşması ve öğrencilerin de birbirlerinin kültürel farklılıklarına duyarlı olmasında öğreticilerin kültürlerarası duyarlılıklarının rolü önemlidir (Özyurt-Gülen, 2019). Bu bağlamda Türkçe öğrenen kişi sayısının artmasının ve kültüre karşı ön yargıların azalmasının kültürlerarası duyarlılığı yüksek öğretmenlerle mümkün olduğu söylenebilir.

Çalışmada Türkçe öğreticilerinin kültürlerarası duyarlılıkları, iletişim yeterlikleri, duygusal zekâları ve öğretmen öz yeterlikleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Diğer bir ifade ile öğreticilerin kültürlerarası duyarlılıkları arttıkça

iletişim yeterlikleri, duygusal zekâları ve öğretmen öz yeterliklerinin de arttığı söylenebilir. Alan yazınında bu değişkenleri bir arada ele alan çalışma bulunmasa da Akcaoğlu ve Kayiş (2021), Kim ve Connelly (2019), Akça vd. (2018) öğretmen öz yeterliği ile kültürlerarası duyarlılık arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler tespit etmişlerdir. Şakar (2018) psikolojik danışman adaylarının kültürlerarası duyarlılıkları ile duygusal zekâları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit ederken Sağlam (2018), Koç-Akran ve Bakır (2019), Çakmak (2019), Karamehmetoğlu (2017) ve Çağlayan-Yılmaz (2023) öğretmenlerle yaptıkları çalışmalarda öz yeterlik ve duygusal zekâ arasında pozitif yönlü ilişkiler tespit etmişlerdir. Sözü edilen çalışmalar ile bu araştırmada elde edilen sonuçlar uyum göstermektedir. Değişkenlerin birbiriyle ve kültürlerarası duyarlılıkla ilişkili olması bu alanda kapsamlı araştırmalar yapılmasının gerekliliğini gözler önüne sermektedir. Zira kültürlerarası duyarlılığa sahip olmak iletişimde yetkin, duygusal zekâsı gelişmiş ve öğretmen öz yeterlik inancı yüksek öğretmenlerden beklenmektedir. Özellikle dil öğreticileri açısından bakıldığında kültürel farklılıkların bulunduğu bu ortamlarda öğretmen öz yeterliği inancı öğretmene kolaylık sağlayacaktır (Shaukat & Iqbal, 2012). Bunun yanı sıra duygusal zekâsı yüksek öğretmenin hem kendi duygularını hem de öğrencilerinin duygularını anlayabileceği ve süreci daha iyi yönetebileceği söylenebilir. Zira öğretim yalnızca bilişsel ögelerden oluşmaz (Hargreaves, 2001). Bu değişkenlerin kültürlerarası duyarlılıkla ilişkisi eğitimde duyuşsal ögelerin önemini ortaya koymaktadır. Bu sebeple öğrencinin duygularını anlama, doğru şekilde iletişim kurma ve bunu öğretmen yeterliğiyle birleştirmenin kültürel farklılıklardan kaynaklı sorunların çözümü için gerekli olduğu söylenebilir.

Türkçe öğreticilerinin iletişim yeterlikleri, duygusal zekâları ve öğretmen öz yeterlikleri kültürlerarası duyarlılıklarını %39 oranında yordamaktadır. Öğreticilerin iletişim yeterlikleri ve duygusal zekâları kültürlerarası duyarlılıklarının anlamlı yordayıcılarıdır. Ancak aralarında pozitif yönde orta düzey bir ilişki olmasına rağmen öğretmen öz yeterliğinin kültürlerarası duyarlılığın anlamlı bir yordayıcısı olmadığı ortaya çıkmıştır. Alan yazını incelendiğinde bu üç değişkenin kültürlerarası duyarlılığı yordayıcı rolünü inceleyen benzer bir çalışma bulunmamıştır. Duygusal zekâ ve iletişim yeterliği üzerinde yapılacak artırıcı çalışmaların kültürlerarası duyarlılığı doğrudan olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir. Çalışmada ele alınan değişkenlerden duygusal zekâ ve iletişim yeterliğinin kültürlerarası duyarlılığı açıklaması ve ilişkili olması bu değişkenleri ele alacak çalışmaları gerekli kılmaktadır. Kültürlerarası duyarlılık için iletişim yeterliği temeldir. İletişim yeterliği kültürlerarası iletişim kuran bireyler arasındaki iletişimi güçlendirir ve farklılıklardan kaynaklı olası yanlış anlaşılmaları en aza indirger (Güner vd., 2020). Kültürün aktarımında iletişim becerisi, bireyin kendisinin ve iletişimde bulunduğu kişinin davranışlarını anlamlandırması açısından önemlidir. Farklı bir dil ve o dilin kültürü hakkında bilgi edinmek iletişimle mümkündür. Bu sebeple iletişim yeterliği kültürlerarası duyarlılığı açıklamada etkili bir değişkendir. Yabancı dil öğretmek de bir bakıma dil öğrenicisinin hedef dilde iletişim kurabilmesini sağlamaktır (Çetinavcı, 2011).

Öğrencinin dil öğreticisine karşı olumlu duyguları etkileşim, iletişim ve akademik motivasyonunu etkiler (Ryan & Patrick, 2001). Bununla birlikte öğrencinin öğreticisiyle kurduğu duygusal bağın öğrenme performansını ve dikkatini etkileyeceğini söylemek

mümkündür. Kısacası öğreticinin mesleki ve pedagojik yeterliklerinin yanı sıra duygusal yeterlikleri de önemlidir (Akın & Sözen-Özdoğan, 2021). Duygusal olarak zeki öğreticiler duyguların gücünü kullanarak öğretimi etkili hâle getirebilir. Özellikle de tamamen yabancı bir ortamda bulunan yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için öğreticilerin duygusal zekâları önemlidir. Bir öğretici olarak dil öğretim sürecinin bu duygusal kısmını bilmek ve buna göre eğitim öğretim faaliyetlerini düzenlemek önemlidir (Özdemir-Cihan, 2020). Kültürlerarası duyarlılık kazanmak da duyuşsal bir süreç olması sebebiyle duygularla ilişkilidir (Chen, 1997). Bu süreçte duygular dikkate alınır. Kültürlerarası duyarlılığın bileşenleri ile duygusal zekânın bileşenleri birbirine yakındır. Farklı kültürel durum ve bireylere olumlu duygular besleyebilmek kültürlerarası duyarlılığın temelidir (Rengi, 2014). Bu sebeple duygusal olarak zeki bir öğreticinin kültürlerarası duyarlılık düzeyinin de yüksek olması beklenir. Duygusal zekânın kültürlerarası duyarlılığı yordamasının sebebi olarak duygusal zekânın yüksek olmasının kültürlerarası duyarlılık kazanmada etkili olmasıyla açıklanabilir.

Farklı kültürlerden birçok öğrenciyi bir araya getirmesi sebebiyle yabancı dil olarak Türkçe öğretim ortamı öğretici için zor bir ortamdır. Çok kültürlü sınıflarda iletişimi sağlamak, farklılıkları ve sınıfı yönetmek gibi öğreticilerin sorumlulukları vardır bu sebeple öğreticilerin bu alanlarda gelişim göstermeleri bir gerekliliktir (Şentürk & Gülbahar, 2023). Oysaki öz yeterlik düzeyi yüksek öğretmenler zor öğrencilere ulaşabilecekleri ve güçlüklerle başa çıkabileceklerine dair kendilerine inancı olan kişilerdir (Schwarzer & Hallum, 2008; Baleghizadeh & Shakouri, 2017). Sonuç olarak öğretmen öz yeterliği yüksek bir öğretmen kültürlerarası duyarlılık kazanmak için çaba harcar ve sınıfındaki kültürel farklılıkları yönetmek için buna ihtiyacı olduğunu bilir. Farklı kültürlerden gelen öğrencilerin eğitim ve öğretim faaliyetlerini düzenlemede öğretmen öz yeterliği etkilidir (Soylu & Kaysılı, 2022). Öğretmen öz yeterlik düzeyi, öğretmenlerin kültürel farklılıkları öğretim sürecine olumlu bir şekilde yansıtmalarını ve bu farklılıkları eğitimde etkili bir araç olarak kullanmalarını sağlayabilmektedir (Şentürk & Gülbahar, 2023). Ancak bu çalışmada öğretmen öz yeterliğinin kültürlerarası duyarlılığı doğrudan açıklayan faktörlerden biri olmadığı tespit edilmiştir. Oysaki öğretmenlerin kültürel farklılıkların bulunduğu öğretim ortamlarında engellerin ve problemlerin üstesinden gelmesinde sahip oldukları öğretmen öz yeterliklerinin etkili olduğu ve farklı kültürlere karşı duyarlılık geliştirmelerinin daha mümkün olduğu düşünülmekteydi. Lâkin ortaya çıkan bulgular bu düşünceyi doğrulamamıştır. Aralarında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmasına rağmen öğretmen öz yeterliğinin kültürlerarası duyarlılığı açıklamaması bu alanda yapılacak kapsamlı çalışmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Çalışmada Türkçe öğreticilerinin kültürlerarası duyarlılıklarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçtan hareketle öğreticilerin kültürlerarası duyarlılıkları üzerinde cinsiyetlerinin bir etkisi olmadığı söylenebilir. Ulaşılan bu sonuç Türkçe öğreticileri açısından olumlu bir durum olarak yorumlanabilir. Zira alan yazınında farklılıklara karşı kadınların daha ılımlı yaklaştığına yönelik bir inanç mevcuttur (Ford & Quinn, 2010). Bu sebeple Türkçe öğreticilerinin kültürlerarası duyarlılıklarının yüksek olmasına rağmen bunun belli bir cinsiyete göre farklılaşmaması önemlidir. Nitekim alan yazınında da öğretmenlerle yürütülen çalışmalarda benzer

sonuçlara ulaşıldığı (McMurray, 2007; Rengi, 2014; Ahmad & Khan, 2016; Erdoğan, 2018; Güner, 2018; Saygılı & Kana, 2018; Şengül & Yaprak, 2022; Bayhan, 2023;) görülmüştür. Bu bakımdan özellikle Türkiye özelinde cinsiyetin kültürlerarası duyarlılık üzerinde etkisinin olmaması önemli bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Türkçe öğreticilerinin kültürlerarası duyarlılıklarının yaşa göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Alan yazınında benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar mevcuttur. Erdoğan, (2018), Bayhan (2023), Şengül ve Yaprak (2022) ile Akça vd. (2018) de öğretmenlerle yaptıkları çalışmalarda kültürlerarası duyarlılığın yaşa göre farklılaşmadığını belirlemişlerdir. Bu çalışmada, Türkçe öğreticilerinin kültürlerarası duyarlılıklarının yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermemesinin araştırma grubunun büyük bir bölümünün 31-40 yaş aralığında (%63.3) yoğunlaşmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Zira aynı yaş aralığında bulunan öğreticilerin birbirlerine yakın puanlar almalarının bu duruma sebep olabileceği düşünülebilir. Bununla birlikte Chen ve Starosta'ya (1997) göre kültürlerarası duyarlılık öğrenilebilen ve geliştirilebilen bir özellik olduğundan yaş değişkeninin bu duyarlılıkta farklılaşmaya yol açmaması ve diğer faktörlerin daha belirleyici olması olasıdır.

Çalışmada Türkçe öğreticilerinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğretme yılı değişkenine göre anlamlı derecede farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Anlamlı farkın 6-10 yıl ile 11-20 yıldır Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğreticiler arasında olduğu tespit edilmiştir. Buna göre 6-10 yıl arası yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin puanlarının 11-20 yıl arası Türkçe öğretenlere göre daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Alan yazınında Bayles (2009) öğretmenlerle yürüttüğü çalışmada 10 yıldan fazla görev yapan öğretmenlerin diğer gruplara oranla daha yüksek kültürlerarası duyarlılığa sahip olduğunu belirlemiştir. Güner ve Levent (2018) ise öğretmenlerle gerçekleştirdikleri çalışmada 4-10 yıldır kurumda çalışanların kültürlerarası duyarlılıklarının daha düşük olduğunu; 11 yıl ve üzeri zamandır kurumda çalışanların en yüksek kültürlerarası duyarlılığa sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Akça vd. (2018) öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığının kıdeme göre farklılaştığını ve bu farkın 16 yıl ve üzeri çalışanlar ile yeni başlayanlar arasında olduğunu, 16 yıl ve üzeri yıldır çalışanların kültürlerarası duyarlılıklarının daha yüksek düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Alan yazınındaki çalışmalardan ve bu çalışmada elde edilen bulgudan hareketle görev süresi arttıkça kültürlerarası duyarlılığın arttığı söylenebilir. Bunun yanı sıra dil öğreticilerinin görev sürelerinin artmasıyla birlikte farklı kültürlerle etkileşim kurma, bu kültürleri tanıma, karşılaştırmalar yapma ve kültürel duyarlılık geliştirme olanaklarının diğer öğretmen gruplarına göre daha fazla olduğu söylenebilir. Bu bağlamda artan mesleki deneyim ve diğer kültürlere ilişkin bilgi düzeyinin kültürlerarası duyarlılığın gelişimine katkı sağladığı ifade edilebilir.

Türkçe öğreticilerinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin Türkçe öğretmek amacıyla yurt dışında bulunma durumlarına göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Alan yazınında benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar (Saygılı & Kana, 2018; Çam, 2021) bulunmakla birlikte çalışmamızın aksine yurt dışı deneyiminin kültürlerarası duyarlılığı anlamlı ölçüde etkilediği sonucuna ulaşan çalışmalar da mevcuttur (Fretheim, 2007; McMurray, 2007; Demir & Üstün, 2017; Uğur, 2019). Yurt dışı deneyiminin çalışmalara

konu olan öğretmenlerde farklılaşan bir değişken olmasının, öğretmenlerin farklı branşlardan olmaları ve aynı sınıf ortamını Türkçe öğreticileri kadar yoğun bir şekilde farklı kültürlerden gelen öğrencilerle paylaşmamalarıyla ilişkili olabileceği söylenebilir. Oysaki Saygılı ve Kana (2018) da çalışmamızda olduğu gibi Türkçe öğreticilerinin kültürlerarası duyarlılıklarının yurt dışı deneyimine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını bulgulamışlardır. Zira farklı kültürlerden gelen öğrencilerle etkileşimde bulunan Türkçe öğreticilerinin bu kültürlere karşı daha yüksek bir duyarlılık geliştirme olasılıklarının arttığı söylenebilir. Türkçe öğreticileri, farklı kültürlerden gelen öğrenci gruplarıyla bir araya gelerek ön yargılarını ve kalıp düşüncelerini aşabilmektedir. Nitekim Strekalova (2013) da farklı öğretmen gruplarıyla yaptığı çalışmada dil öğreticilerinin kültürlerarası duyarlılıklarının diğer branşlara oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla Türkçe öğreticilerinin, yurt içinde veya yurt dışında fark etmeksizin sınıf ortamında farklı kültürlerle bir araya gelerek duyarlılıklarını doğal bir şekilde geliştirebildiklerini söyleyebiliriz.

Tüm bu sonuçlar yabancı dil öğretiminde ve özelde de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde duyuşsal ögelerin önemine dikkat çekmektedir. Her bir değişken için yapılacak artırıcı çalışmaların, diğer bir değişkeni ve kültürlerarası duyarlılığı olumlu yönde etkileyebileceği söylenebilir. Fakat yapılan çalışmalar incelendiğinde bu değişkenlerin rolünün ve kültürlerarası duyarlılığın yabancı dil olarak Türkçe öğretimi özelinde göz ardı edildiği görülmektedir. İletişim yeterliği ve duygusal zekânın kültürlerarası duyarlılığı yordamadaki rolleri düşünüldüğünde bu değişkenlerin göz ardı edilmesi Türkçe öğretimini olumsuz yönde etkileyebilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin hem ülke hem de Türk dili açısından önemli bir kazanım olduğu göz önüne alındığında bu alanda çalışan öğreticilerin duyuşsal özelliklerinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Türkçenin öğrenimini doğrudan etkileyen bu öğretici özelliklerinin geliştirilmesi; bir değişkenin diğer değişkene doğrudan etkisi ve aralarındaki ilişki ağı tümünün geliştirilmesi için yapılacak faaliyetlerin önemini ortaya koymaktadır. Bu sebeple yabancı dil olarak Türkçe öğretimi faaliyetlerinin niteliği için bu alanda yapılacak eğitimlerin ve araştırmaların alana önemli katkılar sağlayacağını söylemek mümkündür.

Öneriler

İletişim yeterliği ve duygusal zekânın kültürlerarası duyarlılığın anlamlı yordayıcıları olduğu sonucundan hareketle Türkçe öğreticilerinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini artırmak için iletişim yeterlikleri ve duygusal zekâlarına yönelik artırıcı hizmet içi çalışmaların yapılmasının etkili olabileceği söylenebilir.

Kültürlerarası duyarlılık, öz yeterlik, duygusal zekâ duyuşsal faktörlerdir. Eğitimde duyuşsal faktörlerin önemi düşünüldüğünde bu ögelerin gelişimi için yapılacak eğitimlerin ve uygulamaların yabancı dil olarak Türkçe öğretim faaliyetlerini iyileştireceği söylenebilir. Duyuşsal faktörlerin etkisi düşünüldüğünde Türkçe öğreticilerinin bu alanlarda daha fazla uzmanlığa sahip olan psikolojik danışmanlar ve psikologlarla iş birliği içinde eğitim faaliyetlerini yürütmesi ve gerektiğinde yardım alması önerilebilir.

Türkçe öğretme yılı değişkenine göre öğreticilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin farklılaştığı görülmüştür. Bu deneyim yılı değişkeninden kaynaklı

oluşabilecek farklılıkları azaltmak için yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerine kültürlerarası duyarlılık adına verilecek hizmet içi eğitimler, seminer ve konferanslar veya farklı kültürlerle etkileşimli uygulamaların etkili olabileceği söylenebilir.

Çalışmada Türkçe öğreticilerinin kültürlerarası duyarlılıklarını iletişim yeterliği, duygusal zekâ ve öğretmen öz yeterliğinin %39 oranında yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kültürlerarası duyarlılık üzerinde yordayıcı etkiye sahip olabilecek farklı zekâ türleri, öğretmen motivasyonları, farklı kültürlere karşı bireyin tutum ve davranışları gibi farklı değişkenler incelenebilir.

Kültürlerarası duyarlılığın Türkçe öğreticileri için önemi ve diğer faktörlerle ilişkisi göz önüne alınarak alan yazını incelendiğinde bu faktörlerin bir arada incelendiği çalışmalara rastlanmamış yalnızca yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin kültürlerarası duyarlılıklarını inceleyen çalışmaların da sınırlı olduğu görülmüştür. Bu konuda yapılacak çalışmaların alan yazınını zenginleştireceği ve kültürlerarası duyarlılığın önemine vurgu yapacağı söylenebilir.

Bu çalışmada kültürlerarası duyarlılık yaş, cinsiyet, Türkçe öğretme yılı, Türkçe öğretmek amacıyla yurt dışında bulunma durumu değişkenlerine göre incelenmiştir. Değişkenler zenginleştirilerek farklı değişkenlerin (örneğin öğreticilerin mezun oldukları bölüm vb.) kültürlerarası duyarlılık üzerindeki etkisi incelenebilir.

Bu çalışmada öğretmen öz yeterliği ve kültürlerarası duyarlılık birbirleriyle pozitif ilişkili kavramlar olmasına rağmen öğretmen öz yeterliğinin kültürlerarası duyarlılığın anlamlı bir yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak iki değişken arasındaki ilişkiden hareketle öğretmenlerin öz yeterliklerinin incelenmesine yönelik hazırlanan ölçeklerde kültürlerarası duyarlılığı ölçen maddelere de yer verilebilir.

Kaynakça

Abaslı, K., & Polat, Ş. (2019). Öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık ve kültürel zekâya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *7*(1), 193-202. https://doi.org/10.18506/anemon.419526

Ahmad S., & Khan M. R. (2016). A study of the inter-cultural sensitivity among the faculty of English language centre of Jazan University, Saudi Arabia. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, *5*(7), 226-232. http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.5n.7p.226

Akay, R. (2005). Kültürel kimlik ve kültürlerarası iletişim. *Bilgi Dergisi*, *2*(11), 108-120.

Akcaoğlu, M. Ö., & Kayiş, A. F. (2021). Öğretmen adaylarının çokkültürlü tutum ve öz-yeterliği: Kültürlerarası duyarlılığın aracı rolü. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *50*(2), 1241-1262. http://dx.doi.org/10.14812/cufej.884922

Akça, F., Ulutaş, E., & Yabancı, C. (2018). Investigation of teachers' self-efficacy beliefs, locus of control and intercultural sensitivities from the perspective of individual differences. *Journal of Education and Learning*, *7*(3), 219-232. https://doi.org/10.5539/jel.v7n3p219

Akın, S., & Sözen-Özdoğan, S. (2021). Öğretmen eğitiminde yapıtaşı: Türkiye, Singapur ve Hong Kong'da öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (JFES)*, *54*(1), 269-312. https://doi.org/10.30964/auebfd.642519

Aksoy, A. (2016). Kültürlerarası iletişim eğitiminde öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık gelişimi öz değerlendirmeleri üzerine bir inceleme. *Selçuk İletişim*, *9*(3), 34-53. https://doi.org/10.18094/si.55438

Aydın, G. (2020). Kültür öğretiminin temel kavramları. G. Aydın (Ed.), *Yabancı/ikinci dil öğretiminde kültür ve kültürel etkileşim* içinde (s. 1-50). Pegem Akademi.

Baleghizadeh, S., & Shakouri, M. (2017). Investigating the relationship between teaching styles and teacher self-efficacy among some Iranian ESP university instructors. *Innovations in Education and Teaching International*, *54*(4), 394-402. http://dx.doi.org/10.1080/14703297.2015.1087329

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.

Bayhan, N. (2023). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin tutumları ile kültürlerarası duyarlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

Bayles, P. P. (2009). *Assesing the intercultural sensitivity of elementary teachers in bilingual schools in Texas school district* (Unpublished doctoral disserttion). Minnesota University, USA.

Boran, G., & Arcagök, S. (2017). Temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılıklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Innovative Approaches in Education*, *1*(1), 1-10. http://dx.doi.org/10.29329/ijiape.2017.84.1

Braskamp, L. A., Braskamp, D. C., Merrill, K. C., & Engberg, M. E. (2012). Global perspective inventory (GPI): Its purpose construction, potential uses, and psychometric characteristics. *Global Perspective Institute Inc.*, 1-35.

Bulut, C., & Başbay, A. (2014). Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 957-978.

Cangelosi, J. S. (2014). *Sınıf yönetimi stratejileri* (R. Hoş & M. Toprak, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.

Chen, G. M. (1990). Intercultural communication competence: Some perspectives of research. *Howard Journal of Communication*, *2*(3), 243-261. https://doi.org/10.1080/10646179009359718

Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. *Communication Yearbook*, *19*, 353-383. https://doi.org/10.1080/23808985.1996.11678935

Chen, M. G. (1997). *A review of the concept of intercultural sensitivity*. Erişim adresi: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED408634.pdf

Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1997). A review of the concept of intercultural sensitivity. *Human Communication*, 1, 1-16.

Common European Framework of Reference for Languages [CEFR]. (2018). Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. *Council of Europe, Strasbourg*. Erişim adresi: https://rm.coe.int/cefr-companion-volumewith-new-descriptors-2018/1680787989

Çağlayan-Yılmaz, G. (2023). *Ortaokul öğretmenlerinin öğretim stilleri ve özyeterlikleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Çakıcı, D. (2017). Duygusal zekâ ve yabancı dil başarısı arasındaki ilişki üzerine bir çalışma. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 5*(2), 94-104.

Çakmak, K. (2019). *İngilizce öğretmen adaylarının duygusal zekâ, sosyal zekâ ve öz yeterlilikleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, İstanbul.

Çam, E. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.

Çapa, Y., Çakıroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen özyeterlik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, *30*(137), 74-81.

Çetinavcı, U. R. (2011). Intercultural communicative competence in English (foreign) language teaching and learning. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, *1*(2), 59-71.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LİSREL uygulamaları* (6. bs.). Pegem Akademi.

Demir, A., & Açık, F. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürlerarası yaklaşım ve seçilecek metinlerde bulunması gereken özellikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, *30*, 51-72.

Demir, S., & Üstün, E. (2017). Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnik merkezcilik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(1), 182-204.

Ekici, G. (2006). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik inançları üzerine bir araştırma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *6*(24), 87-96.

Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Yaklaşım, yöntem ve teknikler* (6. bs.). Anı Yayıncılık.

Erdoğan, B. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılıkları ve çocuk haklarına yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Ford, T. N., & Quinn L. (2010). First year teacher education candidates: What are their perceptions about multicultural education? *Multicultural Education*, *17*(4), 18-24.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (1990). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill Companies.

Fretheim, A. M. (2007). *Assessing the intercultural sensitivity of educators in an american international school* (Unpublished doctoral dissertation). University of Minnesota, USA.

Fritz, W., Graf, A., Henze, J., Möllenberg, A., & Chen, G. M. (2002). Measuring intercultural sensitivity in different cultural contexts. *Intercultural Communication Studies*, *11*(2), 165-176.

Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education, 53*(2), 106-116.

Gençtürk-Erdem, E. (2022). *Öğretmenlerin çokkültürlülük kapsamında barışa yönelik tutumları ve kültürlerarası duyarlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Goleman, D. (2000). *İşbaşında duygusal zekâ* (H. Balkara, Çev.). Varlık Yayınları.

Göçer, A. (2012). Dil-kültür ilişkisi ve etkileşimi üzerine. *Türk Dili*, *729*(1), 50-57.

Gökberk, S. (2021). *İngilizce öğretmenliği adaylarının kültürlerarası duyarlılık ile kültürlerarası iletişim yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi, Mersin.

Gudykunst, W. B., & Kim, Y. Y. (1997). *Communicating with strangers: An approach to intercultural communication*. The McGraw-Hill Companies, Inc.

Günday, R., & Aycan, A. (2018). Yabancı dil öğreniminde kültürlerarası iletişim becerisi edinimi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, *6*(3), 533-545. http://dx.doi.org/10.18298/ijlet.3100

Güner, A., & Levent, A. F. (2018). Öğretmenlerin kültürler arası duyarlılık düzeyleri ile empatik eğilimleri arasındaki ilişki: Halk eğitimi merkezi örneği. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, *3*(2), 968-984. https://doi.org/10.21733/ibad.471381

Güner, A., Güner, Z., & Levent, A. (2020). Kültürler arası duyarlılık ve empatik eğilimler: Bir derleme çalışması. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, *7*(10), 259-277.

Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, *103*(6), 1056-1080. https://doi.org/10.1111/0161-4681.00142

Işık-Tertemiz, N., & Aslantaş, S. (2016). Çokkültürlü eğitime dayalı proje çalışmasının sınıf öğretmeni adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerine etkisi. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *5*(9), 7-22.

İlbuğa, E. U. (2010). Çokkültürlülük, ulus-ötesilik ve kültürlerarası iletişim yeterliği. *Çankaya University Journal of Humanities and Social Sciences*, *7*, 163-180.

Karagöz, Y., & Köşterelioğlu, İ. (2015). İletişim becerileri değerlendirme ölçeğinin faktör analizi metodu ile geliştirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *21*, 81-97.

Karamehmetoğlu, M. (2017). *Beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin mesleki öz yeterlik ve problem çözme becerilerini belirlemedeki rolünün incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi* (11. bs.). Nobel Yayınevi.

Kasa-Ayten, B., & Köse, İ. (2020). Sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, *7*(14), 56-78. https://doi.org/10.29129/inujgse.790940

Kınay, D. E. (2024). *Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde kültürlerarası iletişim ve kültürlerarası duyarlılığın görünümleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Kim, H., & Connelly, J. (2019). Preservice teachers' multicultural attitudes, intercultural sensitivity, and their multicultural teaching efficacy. *Educational Research Quarterly*, *42*(4), 3-20.

Koca, G. Ş., & Erigüç, G. (2017). İletişim yeterlilik ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirliği. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, *13*(4), 789-799. https://doi.org/10.17130/ijmeb.2017433408

Koç-Akran, S., & Bakır, B. (2019). Öğretmenlerin duygusal zekâlarıyla öz yeterlilikleri arasındaki ilişki. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, *75*, 157-173.

Korkut, F. (2005). Yetişkinlere yönelik iletişim becerileri eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *28*(28), 143-149.

McMurray, A. A. (2007). *Measuring intercultural sensitivity of international and domestic college students: The impact of international travel* (Unpublished master's thesis). University of Florida, Florida, USA.

Oğuz-Duran, N., & Çalışkan, B. (2020). Psikolojik iyi oluş, cinsiyet, mesleki kıdem ve okuldaki görev süresinin öğretmen kültürlerarası duyarlılığını yordamadaki rolleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, *9*(1), 198-218. http://dx.doi.org/10.30703/cije.560090

Otman, T. (2023). *Devlet okullarında ve özel okullarda çalışmakta olan İngilizce öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık ve etnik merkezcilik seviyelerinin karşılaştırılması: Trabzon ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Özdemir-Cihan, M. (2020). *Sınıf öğretmeni adaylarının duygusal zekâ gelişimine yönelik program geliştirilmesi ve etkililiğinin incelenmesi: Karma yöntem çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Özyurt-Gülen, D. (2019). *Kültürlerarası iletişim kapsamında yabancı dil öğretim yolu ile kültür aktarımı ve duyarlılık kazanımı: Örnek kitap incelemesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Pekaar, K. A., Bakker, A. B., Linden, D., & Born, M. (2017). Self- and other-focused emotional intelligence: development and validation of the rotterdam emotional intelligence scale (REIS). *Personality and Individual Differences*, *120*(2018), 222-233. http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.045

Polat, T. (2001). Avrupalılık bağlamında kültür boyutuyla yabancı dil. *Studien Zur Deutschen Sprache und Literatur*, *13*, 29-40.

Rengi, Ö. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algıları ve kültürlerarası duyarlılıkları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.

Rengi, Ö., & Polat, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algıları ve kültürlerarası duyarlılıkları. *Journal of World of Turks*, *6*(3), 135-156.

Robles, A. S., & González, M. E. P. (2019). Analysis of teachers' intercultural sensitivity levels in multicultural contexts. *Sustainability*, *11*(11), 1-12. http://dx.doi.org/10.3390/su11113137

Ryan, A., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Education Research Journal*, *38*(2), 437-460. https://doi.org/10.3102/00028312038002437

Sağlam, H. (2018). *Öğretmenlerin duygusal zekâları ve öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.

Salleh, L. M. (2008). Communication competence: A Malaysian perspective. *Human Communication*, *11*(3), 303-312.

Saygılı, D., & Kana, F. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *6*(4), 1041-1063. https://doi.org/10.16916/aded.449622

Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, *57*, 152-171. http://dx.doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x

Sezer, G. O., & Kahraman, P. B. (2017). Sınıf ve okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılıkları arasındaki ilişki: Uludağ Üniversitesi örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(2), 550-560. https://doi.org/10.17860/mersinefd.336742

Shaukat, S., & Iqbal, H. M. (2012). Teacher self-efficacy as a function of student engagement, instructional strategies and classroom management. *Pakistan Journal of Social & Clinical Psychology*, *9*(3), 82-85.

Somuncuoğlu, D. (2005). Duygusal zekâ yeterliliklerinin kuramsal çerçevesi ve eğitimdeki rolü. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*, 269-293.

Sowden, C. (2007). Culture and the 'good teacher' in the English language classroom. *ELT Journal*, *61*(4), 304-310. http://dx.doi.org/10.1093/elt/ccm049

Soylu, A., & Kaysılı, A. (2022). Öğretmenlerin kültürel açıdan duyarlı öğretim öz yeterliliklerinin değerlendirilmesi: bir uyarlama ve uygulama çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *55*(55), 1-30. https://doi.org/10.15285/maruaebd.857168

Straub, H. (1999). Designing a cross-cultural course. *English Forum*, *37*(3), 2-9.

Strekalova, E. (2013). *Intercultural sensitivity of teachers working with refugee children* (Unpublished doctoral dissertation). State University of New York, Buffalo, USA.

Şakar, G. (2018). *Psikolojik danışman adaylarının özgeciliklerinin, duygusal zekâ, kültürel duyarlılık ve sosyal beğenirlik açısından yordanması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Şengül, K., & Yaprak, N. (2022). Türkçe öğretmenlerinin kültürel değerlere duyarlılıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *11*(4), 1665-1679.

Şentürk, S., & Gülbahar, B. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin mesleki öz yeterlikleri ile sınıftaki farklılıkları yönetme yeterlikleri arasındaki ilişki. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, *6*(2), 223-241. https://doi.org/10.26677/TR1010.2023.1180

Tanrıöğen, A., & Türker, Y. (2019). Rotterdam duygusal zekâ ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 47, 348-369.

Tekbıyık, A. (2019). İlişkisel araştırma yöntemi. H. Özmen, & O. Karamustafaoğlu (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* içinde (s.163-178). Pegem Akademi.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, *17*(7), 783-805. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1

Tuncay, H. (2001). Yabancı dil öğreniminde duygusal zekâ (EQ). Dil Dergisi, 106, 1-3.

Ugeoz, P. (2003) *Kültürlerarası iletişim*. Üstün Eserler Neşriyatevi.

Uğur, M. K. (2019). *Kültürlerarası duyarlılık ile kültürel zekâ arasındaki ilişkide çokkültürlü eğitim tutumu, empatik eğilim ve tükenmişliğin aracı rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (1982, August). *Mexico city declaration on cultural policies*. Paper presented at the World Conference on Cultural Policies, Mexico City, the USA.

Uzan, M., & Kana, F. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin duygusal algı becerilerinin değerlendirilmesi. *Journal of History Culture and Art Research*, *7*(1), 609-627. http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v7i1.1430

Uztuğ, F. (2003). *Halkla ilişkiler ve iletişim*. T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını:1482, Açıköğretim Fakültesi Yayını No:792.

Ünlü, İ., & Örten, H. (2013). Öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, *21*, 287-302.

Üstüner, M., & Kış, A. (2014). The relationship between communication competence and organizational conflict: A study on head of educational supervisors. *Eurasion Journal of Educational Research*, *56*, 1-24. http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2014.56.5

Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, *53*(1), 20-32. http://dx.doi.org/10.1177/0022487102053001003

Wiemann, J. M. (1977). Explication and test of a model of communicative competence. *Human Communication Research*, *3*, 195-213. https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1977.tb00518.x

World Medical Association. (2013). World medical association declaration of Helsinki: Ethical principles for medical research involving human subjects. Jama, 310(20), 2191-2194.

Yıldırım, K., & Çağlayan, S. (2022). Kültürlerarası duyarlılık ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Sosyolojik Bağlam Dergisi*, *3*(2), 157-172. https://doi.org/10.52108/2757-5942.3.2.4

Yıldız, D., Kılıç, M. Y., & Yavuz, M. (2017). "Öğretmenlerin iletişim becerilerini değerlendirme ölçeği" geliştirme çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *6*(1), 48- 67. https://doi.org/10.16916/aded.345518

Yılmaz, F., & Göçen, S. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının kültürlerarası duyarlılık hakkındaki görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *6*(15), 373-392.

Zakaria, N. (2000). The effects of cross-cultural training on the acculturation process or the global workforce. *International Journal of Manpower*, *21*(6), 492-510. http://dx.doi.org/10.1108/01437720010377837

EXTENDED ABSTRACT

This study aims to investigate the role of communication competence, emotional intelligence, and teacher self-efficacy in predicting the intercultural sensitivity of teachers teaching Turkish as a foreign language (TFL). For this purpose, the relationships between the variables of communication competence, emotional intelligence, teacher self-efficacy, and intercultural sensitivity were examined. In addition, the differences in intercultural sensitivity according to the variables of age, gender, years of teaching Turkish, and the situation of being abroad for the purpose of teaching Turkish were examined.

This study employed a quantitative research approach utilizing a correlational research method. The aim was to ascertain the intercultural sensitivity of TFL teachers and to examine their sensitivity to a number of variables, including gender, age, years of teaching TFL, and the status of being abroad for the purpose of teaching Turkish. For the first aim of the study, the independent variables were defined as communication competence, emotional intelligence, and teacher self-efficacy, while the dependent variable was intercultural sensitivity. For the study's second aim, the independent variables were defined as gender, age, years of teaching Turkish as a foreign language, and the status of being abroad for the purpose of teaching Turkish, while the dependent variable was intercultural sensitivity.

The study was conducted with 150 TFL teachers from 75 institutions affiliated with universities in Turkey that have centers to teach Turkish as a foreign language. The data were collected through the Personal Information Form, Intercultural Sensitivity Scale, Communication Competence Scale, Rotterdam Emotional Intelligence Scale, and Teacher Self-efficacy Scale. These scales were applied to the teachers who voluntarily participated in the study in the autumn term of the 2023-2024 academic year.

The data obtained in the study were analysed using the SPSS 23 software. Analyses were performed using Pearson Product Moment Correlation Coefficient, Multiple Regression Analysis, Independent Samples t-test, One-Way Analysis of Variance (One-Way ANOVA), Tukey Test, and LSD Test.

As a result of the study, it was revealed that the intercultural sensitivity of TFL teachers is at a high level. The intercultural sensitivity of TFL teachers is predicted by 39% of communication competence, emotional intelligence, and teacher self-efficacy. Emotional intelligence and communication competence are significant predictors of

intercultural sensitivity. Teacher self-efficacy was not found to be a significant predictor. The intercultural sensitivity, communication competence, emotional intelligence, and teacher self-efficacy of TFL teachers are positively, moderately, and significantly related to each other. While there is no significant difference in the intercultural sensitivity of Turkish teachers according to the variables of gender, age, and being abroad for the purpose of teaching Turkish, it is observed that there is a significant difference according to the teaching experience.

Based on the results of this study, it is suggested that communication competence, emotional intelligence, and teacher self-efficacy can be used in the development of the intercultural sensitivity of teachers and that training can be carried out to develop these skills. Different variables that may have a predictive effect on intercultural sensitivity, such as different types of intelligence, teacher motivations, and individual attitudes and behaviours towards different cultures, can be examined. In addition, awareness can be increased by including items measuring intercultural sensitivity in teacher self-efficacy scales.

JLERE
JOURNAL OF LANGUAGE EDUCATION AND RESEARCH

Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 2025, 11(1), 99-125

Araştırma Makalesi

Türkiye'deki Suriyeli Öğrenciler ve Arapça: Dil Politikaları, İnformel Destek Eğitimleri ve Dilsel Kimlik Arayışları

Münibe Altıparmak* **Hasret Saygı****

MAKALE BİLGİSİ

Geliş: 11.10.2024

Düzeltme: 09.03. 2025

Kabul: 09.03. 2025

Doi: 10.31464/jlere.1565640

Anahtar Sözcükler:

Suriyeli çocuklar
Arapça
miras dil
dil politikaları
söylem analizi

ÖZET

Bu araştırma, İstanbul'da bir imam hatip ortaokulunda eğitim gören Suriyeli öğrencilerin miras dilleri olan Arapçayı korumak ve geliştirmek için aileleri tarafından başvurulan formel ve informel destek eğitimlerini incelemektedir. Bu kapsamda, Millî Eğitim Bakanlığı'nın "Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi" (PIKTES) çerçevesinde sunulan Arapça destekleme eğitimlerinin etkinliği ve ailelerin bu eğitimlere yönelik tutumları detaylıca tartışılmıştır. Ayrıca, ailelerin cami ve vakıf gibi informel mekanizmalardan aldıkları dil desteği incelenmiş, çocukların dilsel kimliklerine yönelik söylemsel analizler yapılmıştır. Araştırma, etnografik bir yöntemle yürütülmüş; veriler, Suriyeli aileler, çocuklar ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerle eğitim kurumlarında yapılan gözlemlerden oluşmuştur. Toplanan veriler söylem analizi yoluyla incelenmiştir. Sonuçlar, formel Arapça eğitimlerinin beklenti ve ihtiyaçlar açısından yetersiz kaldığını ve ailelerin informel desteklere yöneldiğini göstermiştir. Ayrıca, mevcut okulda sunulan miras dil olarak Arapça eğitiminin eksiklikleri, Suriyeli öğrencilerin dilsel ihtiyaçları ile öğretmenlerin sunabildikleri eğitim arasında uyumsuzluklar yaratmış, bu da öğrencilerin dilsel ve kimliksel beklentileri açısından formel eğitim uygulamaları sürecinde gerilimlere yol açmıştır.

Bilgilendirme

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

Yayın Etiği Bilgilenme

Araştırma yayın etiğine uygun olarak İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 05/12/2022 tarihli 12 oturum sayılı 2022-12 karar numarasıyla izin alınmıştır.

Yazarların Katkı Oranı

Yazarların katkı oranları eşittir.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada bir çıkar çatışması yoktur.

Gönderim

Altıparmak, M., Saygı, H. (2025). Türkiye'deki Suriyeli öğrenciler ve Arapça: Dil politikaları, informel destek eğitimleri ve dilsel kimlik arayışları *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 11* (1), 99-125.

* Doktora Öğrencisi, ORCID ID: https://orcid.org/0009-0006-9470-5272, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Arap Dili Eğitimi Bölümü, altiparmakmunibe@gmail.com

** Dr. Öğr. Üyesi, ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-7443-3154, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, saygihasret@gmail.com

Copyright © 2025 by JLERE- https://dergipark.org.tr/en/pub/jlere
ISSN: 2149-5602

Giriş

Dil, yalnızca bir iletişim aracı olmanın ötesinde, tarihin, kimliğin ve kültürel mirasın önemli bir taşıyıcısı, göstergesi (Pierce, 1955) ve aynı zamanda var edicisidir (Bakhtin, 1981). Özellikle göçmenler için bir yandan beraberlerinde getirdikleri miras dilleri ve kültürel kimliklerini korumak bir yandan da yerleşilen ülkenin baskın dilini öğrenmek zorluklarla doludur (bkz. Spolsky, 2009). Bu süreçte göçmen ebeveynler, çocuklarının yaşadığı aile dili kaybıyla yüzleşmek zorunda kalabilmekte (Fillmore, 2000) veya en az iki dilin planlamasını çocuklarının hem kültürel hem de formel eğitimsel ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak yapmaları gerekmektedir (Curdt-Christiansen ve Huang, 2021). Ayrıca, miras dil meselesi yalnızca dil becerilerini değil, aynı zamanda kimlik ve aidiyetle ilgili dinamik süreçleri de kapsayan, çocukların kimliklerini yeniden inşa ettikleri, meydan okudukları ve geliştirdikleri dinamik bir alan olarak kapsamlı bir şekilde değerlendirilmelidir (Blackledge ve Creese, 2010).

Bu çalışma, Türkiye'de yaşayan Suriyeli mülteci ailelerin, çocuklarının miras dili olan Arapçayı sürdürme ve geliştirme süreçlerinde karşılaştıkları zorlukları ve bu konuda kullandıkları formel ve informel destek mekanizmalarını incelemeyi hedeflemektedir. Ebeveynlerin Arap dilini koruma konusundaki tutumları ve pratikleri ile dil politikaları ve ideolojilerinin, ailelerin dilsel ve kültürel kimliklerini nasıl etkilediği araştırılmaktadır. Ayrıca, Türkiye'deki Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı belirli illerde ve okullarda 2022-2023 eğitim öğretim yılında "Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi" (PIKTES)[1] adıyla yürütülen ve bu kapsamda sunulan Arapça destekleme eğitimlerinin etkinliği ve bu eğitimlerin ailelerin çabalarıyla nasıl örtüştüğü de bu araştırmanın önemli bir kısmını oluşturmaktadır.

Suriye'de 2011 yılında rejime karşı başlayan halk gösterilerinin boyutunun değişerek bir iç savaşa dönüşmesinin ardından Suriyeliler hızlı bir şekilde komşu ülkelere sığınmaya başlamışlardır (Erdoğan ve Kaya, 2015). Bu kapsamda, Türkiye, savaştan kaçarak Türkiye sınırına gelen Suriyelileri 'açık kapı politikası' uygulayarak kabul edeceğini duyurmuş (Erdoğan, 2018) ve ülkeye geçici koruma statüsünde kabul etmiştir. Bu durum, ülkenin sosyal, kültürel ve eğitim politikalarını yeniden gözden geçirmesine neden olmuştur. Türkiye'ye sığınan Suriyelilerin sayısı Göç İdaresi Başkanlığı'nın Şubat 2025'te yayınlanan verilerine göre 2.820.362 olarak açıklanmıştır (Göç İdaresi Başkanlığı [GİB], 2025). Türkiye'deki Suriyelilere yönelik veriler yaş dağılımına göre incelendiğinde, Türkiye'deki 5-17 yaş arasındaki eğitim çağında olan Suriyeli sayısının 955.499 olduğu görülmektedir (GİB, 2025). Bu rakama, yakın zamanda eğitim yaşına erişecek olan 0-4 yaş arasındaki 414.911 Suriyeli de eklendiği zaman bu rakam 1.370.410'a ulaşmaktadır (GİB, 2025). Bu verilere göre Türkiye'deki Suriyelilerin neredeyse %50'sini 18 yaş altı çocukların oluşturmaktadır. Bu durum, Türkiye'nin eğitim sistemine yönelik planlamalarını daha da kritik hale getirmekte ve çocukların sosyo-kültürel uyumu ile eğitim süreçlerine yönelik kapsamlı politikaların önemini göstermektedir.

[1] Bu projenin ismi 2023-2024 eğitim öğretim yılında "Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi" olarak güncellenmiştir.

Dil planlaması ve politikaları, toplumsal ve ekonomik adaletsizliklerin yeniden üretilmesinde önemli bir rol oynar (Heller, 2008); bu bağlamda, Arapçanın miras dil olarak korunması ve desteklenmesi, mültecilerin toplumsal uyum süreçlerinde kimliklerini kaybetmeden yer alabilmeleri için kritik öneme sahiptir. Bu araştırma, Türkiye'deki Suriyeli mülteci ailelerin, çocuklarının miras dili olan Arapçayı koruma ve geliştirme sürecinde nasıl bir dilsel ve kimliksel duruş sergilediklerini incelemeyi amaçlamaktadır. Özellikle, ebeveynlerin çocuklarının Arap dilini muhafaza etme ve güçlendirme konusunda benimsedikleri tutumlar, uyguladıkları stratejiler ve karşılaştıkları engeller ele alınmaktadır. Bu süreçte dil politikaları ve ideolojilerinin, mülteci ailelerin kültürel ve dilsel kimliklerini nasıl şekillendirdiği de araştırmanın odak noktalarından birini oluşturmaktadır. Bu bağlamda, araştırmanın temel sorusu "Ailelerin çocuklarının Arapçayı sürdürmeleri konusundaki tutum ve pratikleri nelerdir?" olarak belirlenmiştir.

Göçmenlik Bağlamında Dil Politikası ve Miras Dil

Küreselleşme ile hız kazanan uluslararası göç hareketi ulus-devletler sınırındaki dilsel ve kültürel çeşitliliğin de artmasına sebep olmaktadır. Romaine (2013)'e göre, 20.yüzyılın sonlarına doğru Avrupa'daki 35 yaş altı şehir nüfusunun üçte biri, 1950'ler ve 1960'larda yaşanan geniş çaplı göçler sonucunda etnik azınlıklardan oluşmuştur. Okul çağındaki nüfusun %10'u, yaşadıkları ülkelerin çoğunluğundan farklı bir kültür ve dile sahiptir. Bununla birlikte, Romaine (2013)'nin belirttiği gibi, ülkelerdeki çokdilliliğin artmasına rağmen, hala pek çok ülkede göçmenlere yönelik baskın ideoloji ve uygulamalar tekdillilik üzerinden şekillenmektedir. Blommaert (2006) ve Silverstein (1996), literatürde *"monolingual ideology"* olarak bahsedilen tekdillilik ideolojisinin, kimliklerin oluşumunda, toplumsal ve dilsel planlamalarda ve politikalarda güçlü bir etkisi olduğunu belirtir. Bu ideoloji, baskın dil dışında başka dillerin kullanımını ulusal birliğe tehdit olarak görüp, yukarıdan aşağıya uygulanan politikalarla istenmeyen dil çeşitliliğini engellemeye çalışır.

Dil planlaması ve politikası, dilsel ve kültürel etkileşimleri yönetme ve bu etkileşimlerden kaynaklanabilecek potansiyel çatışmaları modern ulus-devlet çerçevesinde düzenleme çabasıdır. "Dil planlaması" terimi, ilk olarak Amerikalı dilbilimci Einar Haugen (1959) tarafından literatüre kazandırılmıştır. Bu alan, Fishman (1966)'ın azınlık topluluklarında dil kaybı ve dil kaymasını ele alarak dilsel çeşitliliği bir sorun yerine bir zenginlik olarak gören çalışmaları; Ferguson (1962)'un çokdilli toplumlarda dilin farklı türlerinin belirli bağlamlarda sistematik olarak kullanıldığını "diglossia" kavramıyla açıklayan araştırmaları; ve Spolsky (2011)'nin dillerin toplumlardaki kullanımı, farklı dillere yönelik tutum ve ideolojiler ile bu dillerin kurumlar ve hükümetler tarafından nasıl yönetildiğine dair çalışmalarıyla önemli ölçüde gelişmiştir.

Teorik tartışmaların yanı sıra, dil politikası tartışmaları, toplumdaki ideolojik çatışmaların ana bağlamlarından biridir (Pavlenko, 2002). Örneğin, Amerika'daki ulus-devlet inşasında İngilizce çok önemli bir rol oynamış olup, Amerika'da devlet geleneği İngilizce bilmeyi Amerikalı olmakla eş değer tutmuş ve bireysel başarı elde etmenin ön şartı olarak görmüştür (Heller, 2008). Heller (2008)'e göre, bu durum göçmenlerin evde konuştukları birinci dillerini kaybetmelerine ve tekdilli İngilizce konuşan bireyler haline

gelmelerine sebep olmuştur. De Fina (2003), çalışmasında Amerika'da en çok konuşulan ikinci dil olan İspanyolca'nın dahi bazı Latin ailelerinde iki ya da üç nesil sonra kaybolmaya başladığını gözlemlemiştir. Amerika'daki göçmen çocukların İngilizce öğrenmelerine katkı sunarken, evdeki dilleri de geliştirmeyi hedefleyen 'No Child Left Behind Act' olarak bilinen Hiçbir Çocuk Geride Kalmayacak Yasası, devlet düzeyinde göçmen ailelere ve çocuklarına dil temelli dezavantajlarını gidermelerinde ve göçmen çocukların ihtiyaçlarını göz önüne alarak hazırlanmış kapsayıcı eğitim modelleri geliştirilmesinde katkı sunmuştur (Dee ve Jacob, 2011).

Dil planlaması ve politikası hususunda ortaya konulan devlet ideolojilerinin yanında, toplumların dillere karşı aldıkları tutumlar, geliştirdikleri inançlar ve bakış açıları da aile içi dil planlaması ve politikasında önemli rol oynar; bu konumlanışlar çoğu zaman devlet ideolojileriyle iç içe geçmiştir (Heller, 2008). Örneğin, dünyada yabancı dil öğrenimine ve çokdilliliğe rağbet artsa da yaygın olarak göçmenlerin konuştuğu diller gerekli yaygınlığa ve güce ulaşamamaktadır. Bazı diller ve aksanlar yüksek piyasa değeri taşırken (Heller, 2010) ve prestij ile güç simgesi olarak görülürken, bazı çok dillilik biçimleri işsizlik, suç ve terörizmle ilişkilendirilebilmektedir (Moore, 2017). Bu durum, ABD'de en geniş göçmen grup olan Latinlerin dili İspanyolca ve Türkiye'de mülteciler tarafından en yaygın kullanılan dil olan Arapça için de geçerlidir. Bu durum literatürde "elit çokdillilik" ve "elit olmayan çokdillilik" ya da "alt tabaka çokdillilik" olarak geçmektedir. Bu nedenle, Ortega (2018)'nın da belirttiği gibi, tüm çokdillilik durumları eşit değildir; çokdillilik hiyerarşik bir yapıya sahiptir ve ideolojik anlamlar taşımaktadır.

Okullardaki azınlık öğrencilerinin evde konuştukları dillere ve bu dilleri öğreten okul programlarına atıfta bulunmak için literatürde "birinci dil (L1)", "ana dil", "miras dil", "ata dili", "etnik dil", "üçüncü dil", "resmî olmayan dil" vb. çeşitli terimler kullanılmaktadır. Bu çalışmada, Türkiye'de sayıca azınlık ve resmi statü olarak dezavantajlı bir grup olan Suriyeli mülteci çocukların Arapçalarını belirtmek için 'miras dil' kavramı tercih edilmiştir. Araştırmaya katılan çocuklar her ne kadar Suriye'de doğmuş olsalar da, 2-3 yaşlarında Türkiye'ye göç etmiş ve Arapçaları toplumsal ve kurumsal bağlamda sınırlı destek görmektedir. Bu durum, onların, bu çalışmada da aktarılacağı gibi, Arapça destekleme eğitimlerine ihtiyaç duymalarıyla da somutlaşmaktadır. Arapça, bu çocuklar için hem anadil hem miras dil olarak değerlendirilebilse de, uzun vadede Türkiye'de Arapçanın Suriyeli topluluklar arasında miras dil olarak varlığını sürdüreceği aşikar olduğundan, bu çalışmada miras dili kavramı öncü olarak seçilmiştir.

Valdes (2001), miras dil kullanıcılarını, baskın dil dışında bir dilin konuşulduğu bir evde büyümüş, o dili konuşan, en azından anlayan ve belli bir dereceye kadar iki dilli kabul edilen kişiler olarak tanımlar. Carreira (2004) ise miras dili öğrenenleri üç ana kategoride tanımlar: dilsel yeterliliklerine bağlı olmaksızın bir dilsel azınlık topluluğuna ait olan kişiler; etnik kökenine dayanarak geniş anlamda bir dil topluluğuna sembolik olarak katılmayı arzulayan bireyler ve hedef dili öğrenenler arasında, yabancı dil konuşanlardan daha yüksek, ancak anadili konuşanlardan daha düşük dil yeterliliğine sahip bireyler. Dolayısıyla miras diller, resmi bir statüsü olmayan, kendi ülkeleri dışında yaşayanlar tarafından kullanılan, genelde aile ya da gruplar içerisinde konuşularak öğrenilip yaşatılmaya ve sürdürülmeye çalışılan dillerdir (Sallabaş ve Tekin, 2022). Bu

sebeple, miras diller genellikle ailelerin ev içi gibi formel eğitim dışındaki özel alanlarında öğrenilir ve pekiştirilir. Joshua Fishman (2001), miras dillerin yeterliliğinin devlet eliyle desteklenmesinin yalnızca bu dillere hâkim birey sayısını artırmakla kalmayıp, aynı zamanda bu dillerin taşıdığı kültürel ve dini değerlere ve bu dillere sahip topluluklara da sahip çıkmak anlamına geldiğini ifade eder. Fishman (1991)'a göre, azınlık dilinin miras dil eğitim programlarıyla desteklenmesi, bu gruplardaki dil kaymasının veya kaybının tersine çevrilmesine yönelik bir girişimdir. Blackledge ve Creese (2010) ise miras dil kavramını eleştirel bir bakış açısıyla ele alarak, miras dilin sadece ebeveynler tarafından çocuklara aktarılan sabit değerler değil, aynı zamanda çocukların kimliklerini yeniden inşa ettikleri, meydan okudukları ve geliştirdikleri dinamik bir alan olduğunu vurgular. Bu çalışmada da miras dil, Suriyeli öğrenciler için yalnızca bir iletişim aracı olarak değil, hem Milli Eğitim Bakanlığı programı çerçevesinde bir dil planlaması hem de aileler ve öğrenciler için kimlik ve konumlanış açısından mikro ve makro düzeylerde ele alınacaktır. Bu bakış açısı, miras dillerin korunması ve desteklenmesinin, bireysel ve toplumsal düzeyde sürdürülebilir bir dil politikası geliştirilmesi için önem taşımaktadır.

Suriyelilerin Türk Eğitim Sistemine Uyumu İçin Yapılan Dil ve Eğitim planlamaları

Türkiye'de yaşayan Suriyeli göçmenlerin Türk eğitim sistemine uyumunun sağlanması için çok sayıda eğitim planlaması yapılmıştır. Yıllara göre incelendiğinde Türkiye'deki Suriyelilere yönelik planlanan eğitim-öğretim faaliyetlerinin farklı aşamalardan geçtiği ve zaman içerisinde pek çok değişiklik gösterdiği görülmektedir. Gencer (2017)'e göre başlangıçta Suriyeliler ile ilgili politikalar üretilirken Suriyelilerin kısa sürede ülkelerine tekrar döneceği varsayımı üzerinden hareketle kısa vadeli ve daha çok kamplarda yaşayan çocuklar için planlanmıştır. Bu nedenle çocuklara Türkçe değil Arapça olarak Suriye'nin kendi eğitim-öğretim programı kapsamında eğitimler verilmiş ancak Suriyelilerin sayılarının her geçen gün artması ve Türkiye'de öngörülenden daha uzun süreler kalacaklarının anlaşılmasının ardından eğitim hayatından uzak kalan çocukların ileriki hayatlarında yaşayabilecekleri sorunların önüne geçmek için daha uzun vadeli çözümler bulunmaya çalışılmıştır (Gencer, 2017). 2013 yılına gelindiğinde Suriye'deki savaş devam etmiş ve Suriyeliler Türkiye'de kalmaya devam etmiştir. Bu süre uzadıkça Suriyelilerin eğitim sorunları daha görünür hale gelmiştir ve ardından Millî Eğitim Bakanlığı çözüme yönelik ilk planlamalarını 26 Nisan 2013 ve 26 Eylül 2013'te ilk kez yayınladığı genelgelerle yapmaya başlamıştır (Emin, 2016).

26 Eylül 2013 tarihinde ise, kapsamı genişletilmiş ikinci genelge olan "Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri" genelgesi ile kamplarda ve kamp dışındaki Suriyeli çocukların eğitim-öğretim faaliyetlerinin bir standarda bağlanması hedeflenmiş, iki genelgede de Suriyeli çocukların eğitim alabilecekleri mekanlar Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) ve GEM'ler dışındaki diğer eğitim kurumları olarak belirtilmiş, devlet okullarının kapıları Suriyelilere henüz açılmamıştır (Kızıl ve Dönmez, 2017). Milli Eğitim Bakanlığı (2014)'na göre Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) kitlesel olarak ülkemize sığınan Suriyelilerin eğitim-öğretim faaliyetlerinden faydalanabileceği, valiliklerin oluru ile açılabilecek, il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerine bağlı eğitim merkezleridir. Bu eğitim merkezlerinin hedefi ülkelerinde

eğitimi yarım kalmış Suriyeli öğrencilerin eğitim hayatına devam edebilmeleri, ülkelerine döndüklerinde ya da Türkiye'deki eğitim kurumlarına geçmek istediklerinde yıl kaybı yaşamamalarını sağlamaktır (Milli Eğitim Bakanlığı [GİB], 2014). GEM modelinin geliştirilmesinde Millî Eğitim Bakanlığı ve uluslararası kuruluşlar devreye girmiş, hizmet vermeye başladığı ilk yıllarda GEM'lerin kurulumu, yönetimi ve finansmanı Türkiyeli ve Suriyeli STK'lar tarafından yürütülmüştür (Coşkun ve Emin, 2016).

Türkiye'deki Suriyeli nüfusunun iki milyona yaklaştığı 2014 yılında ise 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK) yürürlüğe girmiş ardından 23 Eylül 2014 tarihinde 2014/21 sayılı Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri genelgesi yayınlanmış, bu kanun ve düzenlemeler sayesinde Türkiye'deki Suriyeliler eğitim hakkından faydalanma hakkına sahip olmuşlar ve verilecek eğitimler güvence altına alınmıştır (Emin, 2016). Bütün bu planlamaların ardından Suriyeliler isteklerine göre GEM'lerde ve devlet okullarında eğitim hakkına sahip olmuşlardır, fakat dil problemi nedeniyle ve de Suriye müfredatı ve Suriyeli öğretmenleri daha çok tercih ettikleri için Suriyelilerin çoğunluğu GEM'lerde eğitime devam etmiştir (Coşkun ve Emin, 2016). 2017 yılına gelindiğinde ise Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yeni bir düzenleme yapılmış GEM'lerin bulunduğu illerin valiliklerine gönderilen resmi yazı ile GEM'lerin kapatılacağı bildirilerek, geçici koruma altındaki sığınmacıların eğitim hizmetlerine erişebilmesinin tek yetkilisinin Millî Eğitim Bakanlığı olduğu bildirilmiştir (Aslan, 2017). Bu uygulama ile çocukların farklı mevzuatlara göre eğitim almasının ve topluma uyum sorunları yaşamalarının önüne geçilmiştir (Dönmez-Kara, 2021).

Yapılan eğitim-öğretim düzenlemeleri içerisinde üniversite eğitimini de kapsayan düzenlemeler yapılmış, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından yayınlanan genelge ile Suriye sınırındaki yedi üniversitenin (Çukurova, Gaziantep, Harran, Kilis 7 Aralık, Mustafa Kemal, Mersin, Osmaniye Korkut Ata), Suriyelileri üniversitelere "özel öğrenci" statüsü ile kaydetmesi sağlanmıştır (Erdoğan, 2018).

Uygulanan tüm bu eğitim planlamaları sonucunda ülkemizdeki Suriyelilerin okullaşma oranlarını Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'ne bağlı Göç ve Acil Durumlarda Eğitim Daire Başkanlığının Türkiye'deki yabancı uyruklu öğrencilere ilişkin Ocak 2022 tarihli raporunda görülebilmektedir. Eğitim çağındaki nüfusun Ocak 2022 tarihi itibarıyla %65'i olan 730.806'sı eğitim-öğretime dahil edilmiş olup %35'i olan 393.574'si okullaşamamıştır. Okullaşan öğrencilerin 359.735 (%49,33)'i kız, 371.071(%50,77)'ı erkek öğrenciler olarak MEB (2022) tarafından açıklanmıştır.

Aynı raporda eğitime yeterli erişimin sağlanamama sebeplerine de yer verilmiştir. Bu sebepler, Suriye eğitim sisteminde lise eğitiminin mecburi olmaması, maddi kaygılar nedeniyle çocukların ortaokul sonrasında çalışma hayatına yönelmeleri, dil faktörü, bazı Suriyelilerin farklı bir ülkeye göç etme düşüncesinde olmaları ve Suriyeli ailelerin geleneksel yapısı ve geleneksel davranışları olarak belirtilmiştir (MEB, 2022). Bütün bu süreç genel olarak değerlendirildiğinde, Suriyeliler'in Türkiye'ye zorunlu göçlerinin ardından Suriye'nin içerisinde bulunduğu şartlar gereği Türkiye'de daha uzun süre kalacaklarının anlaşılmasın ardından her seviyede pek çok eğitim planlamaları yapılmıştır ve yapılmaya devam edilmektedir.

Pictes Projesi Kapsamında Uygulanan Arapça Destekleme Eğitimleri

Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES), Millî Eğitim Bakanlığı tarafından, Türkiye'de yaşayan Geçici Koruma Altındaki Suriyeli çocukların Türkiye'deki eğitim sistemine uyumlarını sağlamak amacı ile yürütülen ve bütçesi "Türkiye'deki Mülteciler için Mali Yardım Programı (FRIT)" anlaşması kapsamında Avrupa Birliği tarafından karşılanan bir projedir (PIKTES, 2022). Proje 2016 yılında başlamış, Türkiye'de 26 ilde uygulanmaktadır (PIKTES, 2022).

Arapça Destekleme Eğitimleri ise Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Enregrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES) kapsamında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda anadili Arapça olan yabancı uyruklu öğrencilerin Arapça okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla yürütülmektedir. Bu eğitimlerin ilki 2021-2022 eğitim öğretim yılında okullara gönderilen resmi yazı ile uygulanmaya başlanmıştır. Arapça destekleme eğitimine Arapça dil becerilerini geliştirmek isteyen ilkokul 2, 3 ve 4'üncü sınıflarda; ortaokul 5, 6, 7 ve 8 inci sınıflarda; lise 9, 10, 11 ve 12'nci sınıflarda öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenciler alınmaktadır (MEB, 2021).

MEB (2021) kılavuzuna göre Arapça Destekleme Eğitimi uygulaması 26 ilde yapılabilmekte ve eğitimden yararlanacak yabancı uyruklu öğrenciler, öğretim durumları ve yaşlarına uygun öğretim programlarına dahil edilebilmektedir. Ders saatleri 2021-2022 eğitim öğretim döneminde ilkokul, ortaokul, lise seviyelerinde her bir kademe için haftada iki ders saati, toplamda 40 ders saati olarak belirlenmiştir (MEB, 2021). Her bir seviyede sınıf açılabilmesi için eğitime başvuruda bulunan en az 10 öğrenci olması gerekirken, Arapça Destekleme Eğitiminde yalnızca kadrolu ve sözleşmeli Arapça öğretmenleri görev alabilmektedir ve öğrencilerin devam ettikleri sınıf seviyesine uygun planları Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca onaylanan müfredata göre hazırlamak öğretmenlerin sorumluluğundadır (MEB, 2021). Öğretmenler eğitimin başında ön test ve sonunda son test olmak üzere iki eş değer sınav hazırlayarak uygulamakla yükümlüdür. Eğitimlerin denetimi İl/İlçe Millî Eğitim Müdürleri ile Bakanlık Maarif Müfettişlerinin denetim yetkileri saklı olmakla birlikte Proje Merkez Yönetim Ofisi ve İKE (İl Koordinasyon Ekipleri) tarafından yapılacak olan saha ziyaretleri ile gerçekleştirilmektedir (MEB, 2021).

Yöntem

Araştırmanın Bağlamı ve Katılımcılar

Bu araştırma İstanbul'un Başakşehir ilçesinde yer alan bir imam hatip ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın gerçekleştirildiği okul Başakşehir'de yer alan 500 öğrenci kapasiteli küçük bir ortaokuldur. İstanbul'da ve Başakşehir 'deki yoğun yabancı varlığı okuldaki öğrenci popülasyonunu da etkilemektedir. Zira Başakşehir İçişleri Bakanlığının kararı ile Ekim 2022 tarihinden beri yeni yabancı ikametine kapatılan İstanbul'un 10 ilçesinden birisidir (GİB, 2023). Okulda çoğunluğu Suriyelilerden oluşmak üzere her yıl 150 civarında yabancı öğrenci öğrenim görmektedir. Nüfus yapısı olarak etnik çeşitlilik gösteren Suriye toplumunun aynı çeşitliliği göç sonucunda Türkiye'ye de taşımış olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın yapıldığı ortaokulda da hem Arap kökenli hem de Türkmen kökenli Suriyeli öğrenciler karma bir şekilde eğitim almaktadırlar. Bu

araştırmanın ana katılımcılarını oluşturan 9 Suriyeli öğrenciden 5 öğrenci Arap kökenli, 4 öğrenci ise Türkmen kökenli Suriyeli öğrencilerdir. Katılımcılarını 4'ü altıncı sınıf, 5'i sekizinci sınıf öğrencileridir. Ayrıca ana katılımcılar olan bu 9 öğrenci haricinde, öğrencilerin aileleri, okuldaki öğretmenleri, öğrencilerin Arapça destek eğitimi almak için gittikleri vakıflardaki ve cami derslerindeki öğretmenleri de araştırmaya dahil edilmişlerdir. Böylece, bu araştırma toplamda 33 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Bu makalede sadece anadili Arapça olan Arap kökenli 5 Suriyeli öğrenciye ve annelerine yer verilmiştir. Her bir etnik grubun farklı dilsel ihtiyaç ve beklentileri olduğu için burada sadece Arap kökenli anadili Arapça olan öğrencilere ve ailelerine odaklanılmıştır. Alıntılarına yer verilen katılımcılar şu şekildedir:

Çizelge 1. Katılımcı Bilgileri

İsim[2]	**Yaş**	**Cinsiyet**	**Göç Tarihi**	**Meslek**	**Eğitim**	**Konuştuğu Diller**
Benan	14	K	2013	-	Öğrenci	Arapça (anadil) Türkçe (ikinci dil)
Hanan	14	K	2013	-	Öğrenci	Arapça (anadil) Türkçe (ikinci dil)
Macide	13	K	2015	-	Öğrenci	Arapça (anadil) Türkçe (ikinci dil)
Reşide	15	K	2013	-	Öğrenci	Arapça (anadil) Türkçe (ikinci dil)
Selman	13	E	2013	-	Öğrenci	Arapça (anadil) Türkçe (ikinci dil)
Hanan'ın Annesi	48	K	2013	Ev kadını	Lise	Arapça
Selman'ın Annesi	35	K	2013	Ev kadını	Üniversite	Arapça
Benan'ın Annesi	33	K	2013	Ev kadını	İlkokul	Arapça
Reşide'nin Annesi	42	K	2013	Ev kadını	Okur-yazar değil	Arapça
Arapça Öğretmeni	27	K	-	Öğretmen	Üniversite	Türkçe
Cami Hocası	34	K	2013	Cami Hocası	Üniversite	Arapça
Vakıf Müdiresi	36	K	2015	Yönetici	Üniversite	Arapça

Araştırmanın Deseni ve Verilerin Analizi

[2] Burada adı geçen isimler, katılımcıların kişisel haklarını korumak amacıyla takma isimlerle değiştirilmiştir.

Türkiye'deki Suriyeli çocukların miras dilleri Arapçada dil becerilerini geliştirmek için başvurdukları yöntemlerin ve destek mekanizmalarının araştırıldığı bu çalışma etnografik yöntem ile yürütülmüştür. Hammersley, (2005), etnografiyi, geleneksel olarak, araştırılan insanların toplulukları içinde uzun bir süre, genellikle yıllar boyunca, kesintisiz bir şekilde yaşayıp, saha çalışması yapma olarak tanımlanır. Rampton (2008) ise etnografiyi, kişisel tarihleri ve sosyal ilişkilerin geçmişlerini de kapsayarak, etkileşimleri anın ötesine taşıyabilen bir yöntem olarak yorumlar. Araştırmacının araştırmanın yapıldığı ortaokulda Arapça öğretmeni olarak görev yapıyor olması Suriyeli öğrencileri kendi doğal ortamları olan sınıf içi ve sınıf dışı alanlarda uzun süreler gözlem yapabilme ve görüşmeler yürütebilme imkânı tanımıştır ve bu durum, etnografik desenli bir çalışmanın yürütülmesine olanak sağlamıştır. Bu kapsamda, bir eğitim öğretim yılı boyunca gözlemler yapılmış, 7 ay gibi uzun bir süre içerisinde de görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler sadece okul ortamında değil, okul dışındaki sosyal ortamlarında da gözlemlenerek Türkiye toplumunda Suriyeli bir birey, bir öğrenci ve bir vatandaş olmanın hissiyatı araştırmacı tarafından öğrenciler ve ailelerin gözünden bütüncül bir yaklaşım ile görülmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmada nitel veri toplama araçlarından görüşme, gözlem ve saha notları yöntemleri kullanılmıştır. Birincil kaynak olan görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme formu uzman görüşü alınarak hazırlanmış olup 20 sorudan oluşmaktadır. Görüşme formunun geçerlik ve güvenirliğinin sağlanması amacıyla araştırmaya dahil olmayan öğrenciler ile pilot uygulaması yapılmıştır. Sistematik bir şekilde planlanarak yapılan görüşmeler katılımcıların izni alınarak kayıt altına alınmıştır. Bu yöntem ve usul ile 20 saatlik görüşme verisi toplanmıştır. Araştırmada kullanılan diğer veri toplama aracı gözlem ve saha notlarıdır. Gözlem ve saha notları, araştırmacının konunun bütünlüğüne fayda sağlayacak noktaları gözden kaçırmamak amacıyla yapılandırılmamış şekilde aldığı notlardan oluşmaktadır. Bu notlar araştırmacı tarafından katılımcı gözlem yoluyla tutulmuştur. Hammersley ve Atkinson (1995)'ın belirttiği gibi, saha notları geleneksel olarak gözlem sırasında el yazısıyla tutulan önemli anları içeren yazılardır. Bu doğrultuda, araştırmacı dikkat çekici olaylara tanık olduğunda veya diyaloglar duyduğunda, hem katılımcı saha gözlemi sırasında el yazısıyla hem de gözlem sonrasında bilgisayarında çeşitli notlar almıştır. Verilerin analizini güçlendirmek amacıyla alınan bu saha notları, konunun bütünlüğünü kavramak ve önemli noktaları gözden kaçırmamak adına yapılandırılmamış bir biçimde alınmıştır.

Bu araştırmada elde edilen veriler söylem analizi yönteminin bir dalı olan etkileşimsel toplumdilbilim yaklaşımı (Gumperz, 2001) ile analiz edilmiştir. Etnografik veri toplama ile benzer şekilde, bu araştırmada da Gumperz (2001)'ın yaklaşımına bağlı kalınarak, içerik düzeyi analizi, kelime seçimleri ve sözdizimsel unsurlar gibi, üzerinde odaklanılmış ve dil kullanımındaki tekrar eden desenler ve organizasyonlar incelenmiştir. Her iki yaklaşım da tabandan veri toplama ve öznel yorumlamaya açık yöntemlerdir. Telaffuz ve prosodik detaylar bağlamsal dil kullanımını anlamaya katkıda bulunsa da bu detaylara gerçekleştirilen görüşmelerde elde edilen 20 saatlik ses kaydı verisinde doğrudan girilmemiştir. Bunun yerine, dil kullanımının sosyokültürel anlamlarla ilişkilendirilmesine odaklanılmış ve bağlamlaştırmanın yorumlama ve etkileşim üzerindeki etkisi

vurgulanmıştır. Görüşmeler arasından temsil kabiliyeti yüksek alıntılar yapılırken tonlamaları, vurguları, duraksamaları, tereddütleri daha doğru aktarabilmek amacıyla sembolleştirilerek yazıya aktarılmıştır. Bu ayrıntılı deşifreleme işleminde Fuller (2007)'ın sembollerinden (bkz. Ek) yararlanılmıştır.

Bu araştırma için yayın etiğine uygun olarak İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 05/12/2022 tarihli 12 oturum sayılı 2022-12 karar numarasıyla izin alınmıştır. Ayrıca çalışmaya dahil olan tüm katılımcılar gönüllülük esasıyla dahil olmuşlar ve etik kurallar gereğince kendilerine bilgilendirme ve onam formu imzalatılmıştır. Diğer yandan katılımcıların özel adlarının takma isimler ile değiştirilmesi sureti ile katılımcıların etik hakları korunmuştur.

Verilerin Analizi

Suriyeli Çocukların Arapça ile Kurdukları İlişkinin İncelenmesi

Dilsel Topluluk ile İletişim İhtiyacı

Araştırmacının Suriyeli öğrencilere Arapça ile kurdukları ilişkilerinin boyutuna dair yönelttiği *"Arapça bilmek senin için önemli mi?"* sorusuna verdikleri cevaplar şöyledir:

Alıntı 1

Münibe: Arapçayı bilmek senin için önemli mi Selman?

Selman: çünkü- aylemle ilişkilerim (.) bi de arkadaşlarımla {Arapça devam eder}

لازم أكون يعني- بعرف لغتي هي لغتي الأم (.) أنا هذا البلد ولدت فيها لازم أكون بعرف لغتي

(*dilimi bilmem gerekir- o dil benim anadilim (.) ben o ülkede doğdum dilimi bilmem gerekir*)

Selman, Suriyeli Öğrenci, Röportaj-Mayıs 2023

Alıntı 2

Münibe: Arapçayı biliyor olmak senin için önemli mi?

Macide: hı hı {evet anlamında}(…) ilk önce kendi dilim olduğu için- akrabalarımla- ailemle iletişim kurmak için (.) bi de Kur'an dili olduğu için

Macide, Suriyeli Öğrenci, Röportaj-Şubat 2023

Alıntı 3

Münibe: Arapçayı iyi biliyor olmak senin için önemli mi?

Hanan: kendimi- yani daha böyle güvende hissediyorum işte- KENDİ dilimi mesela bi gün diyelim ki- işte kendi ülkeme gittim Suriye'ye gittim orda da yani iletişim kurmam- yani- zor- zorlaşabilir

Hanan, Suriyeli Öğrenci, Röportaj-Aralık 2022

Dilsel topluluklar ise aynı dili konuşan kişilerin meydana getirdiği topluluk ya da aynı dilsel tutumları sergileyen kişilerin meydana getirdiği topluluklardır (Gumperz, 1968)). Bu bağlamda Suriyeli öğrencilere yöneltilen *"Arapça bilmek senin için önemli mi?"* sorusuna verdikleri cevaplarda dilsel konumlanışlarını kendi dilsel toplulukları ile iletişim kurabilme üzerine inşa ettikleri görülmektedir. Bu durumu Alıntı 1'de Selman "ailemle ve arkadaşlarımla ilişkilerim", Alıntı 2'de Macide "akrabalarımla ve ailemle iletişim" diyerek onlarla olan sosyal bağlarını sürdürmenin dil aracılığıyla olacağının farkında olduklarını göstermektedir. Alıntı 1'de Selman'ın araştırmacının sorusuyla birlikte Türkçeden Arapçaya geçiş yapması, onun Arapça ile kurduğu derin ilişkiyi göstermektedir. Selman'ın *"o dil benim anadilim"* ifadesi, Arapça ile olan kimlik ve aidiyet hissini ön plana çıkarmaktadır. Yine aynı şekilde Selman'ın Arapça olarak dile getirdiği *"ben o ülkede doğdum, dilimi bilmem gerekir"* ifadesi, dilin sadece bir iletişim aracı değil, aynı zamanda mekânsal bir aidiyet hissi yaratan bir unsur olduğunu da göstermektedir. Alıntı 3'te ise Hanan, Macide ve Selman'ın bahsettiği dilin sosyal ilişkilerini sürdürmekteki rolünü *"bir gün diyelim ki kendi ülkeme gittim"* diyerek dile getirmektedir. Burada, Hanan'ın Arapça konuştuğunda kendini güvende hissettiğini söylemesi, onun duygusal dünyasında Arapçanın güçlü rolünü göstermektedir. Her ne kadar hem Türkçeyi hem de Arapçayı yetkinlikle konuşabilen ikidilli birisi olsa bile Arapçayı *"kendi"* dili olarak tanımlamaktadır. Öğrencilerin cevaplarında Arapça dil topluluğuna katılma arzusu kendini göstermektedir.

Arapça Konusunda Hissedilen Yetersizlik

Araştırmacının öğrencilere Arapça dil yeterliklerini değerlendirmeleri için sorduğu sorulara verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

Alıntı 4

Münibe: Şunu söyleyebilir misin kendini Arapça'da güçlü ve yeterli hissediyorsun?

Macide: hı hı (.) ama çok fazla değil

Münibe: neden çok fazla değil, nasıl?

Macide: hani- ıı (.) Arapça- yani- Türkiye'de işlediğimiz gibi Türkçe derslerinde kuralları öğretiyolar ya ben Arapçasını bilmiyorum- birinci sınıfta öğrenmiştim- ama tekrarlamadığım için- unuttum- hani diyolar ki أَعْرِبْ كَلِمَة- أَعْرِبْ جُمْلَة 'علي ذهب المكتبة (*şu kelimeyi dilbilgisel olarak çözümle, 'Ali kütüphaneye gitti' cümlesini çözümle*) bunu ben çözemiyorum yani {esefle gülümseyerek}

Macide, Suriyeli Öğrenci, Röportaj-Şubat 2023

Alıntı 5

Münibe: Hanan kendini Arapça konuşurken rahat ifade edebiliyor musun yoksa zorlanıyor musun?

Hanan: cık {hayır anlamında} hayır zorlanıyorum {esefle gülümseyerek}

(…)

Münibe: kendini Arapçada güçlü ve yeterli hissediyor musun?

Hanan: yani çok diyil biraz- sanki- yani yaşıma göre azmış gibi hissediyorum yani

Hanan, Suriyeli Öğrenci, Röportaj-Aralık 2022

Alıntı 6

Münibe: Arapçada kendini eksik hissettiğin noktalar var mı peki?

Selman: evet (.) ııı okuma (.) ıııı (.) Arapça okurken yani- zorlanıyorum

Selman, Suriyeli Öğrenci, Röportaj-Mayıs 2023

Yukarıda öğrencilere Arapça dil seviyelerini değerlendirmeleri için sorulan sorulara verdikleri cevaplar alıntılanmaktadır. Alıntı 4'te Macide *"çok fazla değil"* ifadesi ile kendisini çok yeterli görmediğini ifade etmekte, Türkçe ile kıyaslayarak Arapça dilbilgisi eksikliğini dile getirmekte ve Arapça yeterince eğitim alamadığından şikâyet etmektedir. Alıntı 5'te Hanan *"zorlanıyorum"* ifadesi ile kendini Arapça rahat ifade edemediğini dile getirmekte, Arapça seviyesini açıklarken "yani çok diyil biraz sanki" ifadesi ile kararsız olduğunu göstermektedir. Yine Hanan yaşıma göre azmış gibi hissediyorum" diyerek kendisini akranları ile kıyaslayarak yeterli görmediğini ifade etmektedir. Alıntı 6'da ise Selman *"okurken yani zorlanıyorum"* ifadesiyle okuma becerisindeki eksikliği dile getirmektedir. Bu cevaplara göre öğrenciler her ne kadar Arapçanın kendileri için iletişim açısından önemini dile getirmiş olsalar da kendilerini dilde tam olarak yeterli görmemektedirler.

Ailelerin Uyguladıkları Pratiklerin ve Destek Mekanizmalarının İncelenmesi

Suriyeli ailelerle olan görüşmelerde, çocuklarının Arapçayı koruma ve geliştirme süreçlerinde uyguladıkları pratikler hususunda uygulanan üç farklı yöntem olduğu ortaya çıkmıştır. Bu yöntemlerden ilki çocukların Pictes kapsamında okuldaki Arapça destekleme eğitimlerine gönderilmesidir. İkincisi, çocukların ailelerin yaşadıkları site içerisindeki ya da siteye yakın camilerde Suriyeli hocalar tarafından verilen Kur'an ve din ağırlıklı derslere gönderilmesidir. Üçüncü yöntemin ise çocukların vakıf, dernek gibi kuruluşlar tarafından verilen Kur'an ve din dersleri içerikli kurslara gönderilmesi olduğu görülmektedir. Arap kökenli ailelerin genelde camileri ve vakıfları, Türkmen kökenli ailelerin ise genelde okuldaki destek eğitimlerini tercih ettikleri görülmüştür. Bu araştırmanın katılımcılarından 4 öğrenci okuldaki derslere, 2 öğrenci camilerdeki derslere, 2 öğrenci bir derneğin kurslarına katılmakta, 1 öğrenci ise hiçbir takviye dersine katılmamaktadır.

Formel Destek Mekanizmaları: Pictes Projesi Kapsamındaki Arapça Destekleme Eğitimleri

Arapça destekleme eğitimlerinin resmi yapısı hakkında ayrıntılı bilgi mevcut bu makalenin literatür taraması kısmında aktarılmıştır. Bu bölümde ise araştırmanın yürütüldüğü sınıfın yapısı, katılımcıların eğitimleri tercih etme ve etmeme nedenleri, ailelerin derslerden beklentileri ve önerileri, kurumdaki destek eğitimi veren öğretmen

görüşleri incelenecektir. Bu araştırma kapsamında incelenen Arapça destekleme eğitimi 2022-2023 eğitim öğretim döneminde 6. sınıflar için açılmış olan destek eğitimi öğrencileri ile yürütülmüştür.

Ülkeleri dışında yaşayanlar için anadilin öğrenilmesinde aile en önemli ortam olsa da (Sallabaş ve Tekin, 2022), ailenin gayretlerinin tek başına yeterli olmadığından dolayı desteklenmesi gerekmektedir (Uluer ve Haznedar, 2022). Bu ihtiyacı karşılamak amacıyla mevcut okulda resmi olarak herhangi bir seviyeden Arapça destek eğitimi sınıfı açılabilmesi için en az 10 öğrencinin talepte bulunması gerekmektedir. Araştırmanın yürütüldüğü sınıf ise 6. sınıf seviyesinde 10 Suriyeli öğrencinin kayıtlı olduğu bir sınıftır. Öğrencilerden sadece 2'si Suriyeli Arap kökenli öğrenci olup diğer öğrenciler Suriyeli Türkmen kökenli öğrencilerdir. Türkmen kökenli öğrenciler hem evdeki aile ortamında Arapça kullanmadıkları hem de Arapça eğitim alma imkanına sahip olmadıkları için Arapça dil becerilerinin Arap kökenli Suriyeli öğrencilere göre çok daha düşük seviyede olduğu gözlemlenmiştir. Bu arka plan farklılıklarının bilinmesi, uygulanacak programların içeriğinin belirlenmesi açısından son derece önem arz etmektedir. Çünkü dil öğrenim süreçlerinde hedef kitlelerin farklı özellikleri, koşulları ve tecrübelerinin dikkate alınması, miras dili öğrenecek olan göçmen ve azınlık grupların kendilerine has durumlarının göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Ergüt ve Baş, 2021). Bu bilgiler ışığında, pek çok ülkede var olan etnik ve dilsel çeşitlilik Suriyeli öğrenciler içinde de mevcuttur ve Arapça destekleme eğitimlerine katılan etnik köken olarak Türkmen veya Kürt kökenli Suriyeli öğrencilerin tümü için Arapçayı miras dil olarak aynı statüde kabul etmek mümkün olmamaktadır. Bu durum, farklı dilsel ve etnik kökenden gelen Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıfın yapısını karmaşık hale getirmekte ve tek tip Arapça eğitiminin tüm öğrencileri kapsamasını zorlaştırmaktadır. Neticede, Arapça destekleme eğitimine katılan mevcut sınıfa kayıtlı Türkmen ve Arap kökenli Suriyeli öğrenci grubu arasında ciddi seviye farkı ortaya çıkmakta ve bu sebeple de Arap kökenli öğrenciler hem genelde eğitimleri tercih etmemekte hem de eğitime katıldıktan bir süre sonra derslerden sıkılmakta ve eğitimi bırakma eğilimi gösterebilmektedirler. Bu sebeple, mevcut makalede yalnızca Arap kökenli ve anadili Arapça olan Suriyeli öğrencilere yer verilmiştir.

Katılımcılardan Selman'ın annesi çocuğunu okuldaki destek eğitimlerine göndermemektedir ve Suriyelilerin ihtiyacı olan Arapça derslerin niteliğine dair, dersleri kimlerin vermesi gerektiğine dair görüşlerini şu şekilde açıklamaktadır:

Alıntı 7

1منيبة:	*ماذا ممكن أن يُفعل للسوريين؟*
2الأم:	*المدارس التركية (.) أن يكون حصص خاصة للسوريين أو للعرب بشكل عام من العرب*
3	*للعراقيين لليبيين يوجد كثير من اليمن- نحتاج الى مدرسين- معتمدين- خاصين يجيدون*
4	*اللغة العربية بطلاقة يشجعونهم على المطالعة- والقراءة- والكتابة- وتعليم الإعراب-*
5	*تعليم- الشعر والأدب-يعني نحتاج هذا*
6منيبة:	*هل تفضلون العرب؟*
7الأم:	*طبعا العرب أفضل من الأتراك- هم أهل اللغة(...)*

1 Münibe: Suriyeliler için ne yapılmalı?

2 Anne: Türk okullarında (.) Suriyeliler ya da Araplara özel dersler olmalı
3 çünkü Libyalılar için- Iraklılar için- çok Yemenliler var onlar için
4 Arapçayı iyi bilen güvenilir hocalara ihtiyacımız var çocukları
5 okumaya- yazmaya teşvik edecek- dil bilgisi öğretecek- şiir-edebiyat
6 öğretecek- hocalar buna ihtiyacımız var.
7 Münibe: Arap hocaları mı tercih ediyorsunuz?
8 Anne: tabi ki Türklerden daha iyi Araplar daha iyi- onlar o dilin sahipleri

Selman'ın annesi, Röportaj – Mart 2023

Yukarıdaki alıntıda Selman'ın annesi çözüm önerisi olarak satır 2, 3 ve 4'te Türk okullarında anadili Arapça olan öğrencilerin geneli için Arapça destekleme eğitiminin gerekliliğini vurgulamaktadır. Satır 5 ve 6'da derslerinin içeriğinin dil bilgisi, şiir ve edebiyat gibi konuları da içermesi gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca Selman'ın annesi satır 8'de Arapça derslerinin Araplar tarafından verilmesinin daha iyi olacağı fikrini paylaşmaktadır. Bu kapsamda, mevcut okulda Türk Arapça öğretmenleri tarafından sunulan Arapça eğitimine dolaylı yoldan karşı çıkmakta ve Arapçanın anadili Arapça olan bir öğretmen tarafından öğretilmesi gerektiğini belirtmektedir. Peyton vd., (2001)'a göre miras dilde zaten bir geçmişi olan öğrencilere dil öğretmek ilk bakışta kolay görünse de daha yakından incelendiğinde işin daha karmaşık olduğu anlaşılmakta olup miras dil öğrenen grupların anadillerine ve kültürlerine tutumları, dil yeterlilikleri ve kimliksel konumlanışları bakımından büyük farklılık gösterebilmektedir. Dolayısıyla miras dil öğrenenlerin ihtiyaçları yabancı dil öğrenenlerin ihtiyaçlarından da farklılık gösterebilmektedir ve bu kapsamda Arapçanın yabancı dil olarak öğretilmesi hususunda eğitim almış bir Arapça öğretmeninin miras dil olarak Arapça öğretilmesi konusunda yetkinliği oldukça kısıtlı olabilmektedir. Selman'ın annesinin istekleri de bu görüşü desteklemektedir. Neticede, yukarıda da belirtildiği gibi, Arap kökenli Suriyeli öğrenciler için okulda aldıkları Arapça eğitimini içerik ve dersi veren öğretmenin kimliği açısından sorgulamakta ve bu nedenle de okuldaki Arapça kurslarına çoğunlukla katılmamaktadırlar.

Ailelerle yapılan görüşmelerde verilecek Arapça eğitimlerin kimler tarafından ve ne tür içeriklerle verilmesi gerektiğine dair yöneltilen soruya bir diğer katılımcı olan Reşide'nin annesinin cevabı ise şu şekildedir:

Alıntı 8

1 منيبة: من لازم يدرس العربية الأتراك أم العرب؟
2الأم: لازم يدرسوا العرب (...) نحن هون حضرنا دروس قرآن عنا هون أتراك هم عم يعطون
3 دروس
4 القرآن يعني بده تصليح (.) ما تقبلوا أنه نحن نصلحلن(...)
5منيبة: في المسجد؟
6الأم: لا- بالبيت فاتحة واحدة- هون بتدرس القرآن عنا بالضيعة
7منيبة: يعني هي تركية؟
8الأم: هي تركية تدرسنا
9منيبة: مشان هيك لازم تدرس العرب؟

10الأم: نعم (.) لازم تدرس العرب

1 Münibe: Arapça derslerini kim vermeli Türkler mi, Araplar mı?
2 Anne: Araplar vermeli (…) biz burada Kur'an derslerine katıldık, burada
3 Türkler Kur'an dersi veriyor DÜZELTMEK gerekiyor, biz hocayı
4 düzeltmek istedik kabul etmedi
5 Münibe: Camide mi?
6 Anne: Hayır evde, burada mahallede bir kadın evini açmış Kur'an dersi
7 veriyor
8 Münibe: Yani o Türk?
9Anne: Türk bize ders veriyor.
10Münibe: Bu nedenle mi Araplar ders vermeli?
11Anne: evet (.) Araplar ders vermeli

Reşide'nin annesi, Röportaj – Mart 2023

Yukarıdaki alıntıda Reşide'nin annesi satır 2'de Arapça derslerinin Araplar tarafından verilmesinin daha doğru olacağını ifade etmektedir. Bu görüşünü satır 2, 3 ve 4'te Türklerin verdiği Kur'an derslerine katıldığını ve Kur'an derslerinde Türk hocanın Arapçayı yanlış okuduğunu, hocayı düzeltmek istediğini ancak hocanın bunu kabul etmediğini ifade etmektedir. Bir önceki alıntıda olduğu gibi, Reşide'nin annesi de Arapça derslerinin Araplar tarafından verilmesi gerektiğini savunarak, dilsel otorite ve güven konusunda Türk öğretmenlerine şüphe ile yaklaşmaktadır. Anne, Arapçanın doğru öğretilmesi konusunda hassasiyet göstererek, Arapça öğretiminin anadil konuşucuları tarafından yapılmasını savunmaktadır. Bu tutum genel olarak röportaj yapılan diğer anneler tarafından da genel olarak savunulmaktadır. Neticede, Suriyeli anneler genel olarak Arapçayı kendilerine ait bir dil olarak görmekte ve öteki olarak konumlandırdıkları Türk öğretmenlerden bu dili öğrenmek konusunda direnç göstermektedirler.

Bu araştırmanın yürütüldüğü 2022-2023 eğitim-öğretim yılı içerisinde, mevcut araştırmanın yürütücüsü 6. Sınıf seviyesinde Arapça destekleme eğitimini verirken okulda görevli yapan diğer Arapça öğretmeni de 5. Sınıf seviyesinde Arapça destekleme eğitimi vermiştir. Araştırma kapsamında kendisinin eğitimlerle ve proje ile ilgili görüşleri alınmıştır. Arapça öğretmeni dersler ve proje hakkındaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Alıntı 9

1 Münibe: hocam Pictes programı kapsamında Suriyeli öğrencilere Arapça
2 destekleme eğitimleri verdin- nasıl geçti çalışmalar?
3Arapça Öğrt: çalışmalar biraz sıkıcıydı (.) ıh yani şöyle- öğrenciler hep Arap
4 oldukları için- Araplar da derse gelip şey diyorlardı- hocam biz
5 biliyoruz bunu (.) bunun için mi geliyoruz kursa deyip- sayılar sona
6 doğru hep düştü
(…)

7 Münibe: Hocam sence programın olumlu yönleri neler olumsuz yönleri neler?
8Arapça Öğrt: olumlu yönünü çok bilemeyeceğim ama {gülümseyerek} bence
9 olumsuz yönleri- Araplara Arapça dersini vermek (.) bana göre
10 olumlu yönü- yok (.) ama olumsuz yönü işte dediğim gibi Araplara
11 Arapça dersi vermek çok mantıksızdı- okul içerisinde bütün Türkler
12 benden hep şey dedi hocam biz zaten yazamıyoruz okuyamıyoruz
13 neden Araplara veriyorsunuz kursu biz katılmak istiyoruz dediler
14Münibe: Sence Araplara Arapça dersi vermek saçma mı?
15Arapça Öğrt: çok saçma (.) yani bence Türkçeyi almaları gerekiyo- bi de
16 farklılıkları görüyolar evet biz buna böyle DEMİYORUZ (.) hadi
17 diyorum o sizin konuşma dilinizde bu konuşma dili sizin bildiğiniz
18 Münibe: bu seni rahatsız mı ediyor?
19Arapça Öğrt: ben bunu normal dersimde de yaşıyorum- kurslarda da çok
20 yaşıyorum evet (.) okuduğumda ya da bi kelimenin anlamını
21 söylediğimde öğretmen kelimesi en basitinden hocam biz öğretmene
22 bunu DEMİYORUZ- biz bunu diyoruz- diyorum ki o da deniliyor
23 onda sıkıntı yok ama çocuk inatla BASKI uyguluyor biz bunu
24 diyoruz bunu kullanıcam ben diye

Okul Arapça Öğretmeni, Röportaj – Mayıs 2023

Okul Arapça öğretmeni satır 3'te derslerin genel olarak sıkıcı geçtiğini, satır 4,5 ve 6'da ise öğrencilerin ders içeriklerini basit bulduğu için bir süre sonra gelmeyi bıraktıklarını ifade etmektedir. Satır 8'de Arapça destekleme eğitim programına dair Arapça öğretmenin herhangi bir olumlu yön bulamaması kendisinin de bu kapsamda verilen eğitimler konusunda güvensiz hissettiğine işaret etmektedir. Keza, satır 9'da "Araplara Arapça dersini vermek" hususu Suriyeli veliler gibi Arapça öğretmenin kendisini de rahatsız etmekte bu durumu *"mantıksız"* (satır 11) olarak dile getirmektedir. Satır 11, 12 ve 13'te dile getirdiği Türk öğrencilerin kendisinden Arapça dersi alma isteği, Arapça öğretmeninin de normal şartlarda kendisinden beklenen hizmetin bu olduğunu göstermektedir. Türk öğrencilerle bu diyaloğunu bu bağlamda dile getirmeyi seçerek öğretmen kendisinin de bu yönde bir beklentisi olduğunu ima etmektedir. Diğer yandan Arapça öğretmeni satır 15'te Araplara Arapça dersi vermenin "çok saçma" olduğunu ifade etmektedir. Onun bu yorumu eğitimleri gereksiz gördüğüne işaret etmektedir. Dolayısıyla öğretmenin farklı etnik kökenli öğrencilerin anadili ya da miras dili destek eğitimi almasını önemsiz bulduğu ve Suriyeli çocuklara miras dil olarak Arapça öğretmek konusunda hazırbulunuşluğunun olmadığı görülmektedir. Yine satır 15'te, öğretmen Suriyeli öğrencilerin Arapça yerine Türkçe eğitimi alması gerektiğini savunmaktadır. Satır 16'da sınıftaki anadili Arapça olan öğrencilerin öğrettiği kavramlara *"biz buna böyle demiyoruz"* diyerek karşı çıktığını ancak öğretmenin standart Arapça ile günlük Arapça arasındaki farklılığa ikna edemediğini göstermektedir. Bu durum, öğretmenin Arapça bilgisinin Arap öğrenciler tarafından da sorgulandığını göstermektedir. Keza aynı durumu satır 19 ile 23

arasında da öğretmen tekrar etmektedir. Sınıflarda görülen bu durum bir ölçüde Arapçanın iki değişkelilik durumundan kaynaklanmakta olup öğrenciler aile içerisinde yakın çevrelerinde Suriye lehçesi kullandıkları ve duydukları için okulda karşılaştıkları standart Arapça onları zaman zaman şaşırtabilmekte öğretmenlerle satır 20-23'teki gibi tartışma ve diyaloglara girebilmektedirler. Bu tartışmalar zaman zaman öğretmenlerde de moral ve motivasyon bozukluğuna yol açabilmektedir. Bir yandan da, öğretmenin, öğrencilerin ısrarla baskı uyguladığını (satır 23) ifade etmesi öğrencilerin, dilsel kimlikleri konusunda kendilerini öğretmene karşı üstün ve yetkin hissetmelerinden kaynaklanmaktadır. Bu sebeple, öğretmenin sunduğu bilgiyi reddetme eğilimde oldukları gözükmektedir. Bu durum ise, dilin bireyin kimliği üzerindeki etkisini göstermektedir.

Bunlarla birlikte, Arapça destekleme eğitimlerinin yürütülmesinde karşılaşılan bazı teknik problemler de bulunmaktadır. Eğitimlere kayıt olabilmek için Suriye vatandaşı olmak gerekmekte olup, öğrenciler geçici kimlik kartlarında mevcut bulunan kimlik numaralarıyla kayıt yaptırılabilmektedir. Fakat Suriyeli öğrencilerin bir kısmı Türk vatandaşı oldukları için T.C. kimlik kartı numarası taşımaktadırlar. Bu öğrenciler Suriyeli olmasına rağmen Türk vatandaşlığına geçtikleri için eğitimlere kayıt yaptıramamışlardır. Bu durum çoğu zaman gerekli sayı sağlanamadığı için ders almak isteyen öğrenciler için de sınıf açılamamasına sebep olmuştur. Arapça destekleme eğitimlerinin ilerleyen yıllarda daha sağlıklı yürütülebilmesi için bu dersleri miras dili ve yabancı dil olarak alan Suriyeli öğrenciler ile miras dil ve anadili olarak alan Suriyeli öğrenci gruplarının ayrılabilmesi ve her iki farklı grup için uygun ders kitapları ve materyalleri sağlanabilmesinin eğitimlerin verimliliğini artıracağı düşünülmektedir. Öğretmenlere ders içerikleri ve materyalleri konusunda herhangi bir destek ve yönlendirmede bulunulmamakta olup, elde olan kitaplarınsa her iki grubun da ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte olmadığı görülmektedir. Tüm bu sebepler, Suriyeli ailelerin bir sonraki kısımda tartışılacak olan vakıf ve camiler gibi informel destek mekanizmaları arayışına girmelerine ve Arapça öğrenme hususunda ülkenin resmi eğitim sisteminden çıkmalarına sebep olmaktadır.

İnformel Destek Mekanizmaları

Suriyeli aileler, çocuklarına Arapça konusunda destek sağlamak amacıyla, onları vakıf, dernek gibi kuruluşlar tarafından verilen Kur'an ve din dersleri içerikli kurslara göndermektedirler. Bu araştırmanın katılımcılarından olan Suriyeli Arap öğrencilerden ikisi bu tarz bir kursta eğitim almakta olup okulda verilen Arapça destekleme eğitimine katılmamayı tercih etmişlerdir. Bu kapsamda, araştırmacı tarafından okul dışı bu informel destek mekanizmalarını yakından tanımak adına kursa ziyaretler gerçekleştirilmiş, saha gözlemleri yapılmış ve yetkililerle görüşülmüştür. Kursta hem Kuran hem de Arapça dersleri verilmektedir. Arapça derslerinde Arap devlet okullarında okutulan müfredatın kitapları okutulmaktadır. Kuran derslerinin içeriğinde öğrencilere Kur'an ezberletilmekte öğrencilerin hataları hocalar tarafından düzeltilmektedir. Derslerde ezberin yanı sıra ayetlerin anlamları, içerikleri de tefsir edilmektedir. Kurs müdiresi ailelerin çocukları kursa gönderme nedenleri ve öğrencilerin Arapça dil seviyeleri hakkında şunları ifade etmiştir:

Alıntı 10

1 منيبة:	*طلابكم ما مستواهم في اللغة العربية خصوصا السوريون؟*
2 المديرة:	*هم يأتون لنا تقريبا بمستوى يعتبر صفر (.) صحيح يتحدثون اللغة العربية- لكن هل*
3	*يستطيع أن يقرأ اللغة العربية؟-لا- لأنه لا يعرف الحروف وكيف يقرأ يعني- فربما يكون*
4	*هو في الصف فعليا في الصف الخامس- أو السادس- ويأتي الى المؤسسة يبدأ من الصف*
5	*الأول كلغة عربية- لكي يأخذ الحروف من البداية (.) والحمد لله نسبة الاستفادة يعني من*
6	*برنامج اللغة العربية لطلابنا يخرجون بنسبة 80 إلى 90% ما شاء الله- يعني يستطيعون*
7	*القراءة والكتابة*

1 Münibe:	öğrencilerinizin Arapça seviyesi nasıl özellikle de Suriyelilerin?
2 Müdire:	bize neredeyse SIFIR seviyesinde geliyorlar (.) doğru Arapça
3	konuşabiliyorlar- ama Arapçayı okuyabiliyor mu?- hayır- çünkü
4	harfleri bilmiyor nasıl okusun yani- bize geldiğinde belki üst
5	sınıflarda oluyor 5. sınıfta- 6. sınıfta oluyor- ama Arapça olarak 1.
6	sınıftan başlıyor ve harfleri en başından öğreniyor (.) çok şükür
7	Arapça programımızdan %80 %90 oranında istifade ederek
8	ayrılıyorlar maşallah- ve okuyup yazabiliyorlar

Vakıf Müdiresi, Röportaj – Nisan 2023

Alıntı 10'da kurs müdiresine öğrencilerin dil seviyesi sorulduğunda satır 2'de kursa "neredeyse sıfır" seviyesinde geldiklerini ifade etmektedir. Bu ifade öğrencilerin Arapça eğitimlere duydukları ihtiyacın fark edilmesi açısından son derece önemlidir. Satır 3 ve 4'te konuşabildiklerini ama harfleri bilmedikleri için okuyamadıklarını belirtmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin Arapçayı konuşuyor olmaları dili okur-yazarlık seviyesinde bildikleri anlamına gelmemekte aksine bu konuda desteğe ihtiyaç duymakta oldukları görülmektedir. Ayrıca müdire satır 4-6 arasında öğrencilerin beşinci ve altıncı sınıf seviyelerinde olmalarına rağmen Arapça seviyelerinin birinci sınıf seviyesinde olduğunu dile getirmektedir.

Suriyeli ailelerin çocuklarına Arapça destek sağlamak amacıyla başvurdukları informel yöntemlerden bir diğeri de çocukların ailelerin yaşadıkları site içerisindeki ya da siteye yakın camilerde Suriyeli hocalar tarafından verilen Kur'an ve din ağırlıklı derslere gönderilmeleridir.

Bu araştırmanın katılımcılarından 2 Suriyeli Arap öğrencinin de bu şekilde verilen cami derslerine gittiği ve okulda verilen destekleme eğitimine katılmadığı fark edilmiştir. Katılımcılardan Selman'ın annesi cami derslerinin içeriği ile ilgili şunları ifade etmiştir:

Alıntı 11

1منيبة:	*كيف تجدين مستوى أولادك باللغة العربية؟*
2 الأم:	*رديء جدا*
3 منيبة:	*وترسلينهم إلى المسجد؟*

4 الأم: أرسلهم إلى المسجد (...) يعطونهم فقط القرآن- أولادي يعرفون يقرؤون القران الكريم (.)
5 ولكن لا يوجد عندهم رغبة في قراءة الكتب
6 منيبة: بالعربي؟
7الأم: بالعربي.
8 منيبة: ما السبب برأيك؟
9الأم: القرآن مشكل (.) الكتب غير مشكلة (.) لا يفهمون (.) هنا إذا كان كلام مشكل- يستطيع
10 القراءة أما في الكتب لا يوجد تشكيل (.) تمام- ولا يوجد مثلا بناء

1 Münibe: çocuklarının Arapça seviyesini nasıl buluyorsun?
2 Anne: çok düşük
3 Münibe: ve onları camiye gönderiyorsun?
4 Anne: camiye gönderiyorum (…) orada sadece Kur'an dersi- veriyorlar
5 çocuklarım Kur'an-ı Kerim okumayı biliyorlar (.) AMA KİTAP
6 OKUMA İSTEKLERİ YOK
7 Münibe: Arapça?
8 Anne: Arapça
9 Münibe: sence bunun sebebi ne?
10 Anne: Kur'an'da harekeler var (.) ama kitaplarda harekeler yok (.)
11 ANLAMIYORLAR (.) eğer harekeler varsa- okuyabiliyorlar ama
12 kitaplarda harekeler yok (.) tamam mı- Kur'an'da dil yapısını
13 bilmeye de gerek yok

Selman'ın annesi, Röportaj – Mart 2023

Yukarıdaki alıntıda Selman'ın annesi satır 2'de Selman'ın Arapça seviyesini 'çok düşük' olarak ifade etmektedir. Satır 4'te bu eksiği gidermek için onu camideki derslere gönderdiğini söylemektedir. Ancak satır 10, 11 ve 12'de Kuran okumanın normal Arapça kitap okuma becerisini geliştirmediğini dile getirmekte, çocuklarının Kur'an okuyabilseler dahi normal kitapları okuyamadıklarını, özellikle de satır 11'de anlamadıklarını ifade etmektedir. Ayrıca satır 12 ve 13'te dilin yapısını bilmeden de Kur'an okunabileceğini ifade etmesi önemlidir. Çünkü Selma'nın annesi dışında bu çalışma kapsamında görüşme yapılan aileler çocuklarının Kur'an eğitimi alması ile Arapça öğrenebileceğini düşünmektedirler. Ancak bu alıntıda da görüldüğü gibi Kur'an eğitimi almak dil yapısını ve dilin gramer bilgisini öğrenmeden Arapça öğrenmek konusunda yeterli olmamaktadır.

Selman gibi araştırmanın katılımcılarından bir diğer öğrenci olan Macide'nin de aynı sitede oturduğu ve sitenin camisindeki derslere katıldığı tespit edilince camiye ziyaretlerde bulunulmuş derslere katılarak dersleri veren hocalarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Camide Arapça dersi veren hocalardan biri derslere neden ihtiyaç duyulduğu ve derslerin nasıl başladığına dair şunları söylemiştir:

Alıntı 12

1 منيبة: كيف بدأت دروس هنا هل تتذكرين؟ هل كنت موجودة منذ البداية؟
2 مدرسة: نعم منذ البداية- منذ البداية- بحثنا عن المسجد- وكان في- عبارة عن مسجد صغير جدا-

3 تعرفنا على الأمهات العرب هنا (.)ووضعوا أولادهم في المدارس التركية (.) حرموا اللغة
4 العربية- في المدارس التركية لا يوجد لغة عربية- إلا إمام خطيب يوجد- يوجد المبادئ-
5 عندما تضعين أطفالك في إمام خطيب هم كانوا مثلا بعض الأطفال في صفوف مختلفة-
6 وهم صف الخامس والساد والسابع أعادوا لهم الصفر (.) بدؤوا من الأحرف (.) وهنا
7 ضاعت عليهم يعني هم يعرفونها ويشعرون بالملل خلال المدرسة (.) لا يحبون يعني هم
8 متقدمين بعض الأطفال متقدمين (.) بعض الأطفال الذين نشأوا هنا وولدوا- هنا حرموا
9 اللغة العربية من القراءة والكتابة- بعضهم لا لا غير مسجلين في إمام خطيب مسجلين في
10 المدارس الحكومية العامة (.) فلا يعرفون يكتبون العربية- لا يعرفون يقرؤون العربية-
11 فقط يتكلمون (.) فقلنا نحن أنا فقلت للمشرفة لماذا لا ندرسهم اللغة العربية- تكاد تندثر-
12 يعني من القراءة والكتابة (.) أنا أعرف مبادئ اللغة العربية القاعدة النورانية والجزء
13 الرشيدي تعلمتهم يعني تعلمتهم وأعطيهم قالت لا بأس اجعلي لهم حصة- بشكل متواصل
14 والحمد لله(...)

1 Münibe: Burada dersler nasıl başladı hatırlıyor musun? En başından beri var
2 mıydın?
3 Hoca: evet en başından beri- en başından beri- bir cami aradık ve çok
4 küçük bir cami vardı- burada Arap annelerle tanıştık (.) onlar
5 çocuklarını Türk okullarına kaydettirmişlerdi (.) çocuklar Türk
6 okullarında Arapçadan mahrum kaldılar çünkü Arapça yok- sadece
7 İmam Hatiplerde var- temel olarak var- çocuklarını imam hatibe
8 kaydettirdiğinde de onlar mesela bazı çocuklar farklı sınıflarda
9 oluyor- beşinci altıncı yedinci sınıf onları SIFIR noktasına
10 döndürüyorlar ve harflerden başlıyorlar (.) bu noktada onlar için
11 kayıp oluyor çünkü onlar onu biliyor ve sıkılıyorlar okulda (.)
12 sevmiyorlar yani onlar ilerde bazı çocuklar ilerde burada büyüyen
13 burada doğan bazı çocuklar Arapça okuma yazmadan mahrum
14 oldular bazıları İmam Hatip okullarında da değil normal devlet
15 okullarında Arapça yazmayı bilmiyorlar Arapça okumayı
16 bilmiyorlar sadece konuşuyorlar (.) ve biz dedik ki ben buradaki
17 sorumlu hocaya dedim ki neden onlara Arapça ders vermiyoruz
18 dedim- neredeyse yok olacak- ben Arapçanın temel kurallarını
19 biliyorum Kaide En-Nuraniyye ve Er-Reşidi {camide okutulan
20 kitaplar} kitaplarını öğrendim ders verebilirim dedim ve bana olur
21 böyle devamlı bir ders verebilirsin dedi ve çok şükür (…)

Suriyeli Cami Hocası, Röportaj- Mart 2024

Yukarıdaki alıntıda satır 5 ve 6'da derslerin başlama nedenini Suriyeli çocukların Türk okullarında Arapçadan mahrum kalması olarak açıklamaktadır. Satır 4'te Arap annelerle tanıştığını belirterek aslında derslerin aileler arasında görülen ve fark edilen bir

ihtiyaca binaen başladığına işaret etmektedir. Diğer yandan satır 7 ve 11 arasında imam hatip okullarındaki Arapça eğitimlerinin öğrencilerin ihtiyacını karşılamadığını, öğrencilerin seviyesine uygun ders yapılmadığı için öğrencilerin derslerde sıkıldığını dile getirmektedir. Satır 18'de ise Arapça için *"neredeyse yok olacak"* diyerek, bu endişeyle dersleri vermeye başladıklarını açıklamaktadır. Hoca satır 19'da camide okutulan kitapların isimlerini de belirtmektedir. Bu kitaplar incelendiğinde kitap içeriklerinin Arap alfabesini, Arap harflerinin okunmasını sağlayan hareke sistemini, harflerin yazılış ve okunuşlarını öğreten kitaplar olduğu görülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, Türkiye'de yaşayan Suriyeli mülteci ailelerin, çocuklarının miras dili olan Arapçayı sürdürme hususundaki tutum ve pratikleri ele alınmıştır. Araştırma, ebeveynlerin çocuklarının Arapça dil becerilerini koruma konusundaki tutumları, uygulamaları ve karşılaştıkları zorluklara odaklanmıştır. Bunu yaparken, Suriyeli öğrencilerin Arapça ile kurdukları ilişki onlarla yapılan görüşmelerle incelenmiş, okul öğretmenlerinden cami hocalarına ve Arap vakıflarına kadar sahada gözlemler ve görüşmeler yapılmıştır. Suriyeli aileler ve çocuklarının Millî Eğitim Bakanlığı okullarında sunulan Arapça destekleme eğitimleri yerine informel mekanizmalardan destek almayı seçmelerinin nedenleri çok boyutlu olarak ele alınmaya çalışılmış ve bu kapsamda Millî Eğitim Bakanlığı'nın Arapça destekleme eğitimi konusundaki dil politikası ve sunulan eğitimlerinin ailelerin çabalarıyla ne ölçüde örtüştüğü tartışılmıştır. Öğrenci, veli ve öğretmen röportajları, saha gözlemleri ve sınıf gözlemleri ile elde edilen veriler, 'ailelerin ve çocukların Arapça ile kurdukları ilişkinin incelenmesi' ve 'ailelerin uyguladıkları pratiklerin ve destek mekanizmalarının formel ve informel olarak incelenmesi' olmak üzere iki ana başlık altında söylem analizi yoluyla analiz edilerek sunulmuştur.

Bu araştırma kapsamında Arapça destekleme eğitimleri ile ilgili bir dizi bulgu tespit edilmiştir. Öncelikle eğitimlerin bir kesim Suriyeli öğrencinin ihtiyacını karşılarken önemli bir kesimin ihtiyaçlarını karşılamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin, Türkmen kökenli Suriyeli öğrenciler Arapça destekleme eğitimlerini verimli bularak katılırken, Arap kökenli öğrencilerin genellikle bu eğitimleri tercih etmediği gözlemlenmiştir. Bunun nedeni ise eğitimlerin Arapça dil seviyeleri düşük olan Türkmen öğrenciler için uygun olması ancak Arap kökenli öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçları için yetersiz kalmasıdır. Yabancı dil olarak Arapça öğretilmesi konusunda ihtisaslı öğretmenler Arapçayı bu derslerde Suriyeli öğrencilere de bu şekilde sunma eğiliminde olmuş ve bu sebeple Arapçayı bir nevi yabancı dil olarak öğrenen Suriyeli Türkmen öğrenciler bu eğitimlerden faydalanırlarken Arapçayı anadil olarak konuşan Suriyeli Arap öğrenciler için bu eğitim fayda konusunda eksik kalmıştır. Ayrıca, Arapçanın miras dil olarak öğretilmesi hususundaki hedef öğrencilere yönelik hazırlanmış eğitim materyalleri eksikliği meselesi, verilen eğitimin Suriyeli Arap ailelerdeki beklentileri ve ihtiyaçları tam olarak karşılayamaması, T.C. vatandaşlığına geçmiş Suriyeli öğrencilerin derse kayıt hakkının olmaması, MEB'de çalışan Arapça öğretmenlerinin miras dil olarak Arapça eğitim konusunda yeterli donanıma sahip olmamaları ve bu konuda desteklenmemeleri Arapça

destekleme eğitimlerinin hedeflerine ulaşması konusunda engel teşkil etmiştir. Blackledge ve Creese (2010), sadece öğrencilerin değil, ailelerinin de kendileriyle beraber getirdikleri dilsel ve kültürel inanışlarla dil kavramını yeniden şekillendirdiklerini ve kurumsal olarak kendilerine atfedilen miras kültürden daha karmaşık kimlikleri göç sonrası süreçte müzakere ettiklerini göstermektedir. Dolayısıyla, stabil bir miras kimlikten söz etmenin mümkün olmadığı anlaşılmaktadır; bu sebeple, verilecek miras dil eğitiminin muhatapları ile görüşülerek beklentilere uygun bir şekilde planlanması esas olmalıdır. Keza, bu çalışma hem aileler hem öğrenciler hem de öğretmenler arasındaki farklı dilsel kimlik, beklenti ve pratiklerin dil öğretimi sürecinde güç dinamikleri açısından da çatışmalara yol açabileceğini ortaya koymuştur (bkz. Alıntı 9). Neticede, bu saha araştırması, dil öğretimi için hazırlanan programların, aile ve öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarının dikkate alınarak hazırlanmasının önemini göstermiştir. Aksi takdirde eğitimlerden elde edilmesi beklenen verimin alınamadığı gözlemlenmiştir.

Bu çalışma, bahse konu sebeplerden de kaynaklı olarak, Suriyeli ailelerin çoğunluğunun çocuklarının Arapça dil seviyesinin iyileşmesi ve gelişmesi için uygun pratikler ve destek mekanizmaları arayışında olduklarını ve bu ihtiyaçlarını çoğunlukla informel kanallar aracılığıyla giderme yolunu seçtiklerini ortaya koymuştur. Zira bu araştırmada odaklanılan 5 Arap kökenli Suriyeli öğrenciden 4'ünün aileleri tarafından informel eğitim mekanizmalarına yönlendirildiği tespit edilmiştir (bkz. Alıntı 10, 11). Bu eğitimler cami ve bazı vakıflarda sunulan Arapça eğitimleridir. Göçmen kimliklerinin inşasında toplumsal hafızanın diri tutulmasını sağlayan mekân ve çevrenin önemine vurgu yapan Bezci (2021), aile ortamı, kahvehane, cami, cemevi, düğün vs. gibi toplantı ortamlarının öneminin büyük olduğunu belirtmektedir. Site içerisindeki bir caminin Suriyeliler ve diğer Arap topluluklar tarafından eğitim amaçlı kullanılıyor olmasını göçmen ve etnik grupların oluşturdukları toplulukların etkileşiminden kaynaklanan bir sonuç olarak da değerlendirmek mümkündür. Çünkü etnik gruplar bir topluluk oluşturduklarında özel ve kamusal alanların farklı kullanımıyla kendini gösteren kendi mahallelerini inşa ederler (Castles ve Miller, 2008). Yine Castells (2006)'e göre, kültürel cemaatler kimlik kaynağı olarak ortaya çıkma özelliğine sahiptirler ve bireyler toplumsal parçalanmalara direnmek ve aidiyet duygusu ortaya çıkarmak amacıyla cemaat kimliği ve kültürel kimlik ortaya çıkaran cemaatlerde toplanma eğilimindedirler. Site içerisinde yoğun Arap etnik kimliğinin varlığı da bu mahallenin bu motivasyonla oluşturulduğuna işaret etmektedir. Bu mahalledeki kamusal bir alan olan caminin de Arap cemaatin kendi ihtiyaçlarına binaen farklı bir şekilde kullandığı bir alan haline gelmiş olduğu, bu çalışmada detaylandırıldığı gibi, görülmüştür.

Diğer yandan Suriyeli öğrencilerin Arapçaya aile, akraba ve yakın çevreleriyle yani kendi dilsel topluklarıyla ilişkilerini sürdürebilmeleri ve ülkelerinin dili olması üzerinden önem atfettikleri sunucuna ulaşılmıştır (bkz. Alıntı 1, 2, 3). Çünkü dil, yalnızca bir iletişim aracı olmanın ötesinde, tarihin, kimliğin ve kültürel mirasın önemli bir taşıyıcısı, göstergesi (Pierce, 1955) ve aynı zamanda var edicisidir (Bakhtin, 1981). Miras dil konuşucuları açısından miras dilin önemi ise onların kimlikleriyle olan yakın ilişkisinden ileri gelmektedir (bkz. Şen, 2022). Diğer yandan miras dil edinimi bireylerin çeşitli toplumsal aidiyetliklerini inşa ve müzakere edebilmeleri noktasında da büyük öneme

sahiptir (Blackledge ve Creese, 2010; He, 2006). Bu bağlamda araştırma bulguları dil, kimlik ve aidiyet arasındaki sağlam ilişkileri doğrular niteliktedir. Fakat öğrencilerin bu atfettikleri öneme ve Arapçaya duydukları ihtiyacı belirtmiş olmalarına rağmen Arapça becerilerinin istedikleri seviyede olmadığı ve bazı becerilerde eksik hissettikleri için Arapça hususunda desteklenmeye ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir (bkz. Alıntı 4,5,6).

Dil planlama ve politikaları, özellikle göçmen topluluklarının dilsel ve kültürel kimliklerini koruyarak yeni toplumlarda yer edinebilmeleri açısından kritik bir rol oynamaktadır. Fishman (1966)'in azınlık topluluklarındaki dil kaybı ve dil kaymasını ele alan çalışmalarından yola çıkarak, bu politikaların dilsel çeşitliliği bir sorun değil, bir zenginlik olarak gören bir perspektifle düzenlenmesi gerekmektedir. Arapçanın miras dil olarak korunması ve desteklenmesi, mültecilerin toplumsal uyum süreçlerinde kimliklerini kaybetmeden varlık gösterebilmeleri açısından önemlidir. Aynı zamanda, bu çalışmada tespit edildiği üzere, resmi eğitimden koparak kendi içine kapanma ve informel alanlara yönelme riskini önlemek için Arapça eğitimlerinin bilimsel ve akademik standartlara uygun bir şekilde sunulması büyük bir öncelik taşımaktadır.

Kaynakça

Altıparmak, M. (2024). *Suriyeli çocuklara yönelik uygulanan Arapça destekleme eğitiminin toplumdilbilimsel açıdan değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, İstanbul.

Aslan, F. (2017, 28 Mart). *MEB'den Suriyeliler için açılan eğitim merkezlerine kapatma kararı.* Hürriyet. https://www.hurriyet.com.tr/yerel-haberler/diyarbakir/suriyeliler-icin-acilan-sivil-egitim-merkezleri-40409288

Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays by M.M. Bakhtin*. University of Texas Press.

Bezci, B. (2021). Türk diasporasında dil, kültür ve kimlik. İ. Güleç, B. İnce ve H. N. Demiriz (Ed.), *İkidillilik ve ikidilli çocukların eğitimi içinde.* (s. 63-78). Kesit Yayınları.

Blackledge, A., & Creese, A. (2010). *Multilingualism: A critical perspective*. Continuum.

Blommaert, J. (2006). Language policy and national identity. In T. Ricento (Ed.), *An introduction to language policy: Theory and method* (pp. 238-254). Blackwell Publishing.

Carreira, M. (2004). Seeking explanatory adequacy: A dual approach to understanding the term "heritage language learner". *Heritage Language Journal,* 2(1), 1-25.

Castells, M. (2006). *Kimliğin gücü / Enformasyon çağı: Ekonomi, toplum ve kültür* (E. Kılıç, Çev.; 2. baskı). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları. (Orijinal eser 2004 yılında yayımlandı)

Castles, S. & Miller, M. J. (2008). *Göçler çağı*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Coşkun, İ., & Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyelilerin eğitiminde yol haritası fırsatlar ve zorluklar*. Seta Yayınları.

Curdt-Christiansen, X. L., & Huang, J. (2021). Pride and profit: A sociolinguistic profile of the British-Chinese community. *International Journal of the Sociology of Language*, 269, 47-72. https://doi.org/10.1515/ijsl-2020-0005

De Fina, A. (2003). *Identity in narrative: A study of immigrant discourse*. John Benjamins.

Dee, T.S. & Jacob, B. (2011). The impact of no child left behind on student achievement. *J. Pol. Anal. Manage,* 30(3), 418-446. https://doi.org/10.1002/pam.20586

Dönmez-Kara, C. Ö. (2021). Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı kapsamında Suriyelilere yönelik eğitim politikaları. M. E. Kayagil ve M. Kalkan (Ed.), *Sosyal politikada kurum ve kuruluşlar içinde* (s.1-23). Filiz Kitabevi.

Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Temel eğitim politikaları*. Seta Yayınları.

Erdoğan, M. M. (2018). *Türkiye'deki Suriyeliler toplumsal kabul ve uyum*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Erdoğan, M. M. & Kaya A. (Ed.). (2015). *Türkiye'nin göç tarihi / 14. yüzyıldan 21. yüzyıla Türkiye'ye göçler*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Ergüt, S. E., & Baş, B. (2021). Yurt dışındaki iki dilli Türk öğrencilere yönelik miras dil konuşma kaygısı ölçeği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1285-1315.

Ferguson, C. (1962). Language factors in national development. *Anthropological Linguistics,* 35(1), 124-129.

Fillmore, L. W. (2000). The loss of family language by immigrant children: Should educators be concerned? *Theory and Practice,* 39, 203-10. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3904_3

Fishman, J. A. (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Multilingual Matters.

Fishman, J. (Ed.). (1966). *Language loyalty in the United States: The maintenance and perpetuation of non-English mother tongues of American ethnic and religious groups.* Front Cover.

Fishman, J. A. (2001). 300-plus years of heritage language education in the United States. In J. K. Peyton, D. A. Ranard, & S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (pp. 81-97). Center for Applied Linguistics & Delta Systems Co. Inc.

Fuller, J. M. (2007). Language choice as a means of shaping identity. *Journal of Linguistic Anthropology*, 17(1), 105-129. https://doi.org/10.1525/jlin.2007.17.1.105

Gencer, T. E. (2017). Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme: Suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *Journal of International Social Research*, 10(54), 838-851.

Göç İdaresi Başkanlığı (2023, 9 Ocak). *İstanbul ilinde bulunan yabancılar hakkında basın açıklaması.* https://istanbul.goc.gov.tr/istanbul-ilinde-bulunan-yabancilar-hakkinda-basin-aciklamasi-01012023

Göç İdaresi Başkanlığı (2025, 27 Şubat). *Yıllara göre geçici koruma altındaki Suriyeliler*. https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638

Gumperz, J. (2001). Interactional sociolinguistics: A personal perspective. In D. Schiffrin, D. Tannen & H. Hamilton (Eds.), *The handbook of discourse analysis* (pp. 215-228). Blackwell.

Gumperz, J. (1968). The speech community. In D. L. Sills, & R. K. Merton (Eds.), *International encyclopedia of the social sciences* (pp. 381-386). Macmillan.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: Principles in practice*. Routledge.

Hammersley, M. (2005). Ethnography and discourse analysis: Incompatible or complementary? *Polifonia*, 10(10), 1-20.

Haugen, E. (1959). Planning for a standard language in Norway. *Anthropological Linguistics*, 1(3), 8-21.

Hee, A. W. (2006). Toward an identity theory of the development of Chinese as a heritage language. *Heritage Language Journal*, 4(1), 1-28.

Heller, M. (2008). Language and the nation-state: Challenges to sociolinguistic theory and practice. *Journal of Sociolinguistics*, 12(4), 504-524.

Heller, M. (2010). The commodification of language. *Annual Review of Anthropology,* 39, 101-114.

Kızıl, Ö., & Dönmez, C. (2017). Türkiye'deki Suriyeli sığınmacılara sağlanan eğitim hizmetleri ve sosyal bilgiler eğitimi bağlamında bazı sorunların değerlendirilmesi. *International Journal of Education Technology and Scientific Research*, 4, 207-239.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2014, Eylül). *Yabancılara yönelik eğitim-öğretim hizmetleri genelgesi*. http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı. (2021, Ekim). *Millî Eğitim Bakanlığı Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunun desteklenmesi projesi Arapça destekleme eğitimi*. https://www.ogretmenmeb.com.tr/images/upload/K%C4%B1lavuz.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı. (2022, Ocak). *Geçici koruma sltında bulunan (Suriye) yabancı uyruklu Öğrenciler.* https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/26165737_goc2022sunu.pdf

Moore, R. (2017). Discourses of endangerment. In O. Garcia, N. Flores, & M. Spotti (Eds.), *The Oxford handbook of language and society*, (pp. 221–242). Oxford University Press.

Ortega, L. (2018). SLA in uncertain times: Disciplinary constraints, transdisciplinary hopes. *Working Papers in Educational Linguistics* (WPEL) 33(1), 1-30.

Pavlenko, A. (2002). 'We room for but one language here': Language and national identity in the US at the turn of the 20th century. *Multilingua*, 21, 163-196.

Peirce, C.S. (1955). *Philosophical writings of Peirce*. Dover Publishers.

Peyton, J. K., Ranard, D. A., & McGinnis, S. (2001). *Heritage language education in the United States.* Delta Systems and Center for Applied Linguistics.

PIKTES. (2022). *Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunun desteklenmesi projesi*. https://piktes.gov.tr/cms/Home/Hakkimizda

Rampton, B. (2008). Linguistic ethnography, interactional sociolinguistics and the study of identities. *King's College London Centre for Language Discourse and Communication*, Unpublished. https://wpull.org/product/wp43-linguistic-ethnography-interactional-sociolinguistics-and-the-study-of-identities/

Romaine, S. (2013). The bilingual and multilingual community. In T. K. Bhatia, & William C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism and multilingualism* (pp. 445-465). Wiley-Blackwell.

Silverstein, M. (1996). Monoglot "standard" in America: Standardization and metaphors of linguistic hegemony. In D. Brenneis, & R. Macaulay (Eds.), *The matrix of language: Contemporary linguistic anthropology* (pp. 284-306). Westview Press.

Spolsky, B. (2009). *Language management*. Cambridge University Press.

Spolsky, B. (2011). *Does the United States need a language policy?* CALDigest Center for Applied Linguistics. https://www.cal.org/wp-content/uploads/2022/05/DoestheUnitedStatesNeedaLanguagePolicy.pdf

Şen, Y. (2022). Miras dil kavramı ve miras dil konuşucuları. *Kafkasya Çalışmaları*, 7(13), 25-44.

Tekin, E., & Sallabaş, M. E. (2022). Almanya'da yaşayan Türk öğrencilerin miras dil olarak Türkçeye yönelik görüşleri. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 10(32), 165-175.

Uluer, B. P., & Haznedar, B. (2021). Miras dil olarak İsveç'te Türkçe. M. C. Yılmaz ve P. Uluer (Ed.), *İkidillilik çalışmaları ve Avrupalı Türkler içinde* (s. 5-28). İsveç Türk Üniversiteliler ve Akademisyenler Derneği.

Valdés, G. (2001). Heritage language students: Profiles and possibilities. In J. K. Peyton, Donald A. Ranard, & S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resources* (pp. 37–77). Center for Applied Linguistics & Delta Systems Co., Inc.

Ek: Veri Deşifreleme Sembolleri

Türkçe:	düzgün yazı
Arapça:	*italik yazı*
{ }	bağlamsal bilgi (örn., analist notu, sözsüz davranışlar)
XXXX	kayıtın anlaşılmayan kısmı/sözcesi
(.)	bir saniyeden fazla verilen duraklama
-	bir saniyeden az verilen duraklama ve tereddüt
büYÜK harf	yüksek ses
=	bitişik/sınırdaş sözceler
/ /	üst üste gelen sözceler
?	yükselen vurgu
.	düşen vurgu

EXTENDED ABSTRACT

This study explores the challenges faced by Syrian students and their families in maintaining Arabic while attending a mainstream Turkish secondary school in Istanbul. Specifically, this research focuses on students between the ages of 13 and 15 who fled Syria with their families in 2013 due to the war and are now enrolled in the Turkish education system. It examines both the formal and informal mechanisms Syrian children use to enhance their Arabic language skills, as well as the barriers they encounter. The article highlights how linguistic identity is negotiated and the tensions between students, families, and teachers regarding Arabic language maintenance. Furthermore, it evaluates the effectiveness of the Arabic language support programs provided under the "Project for Supporting the Integration of Syrian Children into the Turkish Education System" (PIKTES) by the Turkish Ministry of National Education (MoNE). Employing an ethnographic approach, the study collected data over one academic year through participant observations and semi-structured interviews with Syrian parents, students, school teachers, and teachers working at the local mosque. These methods enabled a comprehensive understanding of both school-based (formal) and community-based (informal) language practices. Through discourse analysis, the study reveals how parents

and students express their stances toward this designed language support program and how their perspectives shape their engagement with both formal schooling and alternative educational spaces. The findings indicate that Syrian students attribute profound importance to Arabic not only as the language of their heritage but also as a means of maintaining connections with their family networks, broader community, and homeland. However, while this heritage language program aims to address students' linguistic needs, it remains insufficient for many, particularly L1 Arabic-speaking Syrian students. For instance, Turkmen-origin students benefit from these Arabic language programs, whereas Arabic-speaking Syrian students often do not prefer to participate in them. This disconnect arises because the Arabic lessons cater primarily to L2 learners, such as Turkmen students, since Arabic is taught as a foreign language in this program by Turkish teachers specialized in Arabic as a foreign language. Consequently, L1 Arabic-speaking students feel that these classes do not meet their linguistic needs. Moreover, the lack of instructional materials designed specifically for heritage Arabic learners, along with the misalignment between the curriculum and the expectations of Syrian Arab families, further limits the program's effectiveness. Additionally, Syrian students who have acquired Turkish citizenship are excluded from enrolling in these classes, creating an additional layer of disadvantage. Another key issue is that MoNE-appointed Arabic teachers often lack the necessary expertise and training to teach Arabic as a heritage language, and they receive little institutional support in developing appropriate pedagogical strategies. These factors hinder the success of Arabic support programs, pushing many families to seek alternative Arabic instruction outside the school system. As a result, many Syrian families turn to community organizations and mosques in their neighborhoods, which they perceive as better aligned with their children's linguistic and cultural needs. These spaces provide not only linguistic education but also a sense of belonging and cultural continuity for Syrian students who may feel disconnected from the formal school system. This reliance on informal educational spaces highlights a crucial gap in state-supported Arabic instruction and underscores the need for a more inclusive and responsive heritage language education policy that considers the diverse linguistic backgrounds and expectations of Syrian students in Türkiye. The study ultimately argues that a one-size-fits-all approach to Arabic instruction fails to accommodate the complexities of heritage language maintenance in migration contexts. Addressing these challenges requires rethinking Arabic education policies, investing in teacher training, and designing pedagogical materials that bridge the gap between formal schooling and the lived linguistic realities of Syrian families.

JLERE
JOURNAL OF LANGUAGE EDUCATION AND RESEARCH

Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 2025, 11 (1), 126-155

Araştırma Makalesi

Millî Eğitim Bakanlığı Tarafından Yenilenen Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliğinin Türkçe Eğitimindeki Yansımaları

Neşe Kara Özkan*

MAKALE BİLGİSİ
Geliş: 15.09.2024
Düzeltme: 24.12.2024
Kabul: 26.12.2024
DOI: 10.31464/jlere.1550619

Anahtar Sözcükler:
ölçme ve değerlendirme
ölçme ve değerlendirme yönetmeliği
Türkçe eğitimi
öğretmen görüşleri

ÖZET

Araştırmanın amacı MEB tarafından ölçme ve değerlendirme yönetmeliğinde yapılan yeniliklerin Türkçe eğitimine nasıl yansıdığını belirlemek ve varsa karşılaşılan sorunlara çözüm önerisi geliştirmektir. Bu doğrultuda nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışmasına göre tasarlanan araştırmada 32 Türkçe öğretmeninin görüşü alınmıştır. Araştırmada elde edilen veriler üzerinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların açık uçlu anket sorularına verdikleri cevaplar analiz edilirken anlamsal açıdan benzerlik gösterenler üzerinde kodlamalar yapılmış ve sonrasında bu kodlardan temalar oluşturulmuştur.

Türkçe öğretmenlerinin %53'ü ortak sınavların uygun olmadığını ve %51'i sınav analizlerinin işlevsel olmadığını düşünmekte, %72'si öğretim programın göre senaryo seçmekte, %41,5'i açık uçlu veya açık uçlu ve kısa cevaplı sınavlara yönelik olumsuz eleştiriler yapmakta, %82'si uygulamalı sınavlarda sorun yaşarken, %73'ü sınıf geçmede Türkçe dersi başarı notunun 70 puan olmasını desteklememekte, %45'i yapılan değişikliklere olumsuz eleştiriler getirmektedir. Araştırmada ulaşılan bulgular doğrultusunda öneriler geliştirilmiştir.

Bilgilendirme

Yayın Etiği Bilgilendirme
Bu araştırma Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulunun 28/06/2024 tarihli ve 2024/03-164 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Yazarların Katkı Oranı
Araştırma tek yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.

Çıkar Çatışması
Bu çalışmada bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Gönderim
Kara Özkan, N. (2025). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yenilenen ölçme ve değerlendirme yönetmeliğinin Türkçe eğitimindeki yansımaları. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 11*(1), 126-155.

* Doç. Dr., ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-7639-9773 , MEB, Aksaray İl Millî Eğitim Müdürlüğü, ns_kr@hotmail.com

Copyright © 2025 by JLERE- https://dergipark.org.tr/en/pub/jlere
ISSN: 2149-5602

Giriş

Eğitim ile hedeflenen, öğrencilerde mevcut olan beceri, bilgi ve davranışların geliştirilmesi; eksikliklerin giderilmesi ve istenmeyen davranışların sahip olunması istenen ile değiştirilmesidir. Buradan hareketle eğitimde öğrencilerde bulunması beklenen tutum, davranış, bilgi ve becerilerin gelişim düzeylerinin saptanması ancak ölçme ve değerlendirme ile gerçekleştirilebilmektedir (Varışoğlu, 2017, s. 438).

Ölçme, bireyin sahip olduğu özelliklerin ve yapıların gözlenmesiyle elde dilen sonuçların önceden belirlenmiş bir kurala göre bir sayı ya da simge ile ifade edilmesidir (Çelik, 2000, s. 11). Değerlendirme ölçme işleminden elde edilen sonuçların, ilgili alandaki uygun bir kriter ile karşılaştırılarak ölçüme ilişkin bir karar verme sürecidir (Yılmaz, 1998, s. 3). Baykul'a (2010, s. 97) göre ölçme eğitime dair kararların alınmasında geçerli ve güvenilir bilgi sunmada kullanılır. Değerlendirme de eğitimin bünyesindeki unsurların işleyiş düzenini ve bu düzen içerisinde işlemeyen yönleri ortaya çıkarır, böylelikle aksaklıkların giderilmesinde belirleyicidir.

Öğretim programlarının kendine göre amaçları, bir perspektifi, yaklaşımı ve yapısı, uygun yöntem ve tekniklerle uygulanış biçimleri bulunduğu gibi ölçme ve değerlendirme yaklaşımları da bulunmaktadır. Ölçme ve değerlendirme ile öğretim programında yer alan kazanımlara ne oranda ulaşıldığının bilinmesi, programın eksik yönlerinin bulunup bulunmadığına yönelik tespitlerde bulunulmasını sağlar. Bu açıdan bakıldığında ölçme ve değerlendirme eğitimin önemli bileşenlerinden biridir. Akyol'a (2013, s. 45) göre ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğretime yön verdiği gibi öğrencilerin başarıları, ilgileri, ihtiyaçları, tavırları, eğitimde kullandıkları stratejiler ve eğilimleri hakkında öğretmenlere dönüt sağlar. Eğitim-öğretim faaliyetlerinde ölçme ve değerlendirmeyi vazgeçilmez kılan en önemli etmen bu faaliyetlerin yürütüldüğü sürecin bütün parçalarının ölçme ve değerlendirme ile doğrudan ilişkili olmasıdır (Yıldız ve Uyanık, 2004).

Birey ruhsal anlamda sağlıklı bir hayat yaşayabilmek için kendini içinde bulunduğu çevrenin bir parçası olarak görme, hissetme ve bu çevreyle uyumlu ilişkiler kurma ihtiyacı duyar (Kara Özkan, 2024). Dolayısıyla kişinin iletişim becerilerini geliştirmesi gerekir. Türkçe eğitimi öğrencilerin etkili bir biçimde konuşarak ve yazarak kendilerini ifade etmeleri ile okuduklarıyla dinlediklerini zamanında ve doğru bir şekilde anlamalarını sağlamayı hedefler. Başka bir deyişle dil becerilerinin geliştirilmesini hedefleyen Türkçe eğitiminin iletişim becerilerinin geliştirilmesinde doğrudan etkili olduğunu söylemek mümkündür. Dil becerilerinin herhangi birinde görülen bir eksiklik bireyin sosyal ve akademik hayatında sorunlarla karşılaşmasına neden olabilir. Karagöl ve İlgün'e (2022) göre akademik açıdan dil becerilerinde eksiklikleri bulunanların eğitimin herhangi bir kademesinde de başarılı olmaları pek mümkün değildir.

Türkçe dersi eğitimde başlı başına bir disiplin alanı olmakla birlikte diğer derslerin eğitimi için de bir zemin oluşturmaktadır. Çünkü anlama ve anlatma becerileri olarak nitelendirilen okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerileri yalnız Türkçe dersi için değil tüm dersler için gerekli ve önemlidir. Bundan dolayı Türkçe dersindeki ölçme ve değerlendirme önem kazanmakta ve bu faaliyetlerin bilinçli ve itinalı yapılmasını gerektirmektedir (Maden ve Durukan, 2011). Sosyal bilgiler, İngilizce, fen bilgisi ve matematik gibi eğitimler birbirinden farklı programlar içermelerine rağmen bu derslerde

hedef kitlenin, kendilerine sunulan eğitimi kavramaları, etkinliklerini yapabilmeleri ve öğrendiklerini uygulayabilmeleri için anlama ve anlatma becerilerinin gelişimine ihtiyaç duyulur. Bu gelişim nitelikli bir Türkçe eğitimiyle sağlanır ve bu eğitimin sağlanması için ölçme-değerlendirme sürecin ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir.

Dil becerilerinin ölçümünde yaygın olan eğilim bunların bütüncül olarak ele alınması olsa da bu becerilerin kazandırılması sürecinde yapılan uygulamalar ve etkinlikler birbirlerinden farklıdır. Her bir becerinin doğası itibariyle farklılık göstermesi uygulanan faaliyetler üzerinde de etkili olmaktadır. Buradan yola çıkarak dil becerileri yeterliliklerinin saptanmasında da ölçme ve değerlendirme çalışmalarının farklı olması gerektiği ortaya çıkmaktadır (Sallabaş ve Kiler, 2024). Dil eğitiminin temelleri dil becerilerine dayandığından dolayı öğrencilerin bu becerilerdeki gelişiminin ölçülmesi ve değerlendirilmesi için beceriye özgü çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Anlama ve anlatma becerilerinin yanında bu becerilere dayanak oluşturan dil bilgisi öğretimi de Türkçe eğitimi içinde yer almaktadır. Anlama becerilerinin ölçümünde kullanılan araçlar anlatma becerilerinin ölçümünde kullanılanlardan daha somut, kolay ve nesneldir (Ünlü, Öztürk ve Tağa, 2014).

Dil becerilerinin her birinin kendi içinde ayrı karakteristik yapısı mevcuttur. Örneğin konuşma ve yazma her ne kadar anlatma becerilerini oluştursa da konuşmada kişinin kendini sözlü olarak ifade etmesi durumu söz konusudur. Hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmanın dahi ölçümünde gerekli olan kriterler farklılık gösterirken dil becerilerinin her birinin ölçümünde de bu beceri alanının ölçümüne has kriterlerin bulunmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Gelişen teknoloji bilgiye ulaşımı kolaylaştırmış ve bunun sonucunda da dünya genelinde değişim ve yenilikler daha hızlı yaşanmaktadır. Dolayısıyla Türkiye'de de pek çok alanda olduğu gibi eğitimde de değişim bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Buradan hareketle modern eğitim sistemlerine uygun programlar geliştirilmektedir (Yıldırım ve Karakoç, 2009). Bilgi, yapısı itibariyle durağan değildir, değişkendir ve bundan ötürü değişimi ve yeniliği beraberinde getirir. Sorgulayan, düşünen, yorumlayan ve bunları rahatlıkla ifade edebilen ideal insanın yetiştirilmesi için de eğitimin yeniliklere ve değişime açık olması gerekmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı da eğitim programlarında modern çağda yaşanan değişimi takip ederek bu çağın şartlarına uygun yenilikleri uygulamaktadır. Bu yeniliklerden birisi 9 Eylül 2023 tarihinde 32304 sayılı Resmî Gazetede yayınlanarak yürürlüğe konan Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği'dir. Bu yönetmelikle birlikte ölçme-değerlendirme uygulamalarında köklü değişiklikler yapılmıştır. Buna göre uygulamalı sınavlar dışında ders öğretmenlerinin ortak bir değerlendirme yapabilmelerini sağlamak adına birden fazla şubede eğitimi verilen derslerin sınavlarının ortak yapılması esastır ve bu sınavların sınıf ve şube bazında analizlerinin yapılması gerekmektedir (MEB, 2023). *"Okullarda yapılacak ortak yazılı sınavların soruları konu soru dağılım tablosuna göre hazırlanır. Konu soru dağılım tablosu il sınıf/alan zümreleri ve Ölçme Değerlendirme Merkezi Müdürlüğü ile birlikte oluşturulur"* (MEB, 2023). Görüldüğü gibi ölçme-değerlendirme uygulamalarında yapılan değişikliklerin başında ortak sınavlar ve bu sınav sorularının oluşturulmasında bağlı kalınacak konu soru dağılım tabloları ve bunların hazırlanış biçimleri gelmektedir.

Bunların yanı sıra yapılan en büyük değişikliklerden biri de ülke veya il/ilçe çapında gerçekleştirilecek ortak sınavlar dışında okullarda yapılan bütün sınavlar farklı bilişsel seviyedeki kazanımları ölçen yazılılar olarak yapılır (MEB, 2023). Yazılı yoklama şeklinde yapılacak bu sınavlarla ilgili Millî Eğitim Bakanlığı Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesi'nde ülke, il ve ilçe bazında yapılacak ortak sınavlar dışında okullar bünyesinde uygulanacak bütün sınavların açık uçlu veya açık uçlu ve kısa cevaplı sorulardan oluşturulan yazılı yoklama olarak yapılması açıkça belirtilmektedir (MEB, 2023). İlgili yönetmelik ve yönerge maddelerinden okullarda yapılacak bütün sınavlarda çoktan seçmeli, eşleştirmeli ya da boşluk doldurma gibi soru türlerine yer verilmeyeceği; açık uçlu veya açık uçlu ve kısa cevaplı olacak şekilde tamamen öğrenci tarafından üretilecek cevapların verileceği görülmektedir. Yapılan bu değişiklikle yıllardır test türünde çoktan seçmeli sorulara alışarak edilgen durumda olan öğrencilerin kendi ifadeleriyle etken durumda olduğu ölçme-değerlendirme uygulamalarına geçiş yapıldığı görülmektedir.

Türkçe dersi ile öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Beceri gelişimine dayalı olması nedeniyle kendine özgü bir ölçme ve değerlendirme çalışması gerektirmektedir. MEB'in Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği'nde yaptığı son değişikliklerden biri de dil becerilerinin geliştirilmesine dayanan Türkçe, Türk dili ve edebiyatı ile yabancı dil derslerinin sınavlarının yazılı ve uygulamalı olacak şekilde ayrı ayrı yapılması yönündedir (MEB, 2023). İlgili yönergeye göre konuşma ve dinleme becerileri uygulamalı, yazma ve okuma becerilerinin sınavları da yazılı olacak şekilde iki aşamada yapılmaktadır (MEB, 2023). Aynı yönergede Türkçe ile yabancı dil derslerinin sınav puanlarının hesaplanmasında yazılı sınavın %50'si, konuşma sınavının %25'i ve dinleme sınavının da %25'i işleme konmaktadır (MEB, 2023). Ölçme-değerlendirmede yapılan bu yeniliklere ek olarak öğrenci başarısının değerlendirilmesi hususunda MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde yıl sonunda ortaokul öğrencilerinin başarılı sayılabilmesi için Türkçe dersi haricindeki derslerde başarı notunun 50,00 puan ve üzeri, Türkçe dersindeki başarı puanının 70,00 puan ve 70'in üzerinde bir puan olması gerekmektedir (MEB, 2023). Görüldüğü üzere Bakanlık tarafından ölçme ve değerlendirmede yapılan yeniliklerde Türkçe dersinde yazılı sınavların yanında uygulamalı sınavların yer verilmesi her bir becerinin ayrı ayrı ölçülmesi gerektiğinin önemine ve gerekliliğine vurgu yapılmaktadır. Ayrıca yıl sonu başarı puanının bu derste 70 ve üzeri puan gerektirmesi öğrencilere ve velilere Türkçenin ne kadar önemli olduğunun gösterilmesi açısından değerlidir.

Millî Eğitim Bakanlığı ölçme ve değerlendirme uygulamalarında köklü değişiklikler gerçekleştirmiştir. Hem akademik hem de sosyal hayatta ana dilini etkili bir biçimde kullanan öğrenciler yetiştirmeyi amaçlayan Türkçe dersinin ölçme ve değerlendirilmesinde diğer yeniliklere ek olarak yazılı ve uygulamalı biçimde beceriye dayalı sınavların yapılması ve yıl sonu başarı puanının 70 puan ve üzerinde olması anlama ve anlatma becerilerinin gelişiminin önemine vurgu yapmaktadır. Nihayetinde bu beceriler yalnız Türkçe dersi için değil diğer bütün derslerin anlaşılmasında da gereklidir. MEB tarafından 9 Eylül 2023 tarihinde Resmî Gazetede yayınlanan MEB Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği, 14 Ekim 2023 tarihinde yine Resmî Gazetede yayınlanan

MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik ve 12 Ekim 2023 tarihinde yayınlanan MEB Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesinde yer alan ölçme ve değerlendirme çalışmaları 2023-2024 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlamıştır. Eğitimin işleyişinde yapılan bazı yenilikler uygulamaya geçildikten sonra muhtemel eksikliklerin giderilmesi ve verimliliğinin belirlenmesi açısından değerlendirilmeye muhtaçtır. Bu bağlamda en sağlam dönüt kaynağı okullarda bu çalışmaların yürütücüsü olan öğretmenlerdir. Bakanlık tarafından yapılan son değişikliklere dayalı ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştiren Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilecek bulguların Türkçe eğitimine katkı sunacağı düşünülmektedir.

Literatür Taraması

Ölçme ve değerlendirme eğitim öğretimin önemli bileşenlerinden biri olduğu için Türkçe eğitiminde de konuyla ilgili olarak alanyazında çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Göçer (2018) ile Benzer ve Eldem'in (2012) araştırmalarında Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle ilgili yeteri kadar bilgi ve beceriye vakıf olmadıkları tespit edilmiştir. Benzer doğrultuda Karatay ve Dilekçi (2019) tarafından yapılan araştırmada Türkçe öğretmenlerinin soru yazmada kendilerini yetersiz gördükleri; konuşma, yazma ve dinleme becerilerini de tam olarak ölçemedikleri belirlenmiştir. Türkben'in (2022) araştırmasında geleneksel ölçme araçlarının Türkçe öğretmenleri tarafından hâlâ yoğunlukla kullanıldığı tespit edilmiştir. Bir başka araştırmada da Türkçe öğretmenlerinin performans ve proje görevleri, görüşme, öğrenci ürün dosyası ve gözlem gibi alternatif ölçme araçlarını kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır (Yiğit, 2015). Dil becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak Gürlek (2021), araştırmasında bu bağlamda öncelikli olarak yaşanan sorunun öğrencilerin dil becerilerinin yetersizliğinin olduğunu belirlemiştir. Dil becerileri bazında ölçme ve değerlendirme ile ilgili olarak Deniz ve Keray Dinçel (2019), anlama becerilerinin süreç sonunda ölçülüp değerlendirildiğini ve kitaplarda bulunan ölçme ve değerlendirme araçlarının Türkçe öğretmenleri tarafından çoğunlukla kullanılmadığını tespit etmişlerdir. Konuşma becerisinin ölçülmesi ile ilgili bir çalışmada Türkçe öğretmenlerinin kendi tutumlarının bu beceri ölçümünde yeterlikte belirleyici olduğu ve kendilerini bu bağlamda yetersiz gördükleri sonucuna ulaşılmıştır (Çerçi, 2015). Damar (2016) da araştırmasında Türkçe öğretmenlerinin yazma becerisine yönelik yeni ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin etkili ancak işlevsiz ve zaman alıcı olduğunu düşündüklerini belirlemiştir. Türkçe Öğretim Programı'nda ölçme ve değerlendirme ile ilgili olarak yapılan çalışmalarda Türkçe öğretmenlerinin 2005 programı ile birlikte getirilen ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarını karmaşık bulurken bunlar hakkında bilgilendirilmeye ihtiyaç duydukları (Maden ve Durukan, 2011), aynı programda tavsiye edilen ölçme araçlarının özellikle kalabalık mevcudu olan sınıflarda kullanımının çok zaman alacağı ve güç olacağı yine Türkçe öğretmenleri tarafından belirtilmiştir (Yıldırım ve Karakoç Öztürk, 2009). Karadüz (2009) de araştırmasında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alışkanlıklarının ve anlayışlarının yapılandırmacı yaklaşımla pek örtüşmediği sonucuna ulaşmıştır. Ünlü, Öztürk ve Tağa (2014), araştırmalarında Türkçe dersi sınavlarında en sık çoktan seçmeli soruların yer aldığı ve sonrasında yazılı ve karma sınavların tercih edildiğini belirlemişlerdir. İlgili

araştırmalarda öğretmenlerin Türkçe dil becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi için yaptıkları çalışmalar ve bunlara yönelik görüşlerine yer verilmiştir. Mevcut araştırma ile de MEB tarafından beceriye yönelik uygulama sınavları ve ortak sınavlar gibi köklü değişikliklerin yapıldığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği'ne dayalı uygulamaların Türkçe eğitimine nasıl yansıdığını belirleyip muhtemel aksaklıklara çözüm üretilerek alana katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Araştırmanın amacı MEB tarafından ölçme ve değerlendirme alanında yapılan yeniliklerin Türkçe eğitimine nasıl yansıdığını belirlemek ve varsa karşılaşılan sorunlara çözüm önerisi geliştirmektir. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi, "MEB tarafından yenilenen Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliğine dayalı uygulamaların Türkçe eğitimindeki yansımaları nelerdir?" sorusudur. Bu amaca uygun verilere ulaşmak için şu alt problemlerden faydalanılmıştır:

1. Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme amacıyla uygulanan sınavlar hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi başarı notunun 70 puan ve üzeri olmasına yönelik görüşleri nelerdir?
3. Türkçe öğretmenlerinin MEB tarafından ölçme değerlendirme yönetmeliğinde yapılan değişikliklerle ilgili genel değerlendirmeleri ve önerileri nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli ve çalışma grubu hakkında bilgiler verilmiş, veri toplama aracı tanıtılmış, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili açıklamalar yapılmıştır.

Araştırma Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmasında belli bir duruma yönelik sonuçların ortaya konması amaçlanır ve temel özelliklerinden birisi bir veya birkaç durumun ayrıntılı bir şekilde araştırılmasıdır. Bir başka deyişle belirlenen durumla ilgili bireyler, ortamlar, süreçler, olaylar gibi faktörler bütüncül bir yaklaşım ile araştırılarak bu durum üzerindeki etkilerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 77). Nitel araştırma gözlem, doküman analizi ve görüşme gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı; olayların ve algıların kendi doğal ortamlarında bütüncül ve gerçekçi bir yaklaşımla ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin takip edildiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 39). Araştırmada katılımcılara açık uçlu anket uygulanmış ve elde edilen veriler doküman incelemesine tabi tutulmuştur. Doküman incelemesi nitel araştırma yöntemleri içerisinde en sık kullanılan yöntemlerden biridir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme belli bir özelliğe sahip nesneler, kişiler ve olaylardan oluşur. Örneklem için belirlenmiş ölçütü karşılayan birimler örnekleme dâhil

edilir (Büyüköztürk vd., 2013, s. 91). Bu araştırmada belirlenen ölçüt Türkçe öğretmenlerinin güncel ölçme – değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirmiş olmalarıdır. Bu amaçla çalışma grubu Aksaray İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı sekiz ortaokulda 2023-2024 eğitim – öğretim yılında görev yapan 32 Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcı bilgileri Çizelge 1'de sunulmuştur.

Çizelge 1. Katılımcı Bilgileri

Kategori	Değişken	f	%
Cinsiyet	Kadın	22	69
	Erkek	10	31
Yaş	36-40	11	34
	41-45	14	44
	46-50	6	19
	51-55	1	3
Hizmet yılı	11-15	4	12
	16-20	13	41
	21-25	13	41
	26-30	1	3
	31-35	1	3

Çalışma grubunun %69'u kadınlardan, % 31'i erkeklerden oluşurken; %44'ü 41-45 yaş, %34'ü 36-40 yaş, %19'u 46-50 yaş ve %3'ü de 51-55 yaş aralığında bulunmaktadır. Hizmet yılı açısından bakıldığında katılımcıların %41'i 16-20 yıl, yine %41'i 21-25 yıl, %12'si 11-15 yıl, %3'ü 26-30 yıl ve yine %3'ü de 31-35 yıl arasında hizmet yapmaktadırlar.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu anket kullanılmıştır. Açık uçlu anketin hazırlanmasında Büyüköztürk'ün (2005) problemin tanımlanması, soruların (madde) yazılması, uzman görüşünün alınması ve ön uygulamadan oluşan anket geliştirme süreci takip edilmiştir. Bu amaçla MEB tarafından güncellenen Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği, Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği ile Millî Eğitim Bakanlığı Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesi incelenmiştir. Ayrıca Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme alanında yapılan çalışmalar incelenmiştir (Göçer, 2018; Deniz ve Keray Dinçel, 2019; Karatay ve Dilekçi, 2019; Yiğit ve Kırımlı, 2015; Sallabaş ve Kiler, 2024; Maden ve Durukan, 2011; Gürlek, 2021; Türkben, 2022; Yıldırım ve Karakoç Öztürk, 2009; Ünlü, Öztürk ve Tağa, 2014; Ungan ve Dinçel, 2022; Çerçi, 2015; Karadüz, 2009; Benzer ve Eldem, 2012; Şengül, 2011; Damar, 2016). İnceleme sonunda yedi açık uçlu sorudan oluşan bir soru havuzu oluşturulmuştur. Açık uçlu sorular katılımcıların rahat ve serbest bir şekilde cevap verebilmeleri için kullanılır. Bu tür sorular araştırmacıya planlamadığı ya da beklemediği cevaplar alarak araştırma konusu hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmasını sağlar (Büyüköztürk, 2005). Kapsam geçerliğini sağlamak için üç alan uzmanının görüşü alınmıştır. Uzmanların cinsiyet, yaş ve hizmet yılı gibi demografik bilgilerin

istendiği bölümde mezun olunan fakülte bilgisine gerek olmadığı görüşünden hareketle bu soru formdan çıkarılmıştır. Kalan soruların araştırma için uygun ve kapsayıcı olduğu görüşü alındıktan sonra yine kendilerinin görüşüne uygun olarak soruların sıralaması yapılmış ve ön uygulamaya geçilmiştir. Ön uygulama için dört Türkçe öğretmenine anket yapılmış ve kendilerinden anket sorularının anlaşılır olduğu, uygulanmaya başlayan yeni ölçme ve değerlendirme çalışmalarını kapsadığı yönünde dönütler alınmıştır. Formun güvenirliği için bu dört öğretmenden alınan cevapların tutarlılığına bakılmıştır. Çözümlemede muhtemel hataların asgari düzeye çekilmesi için çözümleme tutarlılığının bakılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun için uyuşum yüzdesi formülü "P = Na x 100 / Na x Nd" (P: Uyuşum yüzdesi, Na: Uyuşum miktarı, Nd: Uyuşmazlık miktarı) kullanılabilir (Croll, 1986; Akt. Türnüklü, 2000). Buradan hareketle, ilk kodlamanın ardından iki hafta sonra, dört öğretmenin cevapları araştırmacı tarafından tekrar analiz edilmiştir. İlk ve son çözümlemelerdeki kodlamalar tekrar karşılaştırılmış, sonrasında uyuşum yüzdesi formülü esas alınarak hesaplanmış ve uyuşum yüzdesi 0,97 olarak belirlenmiştir. Böylece alan uzmanlarının fikirleri doğrultusunda hazırlanan açık uçlu anket formunun güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada katılımcılara yöneltilen anket soruları şunlardır:

1. Türkçe dersi sınavlarının ortak yapılması hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
2. Türkçe dersi yazılı sınavlarında senaryo seçiminde dikkat ettiğiniz hususlar nelerdir?
3. Türkçe dersi yazılı sınavlarındaki soruların tamamının açık uçlu sorulardan oluşması hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
4. Türkçe dersindeki sınavların uygulama (konuşma ve dinleme) sınavı ile yazılı sınav olarak ayrı ayrı yapılması hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
5. Türkçe dersi yazılı sınav analizlerinin işlevselliği konusundaki görüşleriniz nelerdir?
6. Sınıf geçmek için Türkçe dersi başarı notunun en az 70 puan olmasına yönelik görüşleriniz nelerdir?
7. MEB tarafından ölçme ve değerlendirme yönetmeliğinde yapılan değişikliklerle ilgili genel değerlendirmeleriniz ve önerileriniz nelerdir?

Verilerin Toplanması

Anket formunda öncelikle katılımcılara araştırmanın amacı, elde edilecek verilerin yalnız bilimsel bir çalışma için kullanılacağı, bunun için ilgili kurumlardan gerekli izinlerin alındığı belirtilmiş ve soruları içtenlikle cevaplamaları istenmiştir. Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini almak için oluşturulan açık uçlu anket formu (Google Form) internet üzerinden katılımcılara ulaştırılmıştır. Katılımcılar cep telefonu ya da bilgisayar ile kendilerine gönderilen formdaki soruları cevaplamışlardır. Katılımcıların doldurdukları formlar Google Form üzerinden toplanmış ve arşivlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler nitel verilerin analiz edildiği yöntemlerden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi belli kurallara göre yapılan kodlamalar ile bir metnin amaca uygun olarak seçilen kelimelerinin daha küçük içerik gruplamaları ile özetlendiği sistematik ve yenilenebilir bir tekniktir (Büyüköztürk vd., 2013, s. 240). İçerik analizinde ulaşılan verileri açıklayabilecek kavramlar ve ilişkilere yönelik çıkarımlarda bulunmak hedeflenir. Bu analiz yönteminde temel olarak aralarında benzerlik bulunan veriler öne çıkan temalar ve kavramlar doğrultusunda bir araya getirilir ve anlaşılır bir düzen içerisinde yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 227).

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin cevapları incelenirken her bir katılımcıya T1, T2, T3… şeklinde kodlar verilmiştir. Öğretmen görüşlerinden 3.292 kelime ve 11 sayfadan oluşan veri elde edilmiştir. Katılımcıların açık uçlu anket sorularına verdikleri cevaplar analiz edilirken anlamsal açıdan benzerlik gösterenler üzerinde kodlamalar yapılmış ve sonrasında bu kodlardan temalar oluşturulmuştur. Temalar ve kodlar düzenlenmiş, hangi katılımcı görüşlerinden bu kodlara ulaşıldığı bilgisi sunulmuş ve frekans dağılımları yapılmıştır. Katılımcıların cevapları iki ayrı alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Sonrasında kodlamalar karşılaştırılarak kodlama benzerlikleri ve farklılıkları üzerinde değerlendirmelerde bulunulmuştur. Miles ve Hubermen'in (2015) uyuşum yüzdesi formülü "Güvenirlik = Görüş birliği sayısı / toplam görüş birliği + görüş ayrılığı sayısı" kullanılarak araştırmacı ve uzmanlar arasındaki uyuşum yüzdesi 0,92 olarak bulunmuş ve böylece güvenirliğin yüksek olduğu görülmüştür.

Yayın Etiği

Araştırma öncesinde Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 28/06/2024 tarih ve 2024/03-164 sayılı etik onay kararıyla etik kurul izni alınmıştır. Ayrıca veriler toplanmadan önce araştırmanın uygulanması için Aksaray İl Millî Eğitim Müdürlüğünden 02.05.2024 tarihinde E-76490249-605.01-101484469 sayılı izin alınmıştır.

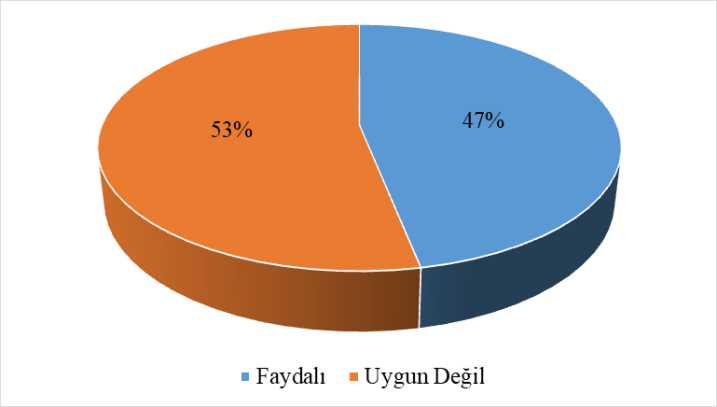
Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Türkçe öğretmenlerinin MEB tarafından yenilenen ölçme değerlendirme uygulamaları hakkındaki tecrübelerine dayalı görüşlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulguların sunumunda araştırma sorularındaki sıra esas alınmıştır.

Türkçe Öğretmenlerinin Sınavların Ortak Yapılması Hakkındaki Görüşleri

Türkçe öğretmenleriyle yapılan görüşmede sınavların ortak yapılmasıyla ilgili olarak katılımcıların bir kısmı ortak sınavların faydalı olduğunu düşünürken bir kısmı da ortak sınavların ölçme değerlendirme açısından uygun olmadığını düşünmektedir. Katılımcı görüşleri ile ilgili sayısal veriler şu şekilde gösterilebilir:

Grafik 1. Türkçe Öğretmenlerinin Ortak Sınav Görüşlerinin Dağılımı



Türkçe öğretmenlerinin ortak sınavlar hakkındaki görüşleri incelendiğinde katılımcıların %47'sini oluşturan 15 öğretmenin ortak sınavları faydalı bulduğu, %53'ünü oluşturan 17 katılımcının da ortak sınavların etkili bir ölçme değerlendirme yapmak için uygun olmadığını düşündükleri belirlenmiştir. Ortak sınavların faydalı olduğunu düşünen katılımcılarla uygun olmadığını düşünenlerin görüşlerinden hareketle oluşturulan tema ve kodlar çizelge hâlinde sunulmuştur.

Çizelge 2. Türkçe Öğretmenlerinin Ortak Sınavlar Hakkındaki Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcı	*f*
Faydalı	Eşgüdüm sağlama	T10, T14, T17, T19	4
	Uygunluk	T26, T28, T29, T30	4
	Öneri	T2, T16, T21	3
	Adalet	T4, T5	2
	Yararlılık	T1, T25	2
Uygun değil	Seviye farkı	T3, T6, T7, T9, T11, T13, T15, T18, T20	9
	Faydasızlık	T22, T23, T24, T27, T31, T32	6
	Zamanlama sorunu	T8	1
	Bireysellik	T12	1

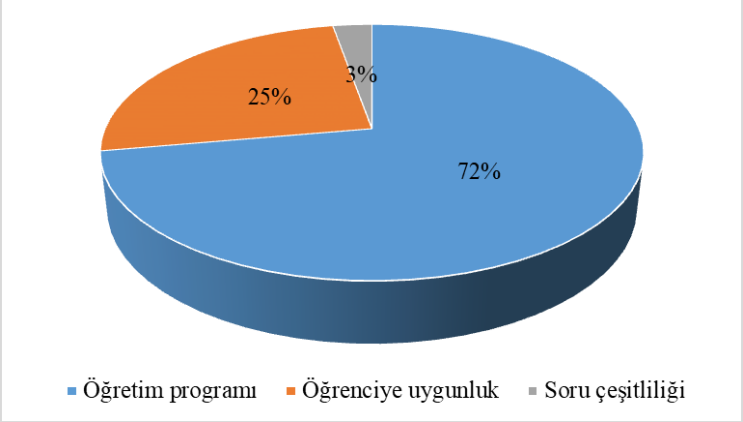
Türkçe öğretmenlerinin ortak sınavlar hakkındaki görüşlerinden hareketle bu sınavlara yönelik olarak *faydalı* ve *uygun değil* temaları oluşturulmuştur. *Faydalı* teması altında eşgüdüm sağlama (*f*=4), uygunluk (*f*=4), öneri (*f*=3), adalet (*f*=2) ve yararlılık (*f*=2) olmak üzere 15 kod belirlenmiştir. Bunlarla ilgili öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır: "Birliktelik sağlamak açısından iyi bir uygulama (T19)", "Doğru olduğunu düşünüyorum (T26)", "Bir tanesinin ortak yapılması uygundur (T21)", "Sınavların ortak yapılması yerinde bir uygulama. Özellikle zümre öğretmen sayılarının fazla olduğu okullarda öğrenciler arasında adil notlandırma yapılmasını sağlıyor (T5)", "Yararlı olduğunu düşünüyorum (T25)".

Türkçe dersinde yapılan ortak sınavlara yönelik olarak oluşturula *uygun değil* teması kapsamında seviye farkı (*f*=9), faydasızlık (*f*=6), zamanlama sorunu (*f*=1) ve bireysellik (*f*=1) olmak üzere 17 kod oluşturulmuştur. Bu temaya zemin oluşturan öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır: Ortak sınav uygun değildir. Seviye farklılıkları vardır. Aynı sınıfta bile seviye farklılıkları varken tüm öğrencilere aynı sınavı uygulamak uygun değildir (T6)", "Ortak sınav olmasına karşıyım çünkü sınıflar arasında seviye farklılığı var (T18)", "Verimli olmadığını düşünüyorum (T23)", "Her sınıfın kendi öğrenme hızı vardır. Sınavların ortak yapılması senaryolara yetişmek adına bazı konuların öğrenilmeden geçilmesine sebep oluyor (T8)", "Sınavlar daha önce olduğu gibi bireysel olarak yapılmalı, öğretmen tarafından sınav tarihleri ve soruları belirlenmeli (T12)".

Türkçe Öğretmenlerinin Yazılı Sınav Öncesi Senaryo Seçimlerinde Dikkat Ettikleri Hususlar

Yazılı sınav öncesinde Türkçe öğretmenlerinin senaryo seçimlerinde dikkat ettikleri bazı hususlar bulunmaktadır. Bu hususlarla ilgili tespitler şu şekilde gösterilebilir:

Grafik 2. Türkçe Öğretmenlerinin Senaryo Seçiminde Dikkat Ettikleri Hususların Dağılımı



Türkçe öğretmenlerinin yazılı sınav için senaryo seçimlerinde dikkat ettikleri hususlarla ilgili görüşleri incelendiğinde katılımcıların %72'sini oluşturan 26 öğretmenin öğretim programına, %25'ini oluşturan 9 katılımcının öğrenciye uygunluğuna ve %3'ünü oluşturan 1 katılımcının da soru çeşitliliğine dikkat ettiği belirlenmiştir. Senaryo seçiminde dikkat edilen hususlara yönelik öğretmen görüşlerinden hareketle oluşturulan tema ve kodlar çizelge hâlinde sunulmuştur.

Çizelge 3. Türkçe Öğretmenlerinin Senaryo Seçiminde Dikkat Ettikleri Hususlar

Tema	Kod	Katılımcı	*f*
Öğretim programı	Kazanım	T1, T2, T5, T6, T8, T9, T13, T15, T16, T17, T21, T23, T25, T29, T32	15
	Konu	T7, T8, T11, T21, T22, T24, T27, T31	8
	Müfredata uygunluk	T3	1
	Plana uygunluk	T28	1
	Bakanlık isteği	T20	1

Öğrenciye uygunluk	Zorluk seviyesi	T3, T12, T14, T30	4
	Öğrenme düzeyi	T4, T6, T10	3
	Öğrenci seviyesi	T18, T26	2
Soru çeşitliliği	Soru	T19	1

Türkçe öğretmenlerinin yazılı sınav öncesinde senaryo seçimlerinde dikkat ettikleri hususlara yönelik görüşleri üzerinde yapılan inceleme sonucunda *öğretim programı, öğrenciye uygunluk* ve *soru çeşitliliği* temaları oluşturulmuştur. *Öğretim programı* teması altında kazanım (*f*=15), konu (*f*=8), müfredata uygunluk (*f*=1), plana uygunluk (*f*=1) ve bakanlık isteği (*f*=1) olmak üzere toplamda 26 kod belirlenmiştir. Bunlarla ilgili şu kesitler örnek olarak gösterilebilir: "Bütün kazanımlara yer veren senaryoyu seçmeye çalışıyorum… (T2)", "Derste verdiğim kazanımlara uygun olmasına dikkat ediyorum (T15)", "İşlenen konulara uygun olması (T22)", "Senaryolarda yer alan konuların işlenen müfredata uygun olmasına dikkat ediyorum (T3)", "Plana uygunluk (T28)", "Bakanlığın istediği senaryolara uyuyorum (T20)".

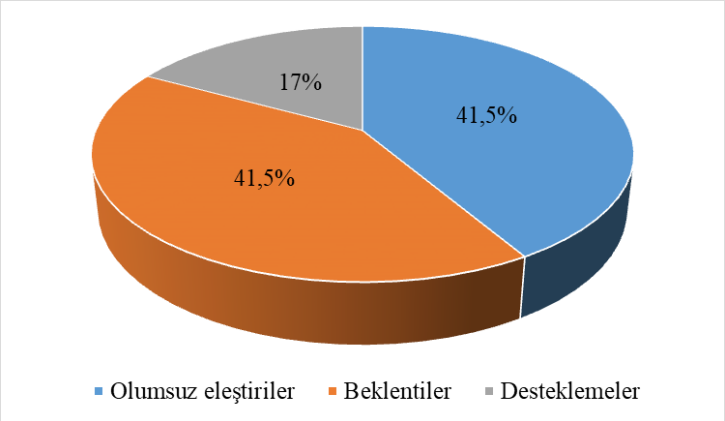
Öğrenciye uygunluk teması kapsamında zorluk seviyesi (*f*=4), öğrenme düzeyi (*f*=3) ve öğrenci seviyesi (*f*=2) olarak 9 kod belirlenmiştir. Bu temayla ilgili öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır: "Öğrencilerin zorlanmadan yapabileceği tarzda senaryo seçmeye çalışıyoruz (T12)", "… sınıfların öğrenme düzeylerine dikkat ediyorum (T6)", "Öğrenci seviyesine uygun olanı tercih ediyorum (T18)".

Soru çeşitliliği teması yalnız bir öğretmenin görüşünden hareketle oluşturulmuştur ve ilgili ifade de şudur: "Soruların çeşitli olmasına dikkat ediyorum (T19)".

Türkçe Öğretmenlerinin Yazılı Sınavların Açık Uçlu Sorulardan Oluşması Hakkındaki Görüşleri

Türkçe öğretmenleri yazılı sınavların açık uçlu sorulardan oluşmasına yönelik olarak değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Yaptıkları değerlendirmelerden hareketle elde edilen bulgular şu şekilde gösterilebilir:

Grafik 3. Türkçe Öğretmenlerinin Açık Uçlu Sorulara Dayalı Yazılı Sınavlar Hakkındaki Görüşlerinin Dağılımı



Türkçe dersindeki yazılı sınavların açık uçlu sorulardan oluşmasıyla ilgili olarak araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %41,5'ini oluşturan 17 katılımcı görüşünde olumsuz eleştiriler bulunurken yine %41,5'ini oluşturan 17 katılımcı görüşünde öğretmenlerin bu sınavlara yönelik beklentilerinin bulunduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların %17'sini oluşturan 7 görüşte de açık uçlu sınavları destekleyen görüşler belirlenmiştir. Açık uçlu sorulara dayalı yazılı sınavlara yönelik öğretmen görüşlerinden hareketle oluşturulan tema ve kodlar çizelge hâlinde sunulmuştur.

Çizelge 4. Türkçe Öğretmenlerinin Açık Uçlu Sorulara Dayalı Yazılı Sınavlar Hakkındaki Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcı	*f*
Olumsuz eleştiriler	Değerlendirme güçlüğü	T6, T9, T15, T16, T17, T28	6
	Çoktan seçmeli sorulara dayalı LGS çelişkisi	T1, T4, T5, T11, T18, T20	6
	Öğrencilerin çoktan seçmeli soru alışkanlığı	T1, T4, T5	3
	Öznel değerlendirme riski	T4, T8	2
Beklentiler	Karma sınav	T2, T6, T12, T13, T14, T19, T23, T25, T26, T27, T29, T30,T31	13
	Açık uçlu sınava uygun eğitim	T3, T7, T22	3
	Açık uçlu sınav uygulamasına kademeli geçiş	T1	1
Desteklemeler	Beceri gelişiminin desteklenmesi	T7	1

Türkçe öğretmenlerinin açık uçlu sorulara dayalı yazılı sınavlara ilişkin görüşleri üzerinde yapılan içerik analizi sonucunda *olumsuz eleştiriler, beklentiler* ve *desteklemeler* adı altında üç tema oluşturulmuştur. *Olumsuz eleştiriler* teması kapsamında değerlendirme güçlüğü (*f*=6), çoktan seçmeli sorulara dayalı LGS çelişkisi (*f*=6), öğrencilerin çoktan seçmeli soru alışkanlığı (*f*=3) ve öznel değerlendirme riski (*f*=2) kodları olmak üzere toplamda 17 kod belirlenmiştir. Açık uçlu sorulardan oluşan yazılı sınavlara yönelik yapılan olumsuz eleştirilere yönelik şu görüşler örnek olarak gösterilebilir: "Açık uçlu olmasını doğru buluyorum fakat sınıf mevcutları çok kalabalık olduğu için sınav kâğıtlarını okumak çok zor oluyor (T15)", "Açık uçlu sorular soruluyor ancak LGS test sistemine dayanıyor, bu bir çelişkidir (T18)", "Türkçe dersi yazılı sınavlarında soruların tamamının açık uçlu sorulardan oluşmasını doğru bulmuyorum. Çünkü öğrenciler uzun süredir çoktan seçmeli sorulara alıştılar ve LGS bu şekilde… (T1)", "… değerlendirmede nesnellik sağlanması imkânsız (T8)".

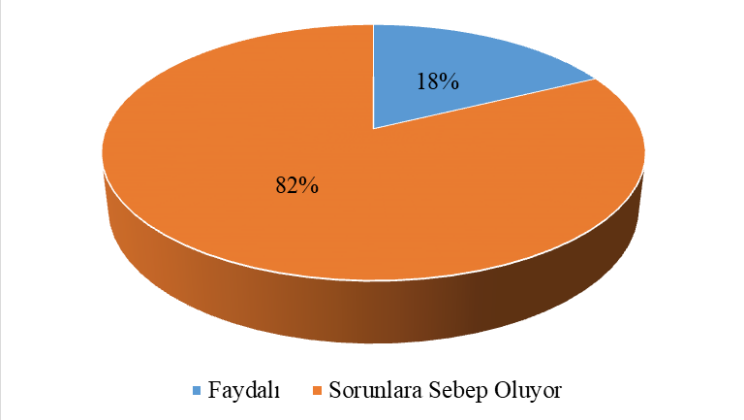
Türkçe öğretmenlerinin açık uçlu sorulardan oluşan yazılı sınav sisteminden beklentilerinden oluşan *beklentiler* temasında sınav sorularının karma olmasına yönelik olarak karma sınav kodu (*f*=13), açık uçlu sınavlara uygun eğitim (*f*=3) kodu ve açık uçlu sorulara dayalı sınavlara kademeli geçiş kodu (*f*=1) belirlenmiştir. Öğretmenlerin beklentileriyle ilgili şu görüşler örnek olarak gösterilebilir: "Tamamı açık uçlu olmamalı, ders kitabındaki gibi çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirme gibi soru türleriyle zenginleştirilmeli (T13)", "Öğrenciler ilkokuldan başlayarak bu programa uygun yetiştirilirse doğru olur (T3)", "Açık uçlu soru sorulan sınavlar için temelden başlanıp ciddi çalışmalar ve kademeli geçiş gerektirir (T1)".

Türkçe öğretmenlerinin açık uçlu sorulardan oluşan yazılı sınav sistemini destekler nitelikli görüşlerinden hareketle oluşturulan *desteklemeler* teması kapsamında beceri gelişiminin desteklenmesi kodu (f=7) belirlenmiştir. Bununla ilgili görüşlerden bazıları şunlardır: "Çocukları hazırcılığa alıştıran sistemden uzaklaşılmış oldu. Kendilerini ifade etme konusunda belli bir yeterliğe ulaşacakları kanaatindeyim (T10)", "Üst düzey zihinsel becerilerin ölçülmesi açısından faydalı buluyorum… (T12)".

Türkçe Öğretmenlerinin Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Hakkındaki Görüşleri

Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin sınavların uygulamalı ve yazılı sınavlar şeklinde yapılması hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgular bu yöntemin faydalı olduğunu düşünenler ve bu yöntemle pek çok sorunun yaşandığını düşünenler olmak üzere iki ayrı grupta toplanmıştır. Yaptıkları değerlendirmelerden hareketle elde edilen bulgular şu şekilde gösterilebilir:

Grafik 4. Türkçe Öğretmenlerinin Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Hakkındaki Görüşlerinin Dağılımı



Araştırmaya katılan Türkçe öğretmen görüşlerinin %82'sini oluşturan 37 görüşte sınavların konuşma sınavı, dinleme sınavı ve yazılı sınav olmak üzere ayrı ayrı yapılmasının uygulamada sorunlara yol açtığı belirtilmiştir. Katılımcıların %18'ini oluşturan 8 görüşte de bu uygulamanın ölçme ve değerlendirme açısından faydalı olduğu belirtilmektedir. Yazılı ve uygulamalı sınavlara yönelik öğretmen görüşlerinden hareketle oluşturulan tema ve kodlar çizelge hâlinde sunulmuştur.

Çizelge 5. Türkçe Öğretmenlerinin Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Hakkındaki Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcı	*f*
Uygulamada yaşanan sorunlar	Gereksiz anlayışı	T3, T7, T8, T9, T12, T16, T18, T20, T21, T24, T26, T28, T29, T30	14
	İş yükü	T4, T6, T8, T9, T15	5
	Konuşma sınavlarında öğrenci isteksizliği	T4, T6, T1	3
	Zaman sorunu	T21, T26, T31	3
	Yoruculuk	T22, T23, T25	3

	Kalabalık sınıflarda uygulama güçlüğü	T3, T11	2
	Uygulama sınavlarının fazla zaman alması	T5, T16	2
	Uygulama sınavlarında öğrenci kaygısı	T16, T19	2
	Ani sistem değişiminin yarattığı sorunlar	T2, T10	2
	Tekrar sınav yapmanın zorluğu	T1	1
Uygulamanın sağladığı fayda	Beceri gelişiminde faydalı olması	T10, T11, T13, T14, T15, T17, T27, T32	8

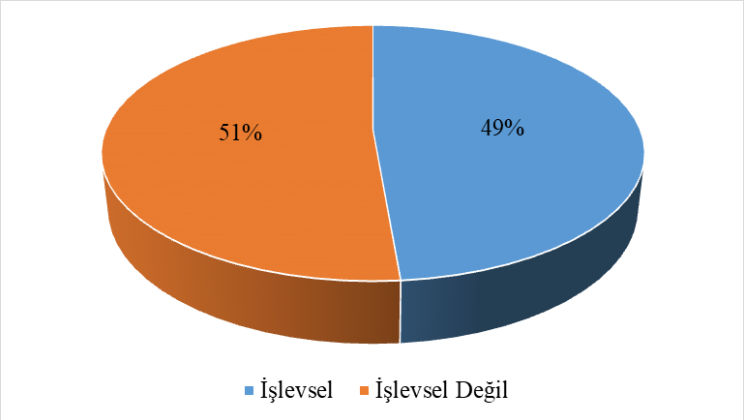
Araştırmada ulaşılan görüşlerden hareketle *uygulamada yaşanan sorunlar* ve *uygulamanın sağladığı fayda* olmak üzere 2 tema belirlenmiştir. Uygulamada yaşanan sorunlar teması kapsamında 9 kod tespit edilmiştir. Bu kodlar gereksiz anlayışı (*f*=14), iş yükü (*f*=5), konuşma sınavlarında öğrenci isteksizliği (*f*=3), zaman sorunu (*f*=3), yoruculuk (*f*=3), kalabalık sınıflarda uygulama güçlüğü (*f*=2), uygulama sınavlarının fazla zaman alması (*f*=2), uygulama sınavlarında öğrenci kaygısı (*f*=2), ani sistem değişikliğinin yarattığı sorunlar (*f*=2) ve tekrar sınav yapmanın zorluğudur (*f*=1). Bunlarla ilgili şu kesitler örnek olarak gösterilebilir: "Zaten ders içerisinde dinleme ve konuşma etkinliği yapıyorum artı bir de bunların sınavını yapmaya gerek duymuyorum (T12)", "Bizim açımızdan çok yorucu ve ciddi bir iş yükü… (T15)", "Hiçbir faydası yok. Konuşmak istemeyen çocuğu zorla konuşturup bir cümle dahi kursa yüksek not verilmesi durumunda kalınıyor kesinlikle kaldırılması gerekiyor (T6)", "Çok fazla zaman alıyor ve gerekli değil bence (T21)", "Öğretmenler açısından çok yorucu buluyorum (T23)", "…kalabalık okullarda çok zaman alıyor (T3)", "Zaman alıyor, öğrencileri strese sokuyor. Derste etkinlik olarak devam etmeliydi (T16)", "Aniden bu uygulamaya geçilmesi yıllık müfredatı işlerken konuları yetiştirmemizde sıkıntı yarattı (T2)", "… sınava girmeyen öğrenciler için tekrar sınav yapma zorluğu. Özellikle dinleme sınavları zorluyor (T1)".

Uygulamanın sağladığı fayda temasında beceri gelişimine fayda sağlaması (*f*=8) kodu belirlenmiştir. Şu görüş bu koda örnek olarak gösterilebilir: "Çocukların gelişimi açısından oldukça faydalı buluyorum (T14)".

Türkçe Öğretmenlerinin Sınav Analizlerinin İşlevselliği Hakkındaki Görüşleri

Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin sınavlardan sonra yapılan analizlerin işlevselliğine dair görüşlerinin alınmıştır. Bu görüşlerden hareketle öğretmenlerin bir kısmının sınav analizlerini işlevsel olduğu bir kısmının da işlevsel olmadığını düşündükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu görüşlerle ilgili bulgular şu şekilde gösterilebilir:

Grafik 5. Türkçe Öğretmenlerinin Sınav Analizlerinin İşlevselliği Hakkındaki Görüşlerinin Dağılımı



Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %51'ini oluşturan 19 görüşte sınav sonrasında yapılan analizlerin işlevsel olmadığı ve %49'unu oluşturan 18 görüşte de bu analizlerin işlevsel olduğu belirtilmektedir. Sınav analizlerinin işlevselliğine yönelik öğretmen görüşlerinden hareketle oluşturulan tema ve kodlar çizelge hâlinde sunulmuştur.

Çizelge 6. Türkçe Öğretmenlerinin Sınav Analizleri Hakkındaki Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcılar	*f*
İşlevsel olmamak	Faydasız	T3, T9, T14, T22, T24, T28,	6
	İş yükü	T2, T8, T11, T31	4
	Gereksiz	T3, T4, T11, T26	4
	Zaman israfı	T3, T29	2
	Zor	T1, T6	2
	Yorucu	T1	1
İşlevsellik	Faydalı	T5, T7, T10, T12, T15, T16, T17, T18, T19, T20, T21, T23, T25, T27, T30, T32	16
	Gerekli	T7, T13	2

Sınav analizlerinin işlevselliği konusunda Türkçe öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde belirlenen kodlardan hareketle *işlevsel olmamak* ve *işlevsellik* temaları oluşturulmuştur. *İşlevsel olmamak* teması kapsamında faydasız (*f*=6), iş yükü (*f*=4), gereksiz (*f*=4), zaman israfı (*f*=2), zor (*f*=6) ve yorucu (*f*=1) kodları bulunmaktadır. Bu kodlara yönelik olarak öğretmenlere ait şu görüşler örnek olarak gösterilebilir: "Önemli bir katkısı yok (T9)", "Öğretmenin iş yükünü artırmaktadır (T11)", "… Sadece belge üzerinde kalan yazılı bir sınav analizinin işlevsel olmadığını düşünüyorum (T4)", "Zaman kaybı (T29)", "İşlevsel olduğunu söyleyemem. Düşüncede iyi ama pratikte uygulamak çok zor. Analizlere göre tamamlama ve değerlendirme eğitimi ve etkinliği yapmak bu müfredat ve mevcut şartlarda çok zor (T6)", "Sınav analizi olmadan da bizler hangi konunun anlaşılmadığını kâğıtları okuyunca anlayabiliyoruz. Bunu tekrar kâğıda dökmek öğretmeni yoran bir şey (T1)".

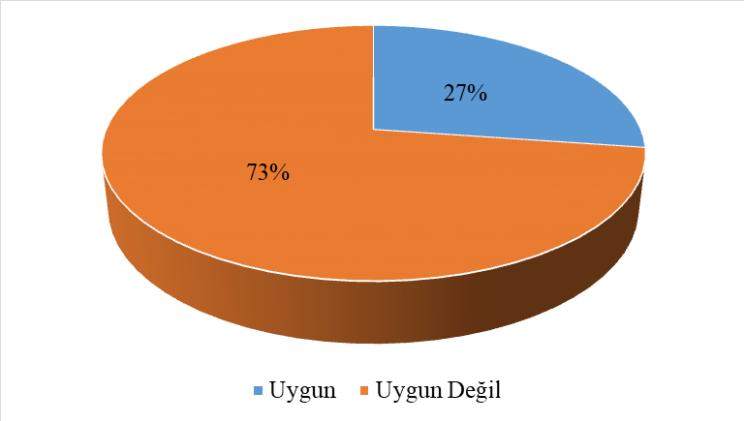
İşlevsellik teması altında toplanan kodlar faydalı (*f*=16) ve gerekli (*f*=2) kodlarıdır. Şu görüşler bu kodlar için örnek olarak gösterilebilir: "Sonuçları net olarak görmemiz için

güzel (T8)", "Anlaşılmayan konuları ortaya koymada yararlı buluyorum (T17)", "analiz yapıyorum ama birileri benden istediği için değil tamamen kendime gerekli gördüğüm için yapıyorum (T7)".

Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf Geçmede Türkçe Dersi Başarı Notunun Etkisi Hakkındaki Görüşleri

Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi başarı notunun 70 olmasının sınıf geçme üzerindeki etkisine yönelik görüşleri incelendiğinde bazı öğretmenlerin bunu uygun buldukları bazılarının da uygun bulmadıklarına dair görüşler alınmıştır. Bu görüşlerle ilgili bulgular şu şekilde gösterilebilir:

Grafik 6. Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf Geçmede Türkçe Dersi Başarı Notunun Etkisi Hakkındaki Görüşlerinin Dağılımı



Araştırmada yer alan Türkçe öğretmenlerinin %73'ünü oluşturan 24 görüşte sınıf geçmede Türkçe dersi başarı notunun 70 olmasının uygun olmadığı, %27'sini oluşturan 9 görüşte ise bu notun uygun olduğu belirtilmiştir. Türkçe dersi başarı notunun sınıf geçmede etkisine yönelik öğretmen görüşlerinden hareketle oluşturulan tema ve kodlar çizelge hâlinde sunulmuştur.

Çizelge 7. Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf Geçmede Türkçe Dersi Başarı Notunun Etkisi Hakkındaki Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcı	*f*
Uygunsuzluk	Başarı notunun çok yüksek olması	T5, T6, T9, T15, T16, T19, T20, T21, T22, T23, T24, T25, T26, T28, T29, T31	16
	Başarı notunun anlamsız görülmesi	T3, T6, T10, T12, T14, T30	6
	Başarı notunun etkisiz görülmesi	T1	1
	Öğrenci kaygısını artırması	T4	1
Uygunluk	Öğrenci ilgisini artırması	T7, T8, T11, T13, T17, T27, T32	7
	Uyarı	T2, T18	2

Sınıf geçmede Türkçe dersi başarı notunun 70 olması konusunda Türkçe öğretmenlerinin görüşleri analiz edildiğinde belirlenen kodlardan hareketle *uygunsuzluk* ve

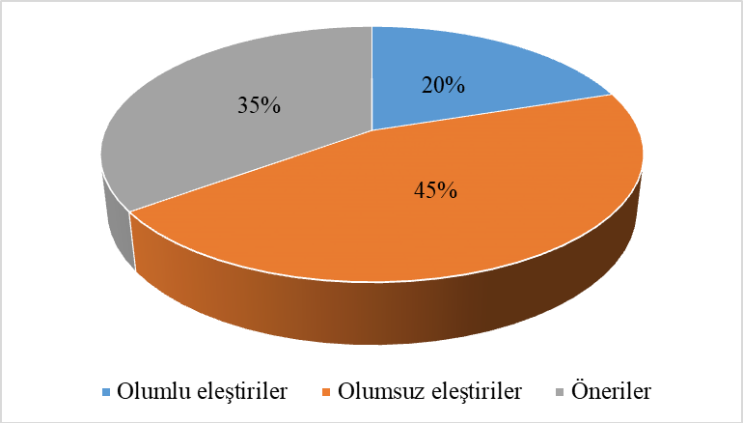
uygunluk temaları oluşturulmuştur. *Uygunsuzluk* temasını oluşturan kodlar başarı notunun yüksek olması (*f*=16), başarı notunun anlamsız görülmesi (*f*=6), başarı notunu etkisiz görülmesi (*f*=1) ve öğrenci kaygısını artırmasıdır (*f*=1). Görüş cümlelerinden alınan şu kesitler *uygunsuzluk* temasına örnek olarak gösterilebilir: "Biraz aşağı çekilmesi gerekir, 70 çok yüksek bir puan (T19)", "70 yüksek bir not bence, 60 ideal diye düşünüyorum (T21)", "… Ortaokulda zaten öğrenciyi sınıfta bırakmak zor. Sınıfta kalmayacağını bilen bir öğrenci için önemi yok. ŞÖK ile geçen öğrenci sayısı artmış olacak sadece (T6)", "… Ders geçme notu 70 olunca öğrencide Türkçe dersine karşı korku, kaygı gibi olumsuz duygular gelişebilir (T4)".

Uygunluk teması kapsamında 70 başarı notunun öğrencinin ilgisini artırması kodu (f=7) ve uyarı kodu (f=2) belirlenmiştir. Bunlarla ilgili şu görüşler örnek olarak gösterilebilir: "Bence çok iyi oldu en azından dersin önemi arttı, öğrenciler daha da önemsemeye başladı (T13)", "Uygun bir not uygulaması. Öğrencinin, nasıl olsa geçerim çalışmasam da olur inancını az da olsa kırıyor (T8)", "Tüm derslerde olmalı, aslında sınıfta kalma olmalı (T18)", "70 olması bence çok iyi oldu. Ancak bizler dinleme ve konuşma ile öğrencilerin notlarını yüksek verdiğimiz için başarısız bir öğrencinin notu bile yükseliyor (T2)".

Türkçe Öğretmenlerinin MEB Tarafından Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliğinde Yapılan Yeniliklerle İlgili Genel Değerlendirmeleri ve Önerileri

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin MEB tarafından ölçme değerlendirme yönetmeliğinde yapılan yeniliklerle ilgili genel değerlendirme ve görüşleri alınmıştır. Elde edilen görüşlere yönelik bulgular şu şekilde gösterilebilir:

Grafik 7. Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Yönetmeliğinde Yapılan Yeniliklerle İlgili Genel Değerlendirmeleri ve Önerilerinin Dağılımı



Araştırmada yer alan Türkçe öğretmenlerinin %45'ini oluşturan 18 görüşte olumsuz eleştirilerin yapıldığı, %20'sini oluşturan 8 görüşte olumlu eleştiriler ve %35'ini oluşturan 14 görüşte öneriler tespit edilmiştir. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda oluşturulan tema ve kodlar çizelge hâlinde sunulmuştur:

Çizelge 8. Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Yönetmeliğinde Yapılan Yeniliklerle İlgili Genel Değerlendirmeleri ve Önerileri

Tema	Kod	Katılımcı	f
Olumlu eleştiriler	Yapılan değişikliklerin uygun görülmesi	T19, T25, T30	3
	Uygulama sınavlarının gerekli olması	T1, T14	2
	Türkçe dersinin öneminin artması	T6	1
	Öğrenci ilgisinin artması	T9	1
	Ölçme ve değerlendirmede farkındalık oluşması	T12	1
Olumsuz eleştiriler	Öğretmenlerin fikrinin alınmaması	T5, T11, T16, T22, T27, T29	6
	İş yükünün artması	T2, T5, T7, T26	4
	Kademeli geçişin yapılmaması	T3, T7	2
	Müfredatın yetişmemesi	T6, T14	2
	Türkçe öğretmenlerinin üzerinde baskı oluşması	T6	1
	Sınıf geçme notunun yüksek görülmesi	T17	1
	Öğrenci kaygısını artırması	T17	1
	Dil bilgisi konularının azaltılmasının yanlışlığı	T23	1
Öneriler	Müfredat planlamalarının doğru yapılması	T14, T15, T28, T32	4
	Bütün ortak sınavların ders öğretmeni tarafından okunması	T8,T24	2
	Sınavların karma sorulardan oluşması	T10, T31	2
	Ortak sınavların kaldırılması	T10, T18	2
	Biçimlendirici değerlendirme yapılması	T4	1
	Yazılı ve uygulama sınavlarının değerlendirmedeki yüzdeliklerinin değiştirilmesi	T4	1
	Ders geçme notunun düşürülmesi	T10	1
	Ortak sınavların yalnız MEB tarafından yapılması	T20	1

Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yönetmeliğinde yapılan yeniliklerle ilgili genel değerlendirmeleri ve önerileri üzerinde yapılan incelemelerde *olumlu eleştiriler*, *olumsuz eleştiriler* ve *öneriler* temaları oluşturulmuştur. *Olumlu eleştiriler* temasını oluşturan kodlar yapılan değişikliklerin uygun görülmesi (*f*=3), uygulama sınavlarının gerekli olması (*f*=2), Türkçe dersinin öneminin artması (*f*=1), öğrenci ilgisinin artması (*f*=1), ölçme ve değerlendirmede farkındalık oluşmasıdır (*f*=1). Görüş cümlelerinden alınan şu kesitler *olumlu eleştiriler* temasına örnek olarak gösterilebilir: "MEB tarafından yapılan ölçme değerlendirme yönetmeliğinde yapılan değişiklikleri uygun buluyorum (T19)", "… öğrencilerin sadece test çözmekten ayrılıp konuşma, dinleme, yazma becerilerini kazanmalarını uygun buluyorum ve zevk alıyorum (T1)", "Türkçe dersinin kıymetlendirilmesi açısından olumlu buluyorum (T6)".

Olumsuz eleştiriler teması kapsamında yer alan kodlar öğretmenlerin fikrinin alınmaması (*f*=6), iş yükünün artması (*f*=4), kademeli geçişin yapılmaması (*f*=2),

müfredatın yetişmemesi (*f*=2), Türkçe öğretmenlerinin üzerinde baskı oluşması (*f*=1), sınıf geçme notunun yüksek görülmesi (*f*=1), öğrenci kaygısını artırması (*f*=1) ve dil bilgisi konularının azaltılmasının yanlışlığıdır (*f*=1). Görüş cümlelerinden alınan şu kesitler *olumsuz eleştiriler* temasına örnek olarak gösterilebilir: "Sahada çalışan biz öğretmenlere danışılmadan alınan bu kararları, değişiklikleri doğru bulmuyorum (T11)", "Yükü çok olan Türkçe öğretmenlerinin yükünü daha da çok artırdı (T7)", "Ölçme değerlendirmedeki değişiklikler kademeli olmalıydı (T3)", "Sınav haftalarında ders yapamadığımız için konuları yetiştirme açısından sıkıntı yaşadığımız da bir gerçek (T6)".

Öneriler temasını oluşturan kodlar müfredat planlamalarının doğru yapılması (*f*=4), bütün ortak sınavların ders öğretmeni tarafından okunması (*f*=2), sınavların karma sorulardan oluşması (*f*=2), ortak sınavların kaldırılması (*f*=2), biçimlendirici değerlendirme yapılması (*f*=1), yazılı ve uygulama sınavlarının değerlendirmedeki yüzdeliklerinin değiştirilmesi (*f*=1), ders geçme notunun düşürülmesi (*f*=1), ortak sınavların yalnız MEB tarafından yapılmasıdır (*f*=1). Görüş cümlelerinden alınan şu kesitler *öneriler* temasına örnek olarak gösterilebilir: "Sınav tarihlerinin çok önceden sisteme girilmesi saçma geliyor. Bu tarihi öğretmen dersin durumuna göre kendisi belirlemeli (T15)", "Değerlendirmeyi öğretmenlerin kendilerinin yapmaları gerekir (T24)", "Sınavlar ortak olmaktan çıkarılmalı, sorular boşluk doldurma, açık uçlu, test, eşleştirme gibi karma sorulardan oluşmalı (T10)", "Konuşma ve yazma alanlarında biçimlendirici değerlendirme yapılmasının daha doğru olduğunu düşünüyorum. Okuma dinlemenin başarıdaki payı %70, yazma ve konuşmanın payı %30 olmalı. Bu düşüncemin nedeni yazma ve konuşmanın daha az önemli olması değil, öznel değerlendirmelere daha açık olmasıdır (T4)".

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Millî Eğitim Bakanlığının ölçme değerlendirme uygulamaları ile ilgili yaptığı değişikliklerin ardından bu yeniliklerin sahaya nasıl yansıdığını belirlemek için Türkçe öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Bu görüşmede MEB tarafından yapılan yeniliklerden hareketle ortak sınavlar, yazılı sınavlardaki senaryo seçimleri, sınavların açık uçlu sorulardan oluşması, sınavların uygulama ve yazılı olarak ayrı ayrı yapılması ve değerlendirilmesi, sınav analizlerinin işlevselliği, sınıf geçmede Türkçe dersi başarı notunun etkisi ve yapılan bu değişikliklerle ilgili olarak Türkçe öğretmenlerinin genel değerlendirmeleri ve görüşleri alınmıştır.

Ölçme değerlendirme yönetmeliğinde yapılan değişiklikler sonucunda tüm sınavlar ortak yapılmaktadır. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %47'si ortak sınavların faydalı olduğunu düşünürken %53'ü de bunların uygun olmadığı görüşündedirler. Ortak sınavların faydalı olduğunu düşünen öğretmenler işleyişte eşgüdüm ve öğrenciler arasında adalet sağlandığı için ortak sınavları faydalı bulurken ortak sınav sayısının azaltılması gerektiğini ve sınav haftasında ders işleyemediklerinden dolayı konularını yetiştirmekte zorlandıklarını da belirtmişlerdir. Bu sınavların uygun olmadığını düşünen öğretmenlerin en büyük gerekçesi öğrenciler arasında bulunan seviye farkının sınavların ortak yapılması önünde bir engel oluşturmasıdır. Onlara göre akademik başarı düzeyi, anlama ve yorumlama kabiliyeti akranlarından daha yüksek olan öğrenciler için ortak sınavlar oldukça kolay olacağından dolayı onların başarılarının belirlenmesinde güvenilir bir ölçme

aracı olmayacaktır. Aynı şekilde akademik açıdan akranlarından daha geri düzeyde bulunan öğrenciler için de bu sınavlar zor olacağından Türkçe öğretmenlerinin bir kısmında ortak sınavların uygun olmadığı görüşü hakimdir.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ölçme değerlendirme sisteminde uygulanan yeniliklerden biri ortak sınavlar öncesinde öğretmenlere senaryo tercihlerinin sunulmasıdır. Türkçe öğretmenleri bu senaryolardan uygun gördükleri birini seçmekte ve buna göre yazılı sınav sorularını hazırlamaktadırlar. Araştırmada öğretmenlere senaryo seçimlerinde hangi hususlara dikkat ettikleri sorulmuş ve katılımcıların %72'si öğretim programına, %25'i öğrenciye uygunluğuna ve %3'ü de soru çeşitliliğine göre senaryo seçtiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin senaryo seçimlerinde etkili olan en önemli unsur verilmesi hedeflenen kazanımlardır. Bir başka deyişle Türkçe öğretim programındaki kazanımların derste işlenme durumu Türkçe öğretmenleri tarafından senaryo seçiminde en etkili faktörlerden biridir. Diğer yandan soruların zorluk seviyesi ve öğrencilerin öğrenme düzeyleri de senaryo seçiminde öğrenciye uygunluk açısından belirleyici etkenler olarak görülmektedir. Gürlek'in (2021) araştırmasında Türkçe öğretmenleri, Türkçe Öğretim Programı'ndaki ölçme ve değerlendirmeye yönelik ölçme araçları ile yöntem ve tekniklerin bölgesel farklar dikkate alınmadan oluşturulduğu görüşündedirler. MEB'in ölçme ve değerlendirme yönetmeliği üzerinde yaptığı son değişikliklere göre uygulanacak sınavlara yönelik olarak senaryo seçimlerinde il ve ilçe Millî Eğitim Müdürlükleri tarafından yayınlanan konu soru dağılım tablolarının esas alınması gerekmektedir. Böylelikle ölçme ve değerlendirmede bölgesel farklılıklardan kaynaklanan sorunlar en aza indirilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığının ölçme değerlendirme yönetmeliğinde yaptığı yeniliklerden biri de yazılı sınavların açık uçlu veya açık uçlu ve kısa cevaplı sorulardan oluşmasıdır. Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin %41,5'i açık uçlu veya açık uçlu ve kısa cevaplı sorulardan oluşan sınavlara yönelik olumsuz eleştiriler yaparken yine %41,5'inin bu sınavlara yönelik beklentileri bulunmaktadır. Karatay ve Dilekçi'nin (2019) araştırmalarında Türkçe dersi sınavlarında genellikle çoktan seçmeli soruların yer aldığı, Aydın ve Uçgun'un (2020) araştırmalarında Türkçe dersinde en çok test türünde sınavların uygulandığı, Kanık Uysal vd.nin (2022) araştırmalarında Türkçe dersi sınavlarında en sık çoktan seçmeli soruların kullanıldığı, Maden ve Durukan'ın (2009) araştırmalarında öğretmenlerin çoktan seçmeli soruları daha sık kullandığı bulgularına ulaştıkları görülmektedir. Bu sonuçlar mevcut araştırmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Benzer ve Eldem'in (2012) ölçme ve değerlendirmeye yönelik olarak Türkçe öğretmenleriyle yaptığı araştırmada ise katılımcıların %50'ye yakının en sık kullandığı soru çeşidinin yoruma dayalı ve açık uçlu sorulardan oluşması ve çoktan seçmeli soruların pek rağbet görmemesi sonucuna ulaşılmıştır. Bu, mevcut araştırmada açık uçlu sorularla ilgili elde edilen sonuçlar ile çelişmektedir. Katılımcıların %17'si de açık uçlu sınavları desteklemektedir. Göçer'e (2022) göre de öğrencilere sınavlarda yöneltilen açık uçlu sorular onların yazılı ve sözlü anlatımlarının geliştirilmesinde etkilidir. Benzer şekilde Doğan (1988, s. 137) da ilkokuldan başlayıp ortaöğretimin sonuna kadar devam eden çoktan seçmeli (test) sorulardan oluşan sınavların yazılı ve sözlü anlatımda yetersizliklere neden olduğunu belirtmektedir. Araştırmada olumsuz eleştirilerde bulunan öğretmenlerin

en önemli gerekçeleri özellikle kalabalık sınıflarda öğrencilerin kaleme aldıkları cevapları okumanın ve değerlendirmenin çok zaman almasıdır. Onlara göre diğer soru tiplerinin varlığı soru çeşitliliğinin bulunmasının yanında kendileri için okuma kolaylığı da sunmaktadır. Benzer şekilde Yıldırım ve Karakoç Öztürk'ün (2009) ve Karadüz'ün (2009) yaptıkları araştırmalarda Türkçe öğretmenlerinin öğrenci başarısının belirlenmesinde birden fazla yöntemin kullanılabildiği ve çoklu değerlendirme imkânı sunan ölçme araçlarının kullanımının kalabalık sınıflarda güç ve zaman alıcı olduğunu düşündükleri görülmektedir. Damar (2016) da araştırmasında Türkçe değerlendirme formlarını etkin bir şekilde kullanmayan öğretmenlerin en önemli gerekçelerinden birinin zaman sıkıntısının yaşanmasıdır. Görüldüğü gibi gerek açık uçlu sorulardan oluşan sınavların uygulanması gerekse farklı değerlendirme tekniklerinin uygulanmasında kalabalık sınıfların varlığı ve zaman sıkıntısı öğretmenler tarafından bir sorun olarak görülmektedir. Kızıltepe'ye (2002) göre de daha fazla zamana sahip olmak uygulamada hedeflere ulaşılmayı kolaylaştırmaz, iyi bir öğretmen zaman planlamasını iyi yapan ve uygulayabilen kişidir (s. 13). Öte yandan Türkçe öğretmenlerine göre açık uçlu sorulardan oluşan sınavlar yapılırken LGS'nin çoktan seçmeli sorulardan oluşması büyük bir çelişkidir ve bu çelişki açık uçlu sorulara dayalı ölçme değerlendirme sistemine yönelik getirilen olumsuz eleştirilerin gerekçelerinden biridir. Bunların yanı sıra bugüne kadar çoktan seçmeli sınava yönelik hazırlanan ve bu çeşit sorulara alışkın öğrencilerin açık uçlu sorulara dayalı sınavlarda zorlanmaları öğretmenlerin getirdikleri bir başka olumsuz eleştiridir. Türkçe eğitimi ile öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu beceriler içinde anladıklarını ve görüşlerini yazılı olarak ifade ettikleri yazılı anlatım da bulunmaktadır. Uzun yıllardır çoktan seçmeli soru tekniğine alışan öğrencilerin en çok zorlandıkları alanlardan biri de yazılı anlatımdır. Öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etmede zorlanmamaları ve etkili bir biçimde ifade etmelerini sağlayacak Türkçe eğitiminin önemli olduğu görülmektedir. Araştırmaya katkı sunan Türkçe öğretmenlerinin en büyük beklentisi eşleştirme, boşluk doldurma ve açık uçlu soruların bir arada yer aldığı karma soru çeşitlerinden oluşan sınavların tekrar uygulanmaya başlamasıdır. Nitekim ulaşılan bu sonuç Kırımlı ve Yiğit'in (2014) araştırmalarında öğretmenlerin öğrenci başarısını değerlendirmede yazılı sınavların, kısa cevaplı sorular ile eşleştirmeli ve çoktan seçmeli testlerin kullanılması gerektiğine yönelik tespiti ile aynı doğrultudadır. Gürlek (2021) de araştırmasında öğretmenlerin dört temel dil becerisinin ölçülmesi ve değerlendirilmesinde kullanılacak araçların mümkün olduğu kadar çeşitlendirilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır (s. 89).

Türkçe dersi sınavları ölçme ve değerlendirme yönetmeliğinde yapılan son yeniliklere göre yazılı sınav ve uygulama sınavları olmak üzere iki kategoride yapılmaktadır. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %82'si bu yöntemin uygulamada sorunlara sebep olduğunu ifade ederken %18'i de bu bunu ölçme ve değerlendirme açısından faydalı görmektedir. Öğretmenlerin büyük bir bölümü Türkçe sınavlarının uygulama (dinleme ve konuşma) ve yazılı sınav olarak ayrı ayrı yapılmasını gereksiz görmektedirler. Diğer yandan onlara göre dinleme sınavı, konuşma sınavı ve yazılı sınav olarak üç ayrı sınav yapmak ve bunları ayrı ayrı değerlendirmek kendileri için iş yükü oluşturmaktadır. Bunların yanı sıra uygulama sınavlarının çok zaman alması,

öğrencilerin isteksizliği ve kaygısı ile sınıf mevcutlarının kalabalık olması gibi nedenler sorunların yaşanmasına neden olmaktadır. Göçer'in (2024) araştırmasında da konuşma ve dinleme becerilerinin uygulamalı sınavlarla değerlendirilmesine yönelik olarak Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğu bu sınavların öğrencilerde kaygı, heyecan, telaş, korku gibi olumsuz duygu ve tutumlara neden olduğu görüşündedirler ve bu bulgu mevcut araştırmada elde edilen sonuçla aynı doğrultudadır. Uygulamalı sınavları destekleyen öğretmenler de böylelikle öğrencilerin beceri gelişiminde etkili olunduğunu düşünmektedirler. Türkçe eğitimi dil becerilerinin geliştirilmesine dayanmaktadır. Bu dil becerileri anlamayı oluşturan okuma ve dinleme becerileri ile anlatmayı oluşturan konuşma ve yazma becerilerinden oluşmaktadır. Öğrencilerin anladıklarını ve düşündüklerini yazılı ve sözlü olarak etkili bir şekilde ifade etmeleri hedeflenmektedir. Belirlenen kazanımlara ne oranda ulaşıldığını görmek için de ölçme ve değerlendirme çalışmaları yapılır. Türkçe eğitimi dört temel dil becerisinin geliştirilmesini hedeflediğinden ölçme ve değerlendirme çalışmalarının da bu becerilere uygun nitelikte yapılması gerekmektedir. Nitekim Şengül (2011), Doğan (2012), Başol (2015), Çerçi (2015), Karadağ (2018), Keray Dinçel ve Deniz (2019) ile Gürlek (2021) çalışmalarında dil becerilerinin ayrı ayrı ölçülmeleri ve değerlendirilmeleri gerektiğine vurgu yapmaktadırlar.

Açık uçlu veya açık uçlu ve kısa cevaplı sorulardan oluşan yazılı sınavların analizleri ile öğrenme eksiklikleri veya yanlış öğrenmeler belirlenmektedir. Bu amaçla Türkçe öğretmenleri her yazılı sınavın ardından analizlerini yapmakta ve kendilerine geri bildirim için rapor hazırlamaktadırlar. Sınav analizlerinin işlevselliği konusunda görüşleri alınan Türkçe öğretmenlerinin %51'i bu analizlerin işlevsel olmadığını düşünürken geriye kalan %49'u da bunların işlevsel olduğunu düşünmektedir. İşlevsel olmadığını düşünen öğretmenlere göre sınav analizleri faydasız, gereksiz, zaman israfı, yorucu ve kendileri için iş yükü oluşturmaktadır. Analizlerin işlevsel olduğunu düşünen öğretmenlere göre de bunlar faydalı ve gereklidir. Yıldırım ve Karakoç Öztürk'ün (2009) araştırmasında Türkçe öğretmenlerinin, ölçme ve değerlendirme sonuçlarını tekrar edilmesi gereken konuları tespit etmek, gelişimleri hakkında öğrencilere geri bildirimde bulunmak, öğretim yöntem ve tekniklerinin etkililiğine yönelik fikir sahibi olmak ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını belirlemek için kullandıkları belirlenmiştir. Dolayısıyla bu tespit mevcut araştırmada sınav analizlerinin işlevsel olduğunu düşünen Türkçe öğretmenlerinin görüşleri ile örtüşmektedir. Sınav analizlerinin işlevsel olmadığını düşünen öğretmenler sınav kâğıtlarını okuduklarında hangi konunun anlaşılmadığını kolaylıkla gördüklerini ve bunu belgelemeye gerek olmadığını düşünmektedirler. Öğrencilerin sınav sorularına verdikleri cevaplar okunduğunda yeteri kadar kavranmayan veya yanlış öğrenilen konular tespit edilebilir ancak bu sadece öğretmende kazanım odaklı genel bir kanaat oluşmasını sağlayacaktır. Hâlbuki sınav analizleri ile hem her bir öğrencinin öğrenme durumları belirlenmekte hem de hangi konunun ne kadar kavrandığı hakkında bilgi sahibi olunmaktır. Bu veriler öğretmene süreç hakkında bilgi verdiği gibi öğrenme eksikliklerinin belirlenmesi ve giderilmesi noktasında da kaynaklık etmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığının ölçme ve değerlendirme yönetmeliğinde yaptığı son değişikliklerle birlikte öğrencilerin başarılı sayılabilmeleri için diğer derslerde 50 ve üzeri

puan yeterli iken Türkçe dersinde bu puanın 70 ve üzerinde olması gerekmektedir. Araştırmaya katkı sunan Türkçe öğretmenlerinin %73'ü sınıf geçmede Türkçe dersi başarı notunun 70 puan olmasını uygun görmezken %27'si de bunu uygun bulmaktadır. 70 puanı uygun görmeyen öğretmenlerin en büyük gerekçesi bu puanın öğrenciler için çok yüksek olduğunu düşünmeleridir. Öte yandan başarısız öğrencilerin yıl sonunda şube öğretmeler kurulu ile sınıf geçirilmesi nedeniyle bu puanın anlamsız olduğu düşüncesi de yaygındır. Sınıf geçmede Türkçe dersi başarı puanının 70 olmasının uygun olduğunu düşünen öğretmenlere göre böylelikle öğrencilerin Türkçe dersine ilgisi artmaktadır. Türkçe, ana dili eğitimi olması nedeniyle bireylerin kendilerini yazılı ve sözlü olarak etkili bir şekilde ifade etme becerilerinin geliştirilmesinde etkilidir ve gereklidir. Bunun yanı sıra okuma ve dinleme eğitimi yoluyla da öğrencilerin anlama becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu eğitimle elde edilecek kazanımlar anlama ve anlatma becerilerinin gelişimi açısından ele alındığında yalnız Türkçe dersinde değil diğer bütün derslerde kendi gösterecektir. Bu nedenle eğitim öğretim açısından bakıldığında beceri gelişimine dayanan nitelikli bir Türkçe eğitimi son derece önemlidir. Bu becerilerin gelişimi akademik başarının yanı sıra etkili iletişim becerilerinin gelişimini sağlayacağından dolayı insan ilişkileri açısından da değerlidir.

Araştırmada görüşleri alınan Türkçe öğretmenlerinin %45'i öğretmenlerin fikirlerinin alınmaması, iş yüklerinin artması, kademeli geçişin yapılmaması ve müfredatın yetişmemesi gibi nedenlerle MEB tarafından ölçme ve değerlendirme yönetmeliğinde yapılan değişikliklere göre yapılan uygulamalar hakkında olumsuz eleştiriler getirmişlerdir. Öte yandan katılımcıların %20'si ise yapılan bu değişikliklerin uygulama sınavlarının gerekli olması, öğrencilerin derse olan ilgisinin artması, ölçme ve değerlendirmede farkındalık oluşması gibi nedenlerden dolayı uygun olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenlerin %35'i de edindikleri tecrübelerden yola çıkarak müfredat planlamalarının doğru yapılması, ortak sınavların ders öğretmeni tarafından okunması, sınavların karma sorulardan oluşması ve ortak sınavların kaldırılması gibi öneriler geliştirmişlerdir.

Eğitim öğretim faaliyetlerinde müfredat, yöntem-teknik, ölçme değerlendirme gibi alanlarda yapılan her yenilik, sahada yapılan uygulamaların ardından işlerliği ve amaca hizmet etmede yeterli olması noktasında denetime muhtaçtır. Mevcut araştırma ile Türkçe eğitiminde yeni ölçme ve değerlendirme sisteminin sahadaki yansımalarına ışık tutulmuş ve öğretmen görüşlerinden hareketle şu öneriler geliştirilmiştir:

1. Ortak sınavlar aynı potansiyele sahip belirli bir hedef kitle için hazırlanmamaktadır. Sınav soruları akademik gelişim açısından her düzeyden öğrencinin varlığı dikkate alınarak hazırlanmalıdır. Akranlarına göre akademik açıdan daha gelişmiş, algısı açık öğrenciler için hazırlanacak seçici birkaç soru onların hedeflenen kazanımlara ne oranda ulaştıklarının ölçülmesinde faydalı olacaktır. Ortak sınav sorularının tamamı aynı zorlukta olmayacağından bütün öğrencilerin anlayıp cevaplayabileceği nitelikteki sorular da seviye farkının sorun olmasını ortadan kaldıracaktır.
2. Araştırmada Türkçe öğretmenlerinden MEB tarafından yayınlanan senaryolara uygun sorular hazırlayanlar oldukları belirlenmiştir. MEB tarafından ortak

sınavlar öncesinde il, ilçe ve okul genelinde yapılacak ortak sınavlar için örnek konu soru dağılım tabloları ve senaryoları sunulmaktadır. Burada dikkat edilecek husus bu kapsamda yapılacak ortak sınav sorularında ölçme değerlendirme merkezi müdürlüğünün de görüşü alınarak il alan/sınıf zümreleri tarafından hazırlanan senaryoların esas alınmasıdır.

3. Türkçe derslerinin işlenişinde öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirecek etkinliklere ve değerlendirmelere daha fazla zaman ayrılması gerekmektedir.
4. Türkçe eğitimi ile dört temel dil becerisinin gelişimi hedeflenmektedir. Ölçme ve değerlendirme de bu gelişimi destekler nitelikte olmalıdır. Ancak Türkçe öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde özellikle konuşma becerisinin ölçüldüğü sınavlarda öğrenci kaygısının arttığı tespit edilmiştir. Bunun önüne geçebilmek için öğrencilerin konuşma becerilerinin ders içi etkinlikler sırasında ölçülebileceği düşünülmektedir.
5. Öğretmenlerin yazılı sınav sonlarında yapmaları gereken sınav analizlerini, yoruculuğu nedeniyle kendileri için iş yükü olmaktan uzaklaştırmak amacıyla bilgisayarda uygulaması kolay ve anlaşılır dönütler sağlayacak analiz programları geliştirilerek yaygınlaştırılabilir.
6. Sınıf geçmede Türkçe dersi başarı puanının 70 olmasıyla Türkçeyi iyi kullanan ve anlama becerisi gelişmiş öğrencilerin yetiştirilmesinin önemine vurgu yapılmaktadır. Eğitim sürecinde öğrencilere Türkçenin yalnız akademik başarı olarak görülmemesi, hayatlarının her alanında ihtiyaç duyacakları bir beceri gelişimi olarak görmeleri düşüncesi benimsetilmelidir. Bu amaçla derslerde Türkçeyi etkili kullanan sanatçı, sporcu, edebiyatçı, bilim ve iş dünyasının önde gelen şahsiyetçilerinden örnek seçkiler sunulabilir.

Kaynakça

Aksan, D. (1988). *Ortaöğretimde Türk dili öğretimini geliştirme yolları. Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı (1-3 Ekim 1986)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Akyol, H. (2013). Okuma. (A. Kırkkılıç & H. Akyol (Eds.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde. (ss. 15-48). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Aydın, M., & Uçgun, D. (2020). Ortaokul Türkçe Dersi Sınav Sorularının Program'daki Kazanımlara Göre İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(2), 343-356. https://doi.org/10.16916/aded.678478

Başol, G. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ve psikolojide ölçme*. Ankara: Pegem.

Benzer, A., &Eldem, E. (2013). Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçları hakkındaki bilgi düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 21*(2), 649-664. https://arastirmax.com/en/system/files/1066/21_2_17.pdf adresinden erişilmiştir.

Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(2), 133-151.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Çelik, D. (2000). *Okullarda ölçme ve değerlendirme nasıl olmalı?* İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Çerçi, A. (2015). Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(4), 186-204. https://doi.org/10.20860/ijoses.37293

Damar, G. (2016). *Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimindeki ölçme ve değerlendirme uygulamalarının değerlendirilmesi.* Yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp adresinden erişilmiştir.

Deniz, K. ve Keray Dinçel, B. (2019). Türkçe öğretmenlerinin anlama becerilerinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7*(1), 28-64. https://doi.org/10.16916/aded.448811

Doğan, Y. (2012). Dinleme eğitimi. Ankara: Pegem Akademi.

Göçer, A. (2024). Öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinin uygulamalı sınavlarla ölçülüp değerlendirilmesine yönelik Türkçe öğretmenlerinin görüşleri. *International Journal of Language Academy, 12*(3), 120-144. http://dx.doi.org/10.29228/ijla.77623

Göçer, A. (2022). Eğitimde soru kullanımının yeri ve işlevleri: Türkçe eğitim alanı örneği. *International Journal of Language Academy, 10*(1), 65-87. http://dx.doi.org/10.29228/ijla57379

Göçer, A. (2018). Türkçe öğretmeni özel alan yeterliklerinin ölçme değerlendirme bileşenleri ve performans göstergeleri bağlamında incelenmesi. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(1), 194-210. https://ijla.net/?mod=makale_tr_ozet&makale_id=57379# adresinden erişilmiştir.

Gürlek, E. (2021). *Türkçe öğretmenlerinin dört temel dil becerisinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri üzerine bir araştırma*. Yüksek lisans tezi, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp adresinden erişilmiştir.

Kara Özkan, N. (2024). Türkçe ders kitaplarında millî kimlik inşası. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi, 9*(1), 111-134. https://doi.org/10.32321/cutad.1386404

Karadağ, B. F. (2018). Yazma becerisini ölçmek için ayrılan sınav süresinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi,1*(1), 20-38. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ceded/issue/39023/470861 adresinden erişilmiştir.

Karadüz, A. (2009). Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının "yapılandırmacı öğrenme" kavramı bağlamında eleştirisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(1), 189-210. https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16689/173439 adresinden erişilmiştir.

Karagöl, E., & İlgün, K. (2022). Ana dili Türkçe olan lisansüstü öğrencilerin akademik dil sorunları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(36), 1288-1320. https://doi.org/10.35675/befdergi.1161907

Karatay, H., & Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Millî Eğitim Dergisi, 48*(1), 685-716. https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/51765/674598 adresinden erişilmiştir.

Keray Dinçel, B., & Deniz, K. (2019). Türkçe öğretmenlerinin anlama becerilerinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7*(1), 28-64. https://doi.org/10.16916/aded.448811

Kırımlı, B., & Yiğit, F. (2014). Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygulama biçimleri ve uygulamada karşılaştıkları sorunlar. *Turkish Studies, 9*(3), 1621-1639. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/441903 adresinden erişilmiştir.

Kızıltepe, Z. (2002) İyi ve etkili öğretmen. *Eğitim ve Bilim, 27*(126), 10-14. http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/viewFile/5137/1219 adresinden erişilmiştir.

Maden, S., & Durukan, E. (2011). Türkçe dersi öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye ilişkin algıları. *Milli Eğitim Dergisi, 41*(190), 212-233. https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36192/406925 adresinden erişilmiştir.

Maden, S. ve Durukan, E. (2009). Türkçe dersi yazılı sorularının öğrenme alanlarına, soru tiplerine ve taksonomilerine göre değerlendirilmesi (Erzurum ili örneği). *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*, 95-115. https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunikkefd/issue/2778/37300 adresinden erişilmiştir.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Çev.). Ankara: Pegem.

Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği. (2023). *T.C. Resmî Gazete,* 32304, 9 Eylül 2023. https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=40317&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5 adresinden erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi ve Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. (2023). *T.C. Resmî Gazete*, 32339, 14 Ekim 2023. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2023/10/20231014-1.htm adresinden erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). Millî Eğitim Bakanlığı Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesi, 12 Ekim 2023. https://www.meb.gov.tr/yazili-ve-uygulamali-sinavlar-yonergesi-yayimlandi/haber/31189/tr adresinden erişilmiştir.

Sallabaş, M. E., & Kiler, B. (2024). Dil becerilerini ölçme ve değerlendirme sürecinde Türkçe öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 12*(3), 650-666. https://doi.org/10.16916/aded.1484732 adresinden erişilmiştir.

Şengül, M. (2011). *İlköğretim II. Kademe Türkçe eğitiminde yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi.* Doktora tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp adresinden erişilmiştir.

Türkben, T. (2022). Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi öğrenme becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, 13*(25), 45-72. https://dergipark.org.tr/tr/pub/eibd/issue/70603/1088012 adresinden erişilmiştir.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 24*, 543-559. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10372/126941 adresinden erişilmiştir.

Ünlü, S., Öztürk, H., & Tağa, T. (2014). Türkçe dersinde uygulanan sınavlar üzerine bir değerlendirme. *International Journal of Social Science, 28*(2), 513-523. http://dx.doi.org/10.9761/JASS2530.

Varışoğlu, B. (2017). Konuşma becerisinde ölçme ve değerlendirme. (Akçay, A. & Baskın, S., Ed.), *Etkinliklerle hafta hafta konuşma eğitimi* içinde (ss. 437-443). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, F. & Karakoç Öztürk, B. (2009). Türkçe dersi öğretim programının ölçme değerlendirme ögesi hakkında öğretmen görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(37), 92 - 107. https://avesis.cu.edu.tr/yayin/4678c4c2-fa77-4ef9-bbe6-efddb032837a/turkce-dersi-ogretim-programinin-olcme-degerlendirme-ogesi-hakkinda-ogretmen-gorusleri adresinden erişilmiştir.

Yıldız, İ. & Uyanık, N. (2004). Matematik eğitiminde ölçme–değerlendirme üzerine. Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, 12(1), 97-104. https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/81224?view=ris&download=81224.ris adresinden erşilmiştir.

Yılmaz, H. (2002). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Konya: Çizgi Kitap Evi.

Yılmaz, H. (1998). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (3. Baskı). Konya: Mikro Basım Yayım Dağıtım.

Yiğit, F., & Kırımlı, B. (2015). Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin işlevleri ve kullanılma sıklığı hakkındaki görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi, 45*(205), 64-86. https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36159/406450 adresinden erişilmiştir.

EXTENDED ABSTRACT

This study fundamentally aims to identify how changes made by the MoNE in the field of assessment and evaluation are reflected in Turkish language education, as well as consider how helpful these new regulations are in developing solutions to any problem that might arise. The study question is therefore as follows: "What are the reflections on the practices listed in the Assessment and Evaluation Regulations in Turkish language education updated by the MoNE?"

Amongst the qualitative research methods, this study utilized the case study method. The participants were asked open-ended survey questions and the data collected was subjected to document analysis. Amongst the purposive sampling methods, the study group was determined based on the criterion sampling method. The criterion of the Turkish language teachers selected for this study is that they have implemented current assessment and evaluation practices. Following this criteria, the finalized study group consists of thirty-two Turkish language teachers who worked in eight middle schools affiliated with Aksaray Provincial Directorate of National Education during the 2023-2024 academic year.

Open-ended survey questions were used as a data collection method. The open-ended survey questions form (Google Forms) designed to collect the opinions of Turkish language teachers was sent to the participants online. Out of the methods used analyze qualitative data, the data collected from the study was analyzed using the content analysis method.

The following is a summary of the views obtained from the Turkish language teachers about the updates to the assessment and evaluation practices:

- Following the amendment to the assessment and evaluation regulations, all examinations are conducted as common exams. 47% of the Turkish language

teachers who participated in the study thought that common exams are beneficial, while 53% thought that commons exam are inappropriate and unhelpful.

- In the study, teachers were asked which aspects they pay attention to in their scenario selections. 72% of the participants stated that they selected scenarios according to the curriculum, 25% according to their suitability for students, and 3% according to the nature of the questions.

- While 41.5% of the Turkish language teachers negatively criticized exams consisting of open-ended questions, or open-ended and short-answered questions, the same proportion of 41.5% expected that such exams would be used.

- Following the latest amendments in the assessment and evaluation regulations, Turkish language examinations are conducted in two categories: written exams and practical exams. While 82% of the Turkish language teachers stated that this method caused problems in application, 18% found this method beneficial for assessment and evaluation.

- According to the views on the functionality of examination analyses, while 51% of the Turkish language teachers thought such analyses were not functional, 49% disagreed and thought they were.

- 73% of the participating Turkish language teachers stated that a 70 base score to pass the Turkish class is not appropriate, while 27% thought it is.

- 45% of the Turkish language teachers criticized certain practices created according to the changes made by the MoNE to the assessment and evaluation regulations These changes include: not considering their opinions, increasing their workload, not making a gradual transition and not keeping up with the curriculum.

The current study shed light on the reflections of the new assessment and evaluation system in Turkish language education in the field, with the following suggestions being made based on teacher opinions:

1. Common examinations are not suitable for a specific target group that possesses the same potential. Examination questions should be prepared considering students at all levels regarding academic development.

2. Common exam questions should be based on the scenarios prepared by the provincial field/classroom groups in consultation with the opinion of the directorate of assessment and evaluation.

3. While instructing Turkish language classes, students should be given more time for activities and evaluations that will improve their written narration skills.

4. Meetings held with the Turkish language teachers showed that oral exams are particularly stressful for students. It is suggested that this stress can be avoided by evaluating students' oral skills during in-class activities.

5. The exam analysis expected from teachers at the end of written examinations can be generalized by developing analysis software that is both easy to use on computers and generates clear feedback to avoid this process becoming a tiresome addition to teacher workload.

6. Sample selections of artists, sports persons, literati, and prominent persons in the world of science and business who use Turkish effectively can be presented during class hours.

JLERE
JOURNAL OF LANGUAGE EDUCATION AND RESEARCH

Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 2025, 11 (1), 156-170

Araştırma Makalesi

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Türkçe Etkinliklerine Yönelik Görüşleri

Hamza Öz* **Ertuğrul Dağ**** **Gülşen Beldek*****
Serap Palaz Dağ**** **Mehmet Cengizer*******

MAKALE BİLGİSİ
Geliş:15.08.2024
Düzeltme:08.12.2024
Kabul:12.12.2024
DOI: 10.31464/jlere.1533808

Anahtar Sözcükler:
okul öncesi
dil gelişimi
program
iletişim
görüşme

ÖZET
Okul öncesi eğitim insan hayatının temelini oluşturduğundan, çocukların gelecekteki bakış açılarının değişmesi ve yaratıcılıklarının gelişmesi için özgür bir ortam sunulmalı ve çocuklara sunulan kaliteli bir eğitim onların her alanda sağlıklı büyümelerini, topluma faydalı bir birey olarak yetişmeleri açısından önemli görülmektedir. Bu nedenle okul öncesi dönemin oldukça iyi bir şekilde değerlendirilmesi gerekir. Bu nedenlerden dolayı okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe etkinliklerine yönelik görüşlerini değerlendirmek amacıyla hazırlanmış olup, nitel araştırma yöntemlerinden deneyimi değerlendirmek amacıyla olgubilim deseni kullanılarak tasarlanmıştır. Bu araştırmada, araştırmacılar tarafından hazırlanan açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda okul öncesi eğitim planında yer alan Türkçe etkinliklerin dil gelişimi üzerine etkisi vurgulanmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

Bilgilendirme Bilgilendirme ve teşekkür yazıları bu bölüme yazılmalıdır.
Yayın Etiği Bilgilendirme Çalışmanın, bilimsel yayın etiğine uygun olarak yapılmıştır. Bu çalışma için Yozgat Bozok Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulundan 22/05/2024 tarih ve 14/32 nolu kararı ile etik onayı alınmıştır.
Yazarların Katkı Oranı Yazarların çalışmaya katkıları eşit oranda olmuştur.
Çıkar Çatışması Yazarların beyan edeceği bir çıkar çatışması yoktur.
Gönderim Öz, H., Dağ, E., Beldek, G., Palaz Dağ, S., & Cengizer, M. (2025). Okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe etkinliklerine yönelik görüşleri. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 11* (1), 156-170.

* Dr. Öğr. Üyesi, ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-5214-428X, Yozgat Bozok Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, hamza.oz@bozok.edu.tr
** Müdür Yardımcısı, ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-8242-2108, Gaziantep Nizip İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Cumhuriyet İlkokulu, ertugruldag@hotmail.co.uk,
*** Öğretmen, ORCID ID: https://orcid.org/ 0009-0001-3738-7195, Gaziantep Nizip İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Atatürk İlkokulu, gulsenbeldek@hotmail.com
**** Öğretmen, ORCID ID: https://orcid.org/ 0009-0001-4326-1986, Gaziantep Nizip İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Mehmet Akif Ersoy İlkokulu, serap-066@hotmail.com
***** Müdür Yardımcısı, ORCID ID: https://orcid.org/ 0009-0007-5557-6372, Gaziantep Nizip İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Hatice Seyit Çeker İlkokulu, cengizer2972@gmail.com

Copyright © 2025 by JLERE- https://dergipark.org.tr/en/pub/jlere
ISSN: 2149-5602

Giriş

İnsanoğlu, geçmişten günümüze yaşamlarını devam ettirebilmek için diğer bireylerle konuşma, iletişim kurma, duygu, düşünce ve isteklerini karşı tarafa aktarma arzusu içinde olmuştur. Bu sebeple insanları diğer canlılardan ayıran en önemli özellik ve iletişim aracı dil ve konuşmadır. Hayatın neredeyse birçok alanında kullanılan dil, okul öncesi eğitim döneminden başlayarak yeterli bir şekilde desteklendiğinde, kişinin hayatı süresince her alanına pozitif yansıyacaktır. Karoğlu ve Ünüvar (2019) tarafından yapılan bir çalışmada, çocukların dil gelişimini etkileyebilecek farklı faktörlerin belirlenmesinde araştırmacıların ve kuramcıların çocuklardaki dil gelişimini içeren konuları geliştirmelerinde faydalı olması açısından kıymetli olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir.

Dil gelişimini; olgunlaşma ve öğrenme, sosyo-ekonomik durum, aile ilişkileri, cinsiyet çift dillilik, ikiz olma, zekâ, sağlık ve oyun gibi faktörler etkilemektedir. Ancak genel olarak öğrenme ve olgunlaşma dil gelişiminde önemli bir rol oynar. Dilin akıcı bir şekilde kullanılabilmesi için olgunluk düzeyi ve beklenen öğrenme seviyesine gelinmesi beklenir. Çeşitli araştırmalara göre sosyoekonomik düzeyi yüksek olan ailenin çocuklarının dil gelişiminin sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının dil gelişiminden daha iyi ve üst düzeyde olduğu görülmüştür (Kenanoğlu, 2021).

Okul öncesi dönemdeki akran ilişkileri, o dönemdeki sosyal ilişkileri, sosyal uyumu ve aynı zamanda arkadaşlık deneyimlerini şekillendirmekle birlikte, bireyin ileriki yıllardaki sosyal-duygusal uyumunu da etkileyebilmektedir (Ogelman & Ersan, 2013). Arkadaş ve akranlarıyla uyumlu ve sağlıklı ilişkiler kurabilen çocuklarda birçok gelişim alanında uzun vadede gelişmeler sağlanacaktır. Okul öncesi dönem gibi kritik bir çağda aile ilişkileri çocuğun hayatının her noktasında etkili olmaya devam etmekle birlikte, çocuk için sosyal yaşantıda da önemli olmaya başlamaktadır. Okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerine dikkat çekerek, çocukların akran ilişkilerinin yapısının birçok kavramdan farklı olduğu görülmüştür (Gülay, 2009). Yine bu dönemin başka bir özelliği de akranlarla ve arkadaşlarla kurulan ilişkilerden keyif alındığıdır. Aile içinde başlayan sosyalleşme ve aktifleşme süreci, çocuğun okuldaki ve çevredeki arkadaş gruplarıyla ve diğer bireylerle olan etkileşimleriyle sürmekte, çocukların sosyal, fiziksel, dil, zihinsel, motor ve duygusal gelişimlerinin desteklendiği görülmektedir (Yükselen, 2013). Arkadaş grubu içinde sosyal anlamda kendilerini yeterli bir şekilde ifade edemeyen çocukların birçok kez kendini ortamdan soyutlayarak saldırgan davranışlar sergiledikleri bu olumsuz davranışları sergileyen çocuklara sosyal beceri eğitimi verildikten sonra akran ve arkadaşlarıyla ilişkilerinde daha uyumlu olduğu, oyun grubuna dâhil olup arkadaşları tarafından daha çok tercih edilip benimsendikleri görülmüştür (Önder, 2007).

Çocuğun kendisi oldukça önemli bir varlıktır ve çocuğun aktif bir ruhu olduğu kabul edilmelidir. Çocuk, düşünme ve öğrenmede her zaman yetişkinden farklı bir yapıya sahiptir. Çocukların her zaman özgür bir şekilde kabiliyetlerini ortaya çıkarmaları ve ne olmak istiyorlarsa rahat bırakılmaları gerekir (Rousseau, 2017). Ayrıca Rousseau'nun Emile eserinde dil gelişiminde olgunlaşmanın önemine değindiği anlaşılmaktadır. Rousseau'nun bu fikir ve görüşlerinin çocuk merkezli yaklaşımın doğuşuna öncülük ettiği söylenebilir. Rousseau ve Froebel'den başka Johann Pestalozzi, Maria Montessori, Susan

Isaacs, John Dewey, Jean Piaget gibi pek çok düşünür ve eğitimci de çocuk merkezli eğitimi savunmaktadır. Çocuk merkezli eğitimin uygulandığı Montessori, High Scope, Reggio Emilia, gibi yaklaşımların, geleneksel eğitimin uygulandığı öğretmen merkezli uygulamalara göre çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesinde daha etkili olduğunu ortaya koyan pek çok araştırma bulunmaktadır (Kefi, 1999).

Çocuklara hazır ortamlar sunmak onların yaratıcılıklarını köreltir bu da programın anlayışı ile çelişir. Öğretmenlerin, plan ve programlarını hazırlarken kullanmış oldukları ifade biçiminden başlayarak bütün öğrenme süreci içinde çocuk merkezli anlayışı benimsemeleri beklenmektedir. Netice itibariyle, çocuk merkezli eğitimin; çocukların dil gelişimine, okula yönelik olumlu bakış sergilemelerine ve öğretmenlerin performanslarına katkı sağladığı görülmektedir. Bunun yanı sıra okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarına bakıldığında tam anlamıyla çocuk merkezli olmadığını, öğretmenlerin bu konuda farklı ve yeni eğitim yaklaşımlarını uygulamaya ihtiyaç duyduklarını ortaya koyan çalışmalar sergilemeleri gerektiği düşünülmektedir.

Okul öncesi evresi insan hayatının temelini oluşturduğundan, onların gelecekteki bakış açılarının değişmesi ve yaratıcılıklarının gelişmesi için özgür bir ortam sunulmalıdır. Onlara sunulan kaliteli bir eğitim onların her alanda sağlıklı büyümelerini, topluma faydalı bir birey olarak yetişmeleri açısından önemlidir. Bu nedenle okul öncesi dönemin oldukça iyi bir şekilde değerlendirilmesi gerekir (Yalçın, 2009).

Dil gelişimi, bireylerin düşüncelerini, duygularını ve isteklerini ifade edebilmesi için temel bir araçtır. Okul öncesi dönemde dil gelişimi, çocuğun sosyal, duygusal ve bilişsel gelişim süreçlerinin temellerini atmaktadır. Dil gelişimi teorileri, çocukların dil öğrenme süreçlerini açıklamaya yönelik çeşitli yaklaşımlar sunmaktadır (Chomsky, 1965; Vygotsky, 1978). Bu teorilerden bazıları olgunlaşma kuramı (örn. Chomsky'nin dil öğrenme teorisi) ve sosyokültürel kuramlar (Vygotsky gibi teorisyenlerin dilin sosyal bağlamdaki rolünü vurgulayan yaklaşımları) gibi farklı perspektifleri içermektedir. Olgunlaşma kuramı, dil gelişiminin biyolojik ve doğal bir süreç olduğunu savunurken, sosyokültürel yaklaşımlar, dilin sosyal etkileşimle öğrenildiğine vurgu yapar. Bu yaklaşımlar, çocukların gelişiminde dilin ne kadar belirleyici bir rol oynadığını ve bu gelişimi şekillendiren faktörlerin nasıl bir etkileşim içinde olduğunu anlamamıza yardımcı olur.

Sosyal beceri gelişimi, çocukların diğer bireylerle sağlıklı etkileşimlerde bulunabilmesi için gereklidir. Okul öncesi dönemde, çocukların dil gelişimi ve sosyal becerileri, onların ilerleyen yaşlardaki kişisel ilişkilerini, okul başarısını ve genel yaşam kalitesini etkileyebilir. Sosyal beceri teorileri, bireylerin diğerleriyle etkileşim kurma biçimlerini, empati, paylaşma, sırasını bekleme gibi becerilerin gelişimini açıklar (Gülay, 2009). Akran ilişkileri, çocukların empatik yanlarını güçlendirirken, özgüvenlerini arttırmalarına ve sosyal çevreleriyle daha sağlıklı bağlar kurmalarına olanak tanır. Sosyal beceri eğitiminin önemine değinmek, çocukların yalnızca dil becerilerini değil, aynı zamanda bu becerileri doğru kullanma yeteneklerini de artırmaya yönelik bir yaklaşımı ifade eder.

Çocuk merkezli eğitim ise, eğitim sürecinin merkezine çocuğun bireysel ihtiyaçlarını ve potansiyelini koyan bir yaklaşımdır. Rousseau'nun çocuk merkezli eğitim

anlayışı, çocuğun doğal gelişim süreçlerine saygı gösterilerek, öğrenmenin özgür ve doğal bir şekilde gerçekleşmesini savunur. Montessori, Reggio Emilia, High Scope gibi eğitim modelleri, çocuğun çevresiyle etkileşimde bulunarak öğrenmesini sağlar ve bu süreçte öğretmenler, rehber rolünü üstlenirler (Kenanoğlu, 2021). Bu yaklaşımlar, çocukların yaratıcı düşünme ve problem çözme yeteneklerini geliştirmelerine olanak tanırken, dil becerilerinin yanı sıra sosyal ve duygusal becerilerini de besler. Çocuk merkezli yaklaşım, öğretmenin aktif bir yönlendirici olduğu, fakat çocuğun kendi öğrenme süreçlerinde merkezde olduğu bir eğitim anlayışını ifade eder.

Son olarak, sosyoekonomik durum gibi dışsal faktörlerin çocukların dil gelişiminde ve sosyal uyum süreçlerinde önemli bir rol oynadığı unutulmamalıdır. Çocukların sosyal çevreleri, aile yapıları, kültürel bağlamlar ve maddi imkanlar, onların dil ve sosyal beceri gelişimlerini doğrudan etkileyebilir (Önder, 2007). Bu bağlamda, yüksek sosyoekonomik düzeye sahip çocukların dil gelişiminin daha hızlı ve daha zengin olduğu gözlemlenmiştir. Ancak, eğitimsel müdahaleler ve sosyal beceri eğitimi ile düşük sosyoekonomik düzeydeki çocukların gelişimi desteklenebilir.

Bu nedenlerden dolayı bu çalışmanın temel amacı, okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe etkinliklerine yönelik görüşlerini değerlendirmektir. Bu kapsamda araştırmanın alt amaçları ise şu şekilde belirlenmiştir:

1. Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin planlarında Türkçe etkinliklerine yer verme nedenleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin dil etkinliklerinde kullandıkları araçlar nelerdir?
3. Okul öncesi eğitim programında yer alan Türkçe etkinliklerini yeterli buluyor musunuz?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

MEB'e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programda yer alan Türkçe dil etkinliklerinin çocuklardaki iletişim becerilerine ve dil gelişimine olan yansımalarını incelemek amacıyla yapılan bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim(fenomenoloji) deseni kullanılarak tasarlanmıştır. Nitel araştırma, doküman incelemesi, görüşme ve gözlem gibi farklı nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı; fikir, olay, olgu ve algıların doğal ortamlarında tamamlayıcı ve gerçekçi bir şekilde oluşturulması için nitel süreçlerin gerçekleştirildiği bir araştırma yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Nitel araştırma her ne kadar genel bir terim olsa da gözlem, görüşme, doküman incelemesi ve durumu ortaya koyma gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı bir olgudur. Nitel araştırmalarda kullanılan desenlerden biri de fenomenolojidir. Fenomenolojik araştırma deseni, hakkında fikir sahibi olduğumuz ancak derinlemesine bir bilgi sahibi olmadığımız çalışmalarda kullanılır. Bu çalışmayla birlikte bu anlamda net bilgilerin ortaya konması amaçlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu yaklaşımın amacı deneyimi değerlendirmektir. Bu nedenle bu araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler tercih edilmiştir.

Yayın Etiği

Çalışma, bilimsel yayın etiğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma için Yozgat Bozok Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulundan 22/05/2024 tarih ve 14/32 nolu kararı ile etik onayı alınmıştır.

Katılımcılar

Bu araştırmanın çalışma grubunu; 2023-2024 eğitim öğretim yılında Gaziantep İli Nizip İlçesine bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 15 okulöncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma katılımcıları K1, K2…olarak belirlenmiştir. Katılımcılara yönelik demografik özellikler Çizelge 1'de sunulmuştur.

Çizelge 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Kod	Öğrenim Durumu	Yaş	Kıdem	Branş	Cinsiyet
K1	Lisans	37	14	Okul Öncesi	Erkek
K2	Yüksek Lisans	30	7	Okul Öncesi	Kadın
K3	Lisans	45	20	Okul Öncesi	Kadın
K4	Ön Lisans	26	3	Çocuk Gelişimi	Kadın
K5	Lisans	27	2	Çocuk Gelişimi	Kadın
K6	Lisans	24	1	Okul Öncesi	Erkek
K7	Yüksek Lisans	32	6	Okul Öncesi	Kadın
K8	Yüksek Lisans	31	5	Okul Öncesi	Kadın
K9	Yüksek Lisans	41	19	Okul Öncesi	Kadın
K10	Lisans	33	8	Okul Öncesi	Erkek
K11	Ön Lisans	30	6	Çocuk Gelişimi	Kadın
K12	Lisans	27	2	Okul Öncesi	Kadın
K13	Lisans	29	6	Okul Öncesi	Erkek
K14	Lisans	28	2	Okul Öncesi	Kadın
K15	Yüksek Lisans	33	7	Okul Öncesi	Kadın

Çizelge 1'de araştırmaya 4'ü erkek (%26,6), 11'i kadın (%73,3) olmak üzere 15 öğretmenin katıldığı görülmektedir. Hepsi öğretmen olan katılımcılar branşları açısından değerlendirildiğinde çoğunluğu (%80) okul öncesi eğitimi öğretmenliğini, %20'lik bir kısmının ise çocuk gelişimi alanından mezun olduğu görülmektedir. Yaş kategorisinde, katılımcıların yaş aralığı 24 ile 45 arasında değişmekte olup, yaş ortalaması yaklaşık 31'dir. Araştırmanın orta yaş grubundaki katılımcılarla temsil edildiği görülmektedir. Araştırmaya 5 yüksek lisans, 2 ön lisans, 8 lisans mezunu öğretmen katılmış olup, araştırmanın kapsam açısından zengin olabileceği düşünülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, öğretmenlerin kişisel bilgilerini ve demografik özelliklerinin belirlemek amacıyla, araştırmacılar tarafından geliştirilen genel bilgi formu ve öğretmenlerin eğitim programıyla ilgili görüşlerini, günlük planı ve uygulamada yaşadıkları problemleri ve ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcı kişilerle yüz yüze görüşme yapılmış, görüşmeler sırasında elde edilen bilgiler

not tutulmuştur. Görüşmeler amacı dışına çıkılmadan yapılmıştır. Öğretmenlerin günlük planı uygularken yaşadıkları problemleri daha ayrıntılı olarak belirlemek, öğretmenlerin hangi konularda, nasıl bir eğitime ihtiyaç duyduklarını ortaya koymak ve eğitim programının uygulanacağı çalışma grubunu belirlemek amacıyla araştırmacılar bu formu kullanmışlardır. Bu araştırmada kullanılan genel bilgi formu, öğretmenlerin çalıştığı okul türü, mezun olduğu program, cinsiyeti, yaşı, mesleki kıdemi, çalıştığı yaş grubu, sınıf mevcudu bilgilerinin yer aldığı sorulardan oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan görüşme formu ise, öğretmenlerin plan ve programdaki kazanım ve göstergeler ile ilgili görüşlerini ve uygulamada yaşadıkları problemleri ve ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanana açık uçlu sorular yer almaktadır. Bu sorulardan bazıları; "Günlük planda yaşadığınız zorluklar nelerdir?", "Türkçe etkinliklerinde hangi problemlerle karşılaşıyorsunuz?" ve "Öğretmen, öğrenci ve çevre açısından planı uygun buluyor musunuz?" şeklindedir.

Verilerin Toplanması

Araştırma, 2024 yılının mayıs ve haziran aylarında gerçekleştirilmiş olup, yüz yüze görüşmeler yapılmış, katılımcıların açık rızasını almak suretiyle ses kaydı yoluyla bilgi toplanmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra çalışmanın planlandığı okullardaki yöneticiler ile görüşülerek çalışma hakkında bilgi verilmiş ve onayları alınmıştır. Ardından öğretmenler ile görüşülerek çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlerden randevu alınmıştır. Katılımcılardan veri toplanırken katılımcı başına ortalama görüşme süresi 30 ile 45 dakika arasında değişmiştir. Notlar görüşme boyunca kâğıt, kalem ve kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir. Görüşmenin belgeleneceği de kendilerine bildirilmiştir. Her bir görüşme, katılımcıların duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilmeleri için elverişli bir ortam sağlamak amacıyla bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşme soruları, katılımcıların kolaylıkla anlayabileceği ve yanıtlayabileceği şekilde hazırlanmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmanın verileri içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri ile değerlendirilmiştir. Nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan içerik analizinde metnin, belgenin içeriğinin irdelenmesi gerekir. İçerik analizi materyalin sistematik ve titiz bir şekilde incelenmesini içeren bir araştırma stratejisidir (Baltacı, 2018). Veriler, araştırmanın amaçlarına uygun olarak tematik analiz ve kodlama kullanılarak düzenlenmiştir. Betimsel analizde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Birbiri ile anlam açısından aynı olan ancak kelime veya ek farklılığı olan anahtar kelimeler birlikte ele alınmış, frekans değerleri birleştirilmiştir. Bu araştırmada birinci araştırma sorusunun analizinde içerik analizi yapılırken ikinci ve üçüncü araştırma sorularında betimsel analiz kullanılmıştır. Görüşmeye katılan öğretmenlere K1, K2, K3…kodları verilmiştir.

Geçerlik ve güvenirlik

Araştırmada geçerlik ve güvenirliğin sağlanması amacıyla, veri toplama süreci ve verilerin analiz süreci ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Araştırmacılar birbirinden bağımsız olarak kodlama yapmışlardır. Bu kodların tutarlığı "Görüş Birliği" ya da "Görüş Ayrılığı" şeklinde işaretlemeler yapılarak belirlenmiştir. Araştırmada tüm kodlamalar güvenirlik hesaplaması için; Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenirlik formülü, [uzlaşılan kod sayısıx100/toplam kod sayısı] kullanılmıştır. Bu formüle göre güvenilirlik oranı %93 olarak hesaplanmıştır. Araştırma Miles ve Huberman'ın (1994) "güvenirlik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilir" ölçütüne uymaktadır. Uzlaşılamayan kodlar ve temalar için tekrar bir araya gelinmiş ve uzlaşma sağlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde katılımcıların dil ve iletişim gelişimlerine yönelik görüşleri ve eğitim programlarına yönelik görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, araştırmanın her bir sorusuna yönelik başlıklar halinde aktarılmıştır. Görüşme formunda yer alan açık uçlu sorulara katılımcıların verdiği cevaplar tabi tutularak, elde edilen bulgular tema ve kodlar halinde sunulmuştur.

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Planlarında Türkçe Etkinliklerinin Uygulanmasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin Türkçe etkinliklerinin uygulanmasına yönelik görüşleri analiz edilerek Çizelge'2 de sunulmuştur.

Çizelge 2. Öğretmenlerin Türkçe Etkinliklerinin Uygulanmasına Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcı	f
Uygulanan etkinlikler	Hikâye Öncesi	K1, K2, K3, K5	4
	Hikâye Okuma ve Sonrası Etkinlikler	K1, K4, K6, K9	4
	Rol Alma ve Pandomim	K11, K12	2
	Dramatizasyon, Yaratıcı Drama	K5, K10, K13	3
	Hikâye Tamamlama	K1, K4, K7, K8	4
Nedenler ve görüşler	Öğrencilerin dil gelişimini desteklemede etkili olduğunu düşünme	K7, K13	2
	Öğrencilerin ilgisini çekmesi	K4, K5	2
	Öğrencilerin okuma ve dinleme gelişimini desteklediğini düşünme	K3, K9, K14	3

Çizelge 2 incelendiğinde araştırmamızda; okul öncesi eğitimde öğretmenlerin dil etkinliklerinin uygulanmasına yönelik görüşlerinin "uygulanan etkinlikler, nedenler ve görüşler" temaları altında toplandığı görülmektedir.

Uygulanan etkinlikler teması altında; "hikâye anlatma, hikâye öncesi ve sonrası etkinlikler, rol alma, pandomim, dramatizasyon, yaratıcı drama, hikâye tamamlama" olarak beş alt kod yer almaktadır. Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin, dil etkinliklerinde

genellikle hikâye öncesi, hikâye okuma ve hikâye sonrası hikâye tamamlama olarak uyguladıkları görülmektedir. Örneğin, K1, K2, K3 ve K5 kodlarına sahip katılımcılar hikâye öncesi etkinliklerine parmak oyunu, şiir veya tekerleme ile başladıklarını belirtmişlerdir. K5, K10, K13 kodlu katılımcılar ise yaratıcı drama ve dramatizasyon etkinliklerinin hikâye sonrası etkinlilerde çocukların hayal dünyalarını geliştirerek dil gelişimini desteklediklerini ifade etmişlerdir. Okul öncesi eğitim plan ve programında yer alan Türkçe dil etkinliklerinde uygulanan etkinliklere yönelik katılımcı görüşlerinin bazıları şu yöndedir;

"Türkçe etkinliklerinde daha çok hikâye öncesi parmak oyunu oynatırım. (K1)"

"Öğrencilerin hayal dünyalarının gelişimini desteklemek amacıyla yaratıcı drama, dramatizasyona sıkça yer veririm. (K10)"

""Öğrencilerin dil gelişimini ve yaratıcılıklarını desteklemek için hikâyeden sonra hikâyeyi onların tamamlamasını isterim. (K4)"

"Türkçeyi güzel ve etkili konuşmaları için hikâye sonrasında çocuklara farklı roller vererek rolleri canlandırmalarını ister ve rehberlik ederim. (K12)"

"Bazen okuduğum hikâyenin adını söylemeden hikâyenin sonunda hikâye kitabının adını onların tahmin etmelerini sağlarım. (K9)"

Nedenler ve görüşler temasında ise; "Çocukların dil gelişimini desteklemede etkili olduğunu düşünme, çocukların ilgisini çekmesi, öğrencilerin okuma ve dinleme becerisini desteklediğini düşünme" olmak üzere üç kod altında incelenmiştir. Öğrencilerin dil gelişimini desteklemede etkili olduğunu düşünme (K7, K13), öğrencilerin ilgisini çekmesi (K4, K5), öğrencilerin okuma ve dinleme gelişimini desteklemesi (K3, K9, K14), öğretmenlerin eğitim plan ve programında yer alan Türkçe dil etkinliklerinin çocukların konuşma ve dil becerisine etkileri arasında yer almaktadır. Bu neden ve görüşler sınıfta uygulanan Türkçe dil etkinliklerinin çocukların dil gelişimine katkıları olarak öğretmenlerin sundukları neden ve görüşler olarak belirtilmiştir. Sonuç olarak, bu çalışmaya katılan öğretmenlerin, hikâye öncesi etkinliklerden, rol alma ve canlandırmaya kadar geniş bir yelpazede dil gelişimini destekleyen etkinlikler uyguladıkları gözlemlenmiştir. Bu etkinliklerin, çocukların konuşma ve dil gelişimi üzerine olumlu etki yaratma konusundaki kararlılıklarını yansıtmaktadır.

Öğrencilerle iletişim kurabilmek ve dil gelişimini sağlamaya yönelik öğretmenlerin belirtmiş oldukları nedenlere bağlı görüş ifade eden bazı katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

"Türkçe etkinliklerinin çocukların dil gelişimini desteklemede etkili olduğunu düşünüyorum." (K3)

"Dil etkinliklerine programda daha fazla yer verilmesi çocukların dil ve konuşma becerilerini olumlu yönde etkileyecektir." (K7)

"Çocukların okuma yazma, dil ve konuşma becerilerinin yanı sıra görsel algılarına da olumlu yönde etki etmesi yönünde çalışmalara daha fazla ağırlık verilmeli" (K14)

"Türkçe dil etkinliklerinin yanı sıra yaratıcı drama etkinliklerinin, çocukların dil ve konuşma becerilerine, fiziksel ve bilişsel gelişimlerine, sosyal ve duygusal gelişimlerine olumlu yönde katkı sağladığını da belirtmek isterim." (K9)

Öğretmenlerin Türkçe Etkinliklerinde Kullandıkları Araçlar ve Katılımcı Değerlendirmeleri

Görüşmede ikinci soru olarak sorulan, öğrencilerle yapılan Türkçe etkinliklerinde etkili ve dikkat çekici bir iletişimde kullandıkları araçlar Çizelge 3'te yer almaktadır.

Çizelge 3. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Türkçe Etkinliklerinde Kullandıkları Araçlar

Tema	Kod	Katılımcı
Kullanılan Araçlar	Hikâye Kitabı	K1, K2, K3, K4, K5
	Kuklalar	K1, K4, K6, K9
	Hikâye Kartları	K2, K3, K11, K12
	Film Şeridi	K5, K10, K13
	Akıllı Tahta	K5, K8, K9
	Slayt	K9, K12
	Tepegöz	K4, K11
	Pazen Tahta	K2
	Çizimler	K1
	Bilgisayar	K4, K15

Çizelge 3 incelendiğinde, öğretmenlerin dil etkinliklerinde farklı yöntemlerle hikâye anlattıkları görülse de en çok hikâye kitaplarından düz anlatım yöntemiyle hikâye anlattıkları görülmektedir. Kuklalar ve hikâye kartları da hikâye kitapları kadar olmasa da sıkça kullanılmaktadır. Örneğin, K1, K2, K3, K4, K5 kodlu katılımcılar planda yer alan Türkçe dil etkinliklerinde hikâye anlatırken hikâye kitaplarını sıkça kullandıklarını ifade etmişlerdir. K4 ve K11 kodlu katılımcılar ise tepegöz aracını kullanarak dil etkinliklerini uyguladıklarını belirtmişlerdir. Buradan anlaşılıyor ki öğretmenler dil etkinliklerinde farklı yöntem ve tekniklere başvurmaktadır. Öğretmenlerin, sınıfta kullandıkları araçların dil etkinliklerine olan etkilerine dair görüş ifade eden bazı katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

"Öğretmenler programda yer alan Türkçe etkinliklerinde hikâye saatinde çoğunlukla hikâye kitaplarından faydalanıyor. Hem daha ekonomik olması hem daha kolay ulaşılabilir olması ve daha kullanışlı olmasından dolayı daha sık kullanılıyor." (K4)

"Hikâye etkinliğinde tepegöz aygıtını ara sıra kullanırım. Çocuklara daha farklı ve dikkat çekici olduğundan bu yöntemi uyguluyorum. Bu da kazanımları elde etmemizde bize kolaylık sağlıyor." (K11)

"Çocuk, kukla sahnesinde zengin bir imge ve gerçeklik bulur. Kuklalar yaratıcı ve estetik deneyimler kazanmasının yanı sıra çocuğun duyarlılığını da geliştirir. Bu yüzden kukla sahnesini sıkça kullanırım." (K9)

"Hikâye anlatırken çoğunlukla hikâye kartlarından faydalanırım. Görsel belleğin ve ses bilgisinin artmasına, duygusal gelişimi desteklemede etkilidir." (K11)

"Kitapların kullanımı ile çocukların, hayal güçleri ve yaratıcılıkları güçlenir" (K3)

"Günümüzde yeni dijital ortam araçlarını kullanarak hikâye anlatmak çocukların ilgisini ve merak duygusunu daha fazla çekmektedir." (K5)

"Dijital sunumlar resim, film, animasyon ve müziğin yazılımlar yoluyla bir araya getirilip sunulmasıdır. Öyleyse daha kullanışlı olan bilgisayarlardan faydalanmak hem zaman hem farklılık adına daha faydalı olacaktır." (K15)

Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Türkçe Etkinliklerini Yeterli Bulma Durumu

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programlarında yer alan Türkçe etkinliklerini yeterli bulma düzeyleri Çizelge 4'te sunulmuştur.

Çizelge 4. Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Türkçe Etkinliklerini Yeterli Görüp Görmediklerine İlişkin Görüşler ve Frekans/Yüzde Değerleri

Kategoriler	f	Yüzde
Yetersiz	4	27
Biraz Yetersiz	2	13
Biraz Yetersli	2	13
Yeterli	4	27
Son derece Yeterli	3	20
Toplam	15	100

Çizelge 4 incelendiğinde; okul öncesi eğitim programında yer alan Türkçe etkinliklerini, araştırmaya katılan öğretmenlerin %27'sinin yetersiz, %13'ünün biraz yeterli, %13'ünün biraz yetersiz, %27'sinin yeterli, %20'sinin de son derece yeterli buldukları görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonucunda ilk olarak okul öncesi eğitim öğretmenlerinin eğitim ortamında Türkçe dil etkinliklerine yer verme nedenleri incelenmiştir. Bunun için katılımcıların uygulanan etkinlikler, neden ve görüşler olarak iki ana kategori altında toplandığı görülmektedir. Uygulanan etkinlikler teması altında, hikâye öncesi, hikâye okuma ve hikâye sonrası sonrası etkinlikler, rol alma, pandomim, dramatizasyon, yaratıcı drama ve hikâye tamamlama gibi etkinlikleri uyguladıkları görülmektedir. Diğer yandan

nedenler ve görüşler teması altında ise, öğrencilerin dil gelişimini desteklediğini düşünme, dil hazinesini genişletme, etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çekmesi, okuma ve dinleme gelişimini desteklediğini düşünme gibi düşüncelerin yer aldığı dikkat çekmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında günlük plan içerisinde yer verilen etkinliklerin önemli bir bölümünü dil etkinlikleri oluşturmaktadır. Bu etkinlikler öğrencilerin yeni sözcükler öğrenip sözcük dağarcığını genişletmelerine, kelimeleri doğru kullanmalarına, dil aracılığıyla duygu ve düşüncelerini ifade edebilmelerine ve kitap alışkanlığı kazanabilmelerine yardımcı olmaktadır (Zembat & Yurtsever, 2002). Zengin sözcük dağarcığına sahip bir çocuk, kendini daha iyi ifade edebilir, anlatılanları daha iyi anlayabilir. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin dil etkinlikleri sonrasında 'hikâye tamamlama ve hikâyedeki resimleri anlattırma' çalışmalarının en sık yapılan çalışmalar arasında olduğu görülmüştür bu bulgu, Akın'ın (1998) bulgusunu desteklemektedir. Bu çalışmada ikinci olarak, öğretmenlerin dil etkinliklerinde kullandıkları araçlar incelenmiştir. Bu araçlar; hikâye kartları, televizyon şeridi, akıllı tahta, kuklalar, slayt, tepegöz, pazen tahta, çizimler, bilgisayar ve televizyon olarak sıralanmıştır.

Öğretmenlerin dil etkinliklerinde sık sık hikâye kitaplarını araç olarak kullandıkları, çizimler, televizyon, pazen tahtayı ise nadiren araç olarak kullandıkları bulgusu elde edilmiştir. Bu bulgu Arnas ve arkadaşları (2003) tarafından yapılan araştırmalarda elde edilen 'öğretmenlerin çoğu Türkçe dil etkinliklerinde hikâye etkinliğinde kitaptan anlatmayı tercih etmekte, pazen tahta, televizyon ve çizimler ise pek kullanılmamaktadır' yönündeki bulguyu desteklemektedir. Öte yandan bu araştırmanın bulguları Gül ve Erden (2003) tarafından yapılan araştırmadan elde edilen ön lisans ve üniversite mezunu okul öncesi eğitim öğretmenlerinin genellikle ve sıklıkla dil etkinliklerinde kitaplardan ve kartlardan faydalandıkları bulgusu ile paralellik göstermektedir. Okul öncesi öğretmenleri kitapları; etkinliklerde kullanılacak ekonomik araçlar ve kolay ulaşılabilir araçlar olduğu için de tercih etmiş olabilirler. Çünkü günümüzde kitaplara erişim eskiye göre oldukça kolaylaşmıştır. Aral ve Gürsoy (2000) çocukların kitaplar yoluyla geçici olarak üzüntülerinden kurtulduğunu, huzur ve dinlenmeyi bulduklarını belirtmektedirler. Arslan (2009) ve Özpolat (2013) çalışmasında okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim alan çocukların okuduğunu dinlediğini anlama ve yorumlamada birinci sınıfa başlarken olumlu katkı sağladığı tespit edilmiş, öğrenci merkezli bir eğitimin aktif olarak uygulanabileceği ve bu eğitim sisteminin öğretmenler tarafından hayata geçirilmesi ve uygulanması gerektiği düşünülmüştür. Her iki çalışmada da okul öncesi eğitimin çocukların dil gelişimlerine olumlu yönde katkı sağladığı görülmektedir. Okul öncesi günlük eğitim planında yer alan Türkçe dil etkinliklerinin; son derece yeterli, yeterli ve biraz yeterli bulanların oranının %60, yetersiz ve biraz yetersiz bulanların oranının ise %40 olduğu görülmektedir. Buna göre, okul öncesi öğretmenlerinin dil etkinlikleri konusunda farklı düzeylerde memnuniyetsizlikleri olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %40'ı dil etkinlikleri konusunda yetersizlik hissi taşımaktadır. Bu, okul öncesi eğitim programının bu alanda daha etkili olması gerektiğini göstermektedir. Diğer yandan, okul öncesi öğretmenlerinin %47'si Türkçe dil etkinliklerinin yeterli düzeyde olduğunu düşünmektedir. Sonuç olarak okul öncesi eğitim programında yer alan Türkçe

dil etkinlikleri öğretmenler ve öğrenciler için önemlidir ve araştırma sonuçları, bu alanda geliştirmelerin yapılması gerektiğini göstermektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarının aileden sonra gelen en önemli ve ilk eğitim yerini oluşturmasının önemi vurgulanarak; öğretmenlerin çoğunluğunun Türkçe dil etkinliklerinin çocukların dil gelişimini desteklemede etkili olduğunu düşündüğünden, etkinlik öncesi daha fazla hazırlık yaparak, farklı ve dikkat çekici alternatif araç ve yöntemler kullanılarak dil etkinliklerini gerçekleştirebilirler. Etkili öğrenme ortamları düzenleyebilmek için resimli hikâye kitaplarını ve kendi tasarladıkları hikâye kitapları ve kartlarını değişik yöntemlerle anlatabilirler. Okul öncesi eğitim öğretmenlerine Türkçe dil etkinliklerinin önemine ilişkin bilgi ve seminerler verilebilir. Ayrıca müfredatta okul öncesi öğretim programında yer alan dil etkinliklerine daha fazla yer verilebilir. Yabancı uyruklu öğrencilerin yerli öğrencilerle kaynaşmasını sağlamak için çeşitli etkinlikler yapılabilir ve dil öğrenimini kolaylaştırmak ve hızlandırmak için akran öğretimi yöntemi uygulanabilir. Öğrencilere göre bireysel programlar hazırlanabilir. Problemlerin incelendiği çalışmalar gözden geçirilip çeşitli araştırmalar yapılabilir. Kaynaştırma etkinlikleri ve zorunlu Türkçe kursları düzenlenebilir. Çocukların sosyalleşmesi ve çevreyi tanıması için gezi gözlem ve ziyaretlere düzenli olarak yer verilebilir. Kültür farklılığından dolayı yabancı uyruklu öğrencilerin okul ortamında kurallara uymakta zorlandıkları göz önünde tutularak, aile, okul ve öğrencilerin hem okula hem de topluma uyum sürecini hızlandırmada iş birliği içinde olmaları önemlidir.

Kaynakça

Akın, N. (1998). *Okul öncesi kurum öğretmenlerinin çocuk kitaplarına karşı tutum ve davranışları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aral, N. Gürsoy, F. (2000). Kitabın çocuğun gelişiminde yeri ve önemi. *1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu Kitabı* içinde (s. 321-332). Ankara Üniversitesi.

Arnas, Y.A, Erden, Ş. Aslan, D. & Cömertpay, B. (2003). Okul öncesi öğretmenlerinin günlük planlarında yer verdikleri etkinlikler ve bu etkinliklerde kullandıkları yöntemler. *OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı* içinde II. Sf. (s. 435-450), Aydın.

Arslan, Ü. (2009). Okul öncesi eğitimde temel becerilerin ve sosyal davranışların kazandırılması. G. Haktanır (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s. 215-240). Anı Yayıncılık.

Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2*(1), 231-274.

Chomsky, N. (1965). A*spects of the theory of syntax*. MIT Press.

Gül, E.D & Erden, Ş. (2003). Anasınıfı öğretmenlerinin anadil etkinliklerinin ve kitap köşesinin niteliğini değerlendirmeleri. *OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı III. Sf.* içinde (s.135-151), Aydın.

Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(22), 82-123.

Karoğlu, H. & Ünüvar, P. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri ve sosyal beceri düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 231-254.

Kefi, S. (1999). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-72 ay arası çocukların dil gelişim düzeylerine bu kurumlarda High/Scope modeli eğitim almalarıyla klasik model ile eğitim*

almalarının etkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kenanoğlu, D. (2021). *Çalışmasında okul öncesi eğitimde geleneksel oyunların okul öncesi dönem çocuklarının dil gelişimine etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Malatya İnönü Üniversitesi. Malatya.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). Q*ualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publication.

Ogelman, G. & Ersan, C. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerinin çocukların akran ilişkileri üzerindeki etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(2), 63-84.

Önder, A. (2007). Otantik değerlendirme aracı olarak eğitici drama. (Editör: A. Önder), *Okul öncesi dönemde çocukları tanıma ve değerlendirme teknikleri* içinde (s. 161-178). Pegem A.

Özpolat, V. (2013). Öğretmenlerin mesleki önceliklerinde öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının yeri. *Milli Eğitim Dergisi,43*(200), 5-27.

Rousseau,J.J. (2017). *Emile ya da eğitim üzerine*. İstanbul: Türkiye İş Bankası.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press

Yalçın, A. (2009). *Annelere, 0-6 yaş çocuğunun gelişimsel özellikleri konusunda bir eğitim programı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi. İstanbul.

Yıldırım, A & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yükselen, A. İ. (2013). Okul öncesi dönem çocuğunun davranışını etkileyen sosyal ve psikolojik faktörler. (Editör: Gülden Uyanık Balat ve Hülya Bilgin). *Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi. (2.Baskı)* içinde. Eğiten Kitap.

Zembat, R & Yurtsever, M. (2002). Beş-altı yaş çocuklarının kelime dağarcığı gelişimine ana dil eğitim programının etkisi. *Erken Çocukluk Gelişimi Eğitimi Sempozyum Bildiriler içinde*. (s. 22-131). KÖK Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Language development is influenced by various factors such as maturation and learning, socio-economic status, family relationships, gender, bilingualism, being a twin, intelligence, health, and play. However, education and maturation generally play a significant role in language development. Peer relationships during the preschool period shape social interactions, social harmony, and friendship experiences, which can also influence an individual's social-emotional adjustment in later years. Child-centered education contributes to children's language development, positive attitudes toward school, and teachers' performance. Studies suggest that preschool teachers' practices are not entirely child-centered, indicating the need for teachers to implement different and new educational approaches. Since the preschool stage lays the foundation for human life, providing children with an accessible environment is essential for changing their perspectives and fostering creativity. Quality education in early childhood is crucial for their healthy development in all areas for them to become beneficial members of society. Therefore, the preschool period should be thoroughly evaluated.

For these reasons, this study's primary purpose is to evaluate preschool teachers' views on Turkish activities. In this context, the sub-objectives of the research are determined as follows:

1. Why do teachers working in preschool education institutions include Turkish activities in their plans?

2. What are the tools teachers use in language activities?

3. Are Turkish activities in the preschool education program sufficient?

This study, designed to examine the reflections of Turkish language activities in preschool education programs on children's communication skills and language development, was conducted using phenomenological design, one of the qualitative research methods. The study group consisted of 15 preschool education teachers working in preschool education institutions affiliated with the Ministry of National Education (MEB) in the Nizip district of Gaziantep Province during the 2022-2023 academic year. In this research, the researchers developed a general information form to determine the participant's personal information and demographic characteristics. Additionally, a semi-structured interview form consisting of open-ended questions prepared by the researchers was used to identify teachers' views on the educational program, daily planning, problems encountered during implementation, and their needs.

The study's data were evaluated using content analysis and descriptive analysis methods. The data collection and analysis processes were explained in detail to ensure the validity and reliability of the research. The researchers coded independently of each other.

It was observed that preschool teachers' reasons for including Turkish language activities in their programs were grouped under the themes of "Implemented activities, reasons, and views." Under the theme of reasons and views, three codes were examined: "Believing that the activities support children's language development, attracting children's interest, believing that the activities support students' reading and listening skills."

Although teachers were observed to employ various methods in language activities, storytelling using storybooks in a direct narrative style was the most common method. The Turkish language activities included in the preschool education program were found inadequate by 27% of the participating teachers, somewhat adequate by 13%, slightly inadequate by 13%, adequate by 27%, and highly adequate by 20%.

In conclusion, the reasons preschool education teachers should include Turkish language activities in the educational environment were examined. The participants' views on implemented activities, reasons, and views were grouped under two main categories. It was observed that under the implemented activities, activities such as pre-storytelling, storytelling, and post-storytelling activities, role-playing, pantomime, dramatization, creative drama, and story completion were implemented. On the other hand, under the theme of reasons and views, it was notable that thoughts such as believing that the

activities support students' language development, expanding their vocabulary, attracting students' interest, and supporting their reading and listening skills were included. Teachers in preschool education institutions may have preferred books because they are economical and easily accessible activity tools. Access to books has become much easier compared to the past. Aral and Gürsoy (2000) state that children find relief from their temporary sorrows and find peace and relaxation through books. In the study conducted by Arslan (2009) and Özpolat (2013), it was found that children receiving education in preschool education institutions contributed positively to understanding, interpreting, and listening to what they read when starting first grade, emphasizing the importance of a student-centered education that can be actively implemented and suggesting that this education system should be put into practice and implemented by teachers. Emphasizing the importance of preschool education institutions as the most essential and first educational place after the family, since the majority of teachers believe that Turkish language activities are effective in supporting children's language development, they can carry out language activities by making more preparations before the activities and using different and attention-grabbing alternative tools and methods.

JLERE
JOURNAL OF LANGUAGE EDUCATION AND RESEARCH

Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 2025, 11 (1), 171-187

Araştırma Makalesi

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mülteci Çocuklara Yönelik Türkçe Öğretimi Konusundaki Görüşleri

Ayşe Duran Yılmaz *

MAKALE BİLGİSİ
Geliş: 10.08.2024
Düzeltme: 24. 02.2025
Kabul: 07.03.2025
DOI: 10.31464/jlere.1531203

Anahtar Sözcükler:
okul öncesi öğretmenler
mülteci çocuklar
Türkçe öğretimi
okul öncesi eğitimi

ÖZET

Mülteci çocukların yeni bir yaşam kurmaya başladıkları ülkelerde yaşadıkları sorunlardan biri eğitimdir. Farklı bir dil ve kültürde eğitim almak bu çocuklar için yeni problemlere neden olabilmektedir. Bu nedenle okul öncesi dönemden itibaren mülteci çocukların dil kazanımları desteklenmelidir. Okul öncesi eğitim sürecindeki mülteci çocukların yeni bir dil öğrenme süreçlerinin bilinmesi önemli görülmektedir. Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin mülteci çocuklara yönelik Türkçe öğretimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi olarak belirlenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni ile hazırlanan bu araştırmaya Kilis, Gaziantep ve Şanlıurfa il merkezlerinde görev yapan 12 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Çalışmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerin mülteci çocuklara Türkçe öğretimi konusundaki görüşleri "Öğretmen durumu", "Türkçe öğretim süreci", "Ailelerle yapılan iş birliği" ve "Dil probleminin çözümü" olmak üzere dört tema altında incelenmiş ve tartışılmıştır. Elde edilen bu bulgular doğrultusunda öneriler sunulmuştur.

Bilgilendirme
Bilgilendirme ve teşekkür yazıları bu bölüme yazılmalıdır.

Yayın Etiği Bilgilendirme
Kurul Adı: Adıyaman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu
Karar Tarihi: 02/05/2024
Belge No: 50

Yazarların Katkı Oranı
Birden çok yazar varsa lütfen yazarların katkı oranlarını belirtiniz.

Çıkar Çatışması
Bu çalışmada bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Gönderim
Duran Yılmaz, A. (2025). Okul öncesi öğretmenlerinin mülteci çocuklara yönelik Türkçe öğretimi konusundaki görüşleri. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 11*(1), 171-187.

* Dr.Öğrt. Üyesi, ORCID ID: https://orcid.org/ 0000-0002-3815-596X, Adıyaman Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, aduran@adiyaman.edu.tr

Copyright © 2025 by JLERE- https://dergipark.org.tr/en/pub/jlere
ISSN: 2149-5602

Giriş

Savaş, iklim krizi, politik ve ekonomik nedenlerden ötürü dünyada artan mülteci nüfusu ev sahibi ülkelerde birçok soruna neden olabilmektedir. Mülteci nüfusunun büyük çoğunluğunu kadınlar ve çocuklar oluşturmaktadır. Mülteci çocuklar yeni bir ülkeye gelmeden önce savaş ateşi veya bombardıman altında kalmak, ev ve okullarının yıkılması, şiddet ve ölüme tanıklık etmek ve uzun süreli tehlikeli yolculuklara maruz kalmak gibi çeşitli travmatik olaylar yaşayabilirler (Amnesty International, 2002; UNHCR, 2008). Bu travmatik olayları, yeni yerleşim kurdukları ülkelerde barınma, sağlık, beslenme, çocuk işçiliği, ayrımcılık, şiddet ve eğitim sorunları takip edebilmektedir. Mülteci çocukların yaşadıkları en büyük sorunlardan biri göç ettikleri ülkede aldıkları eğitim ile ilgilidir. Rossi'ye (2008) göre mülteci çocuklar; tehlikeli işlerde çalışmak zorunda kalma, sosyal ve kültürel izolasyon, kötü sağlık koşulları, yoksulluk ve dil farklılığından kaynaklanan iletişim sorunlar nedeniyle eğitim sisteminin dışında kalabilmektedir.

Sınırlarında yaşanan savaştan ötürü yoğun bir şekilde mülteci nüfusuna sahip olan Türkiye'de mülteci çocukların benzer sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Türkiye'ye göç eden mülteci çocukların ülkemize uyum sürecinde yaşadıkları sorunların başında eğitim gelmektedir. Ülkemizde devlet okullarında eğitim hayatlarına devam edebilme veya başlama olanağına sahip olan mülteci çocuklar eğitim sürecinde birçok sorun ile karşı karşıya gelebilmektedirler. Suriyeli mülteciler ekonomik nedenlerden ötürü genellikle şehir merkezlerinin fakir bölgelerinde yaşamaktadırlar. Bu bölgelerde başarısı düşük okullara gitmek zorunda kalan mülteci çocuklar entegrasyon konusunda dezavantajlı bir konuma düşmektedirler (Coughlan, 2015). Bununla beraber, mülteci çocuklar konut ayrımı, seçici mekanizmalar, kaynak eşitliği, yasal statü, sınır dışı edilme, finansman ve dil öğretim konularında eğitim süreçlerinde sorunlar yaşamaktadırlar (Barlett, 2015; Nusche, 2009). Ayrıca mülteci çocuklar doğru okul veya sınıfı bulmada ve akranlarına yetişme konusunda destek alamayabilirler (Solano ve Huddleston, 2020). Uluslararası Göç Örgütü (2020) mülteci çocukların eğitimindeki zorluklardan birinin de sınıf bileşimi konusundaki sorunların olduğunu belirtmiştir. Savaş nedeniyle ülkelerinden ayrılıp başka bir ülkeye göç etmek zorunda kalan mülteci çocuklar din, dil, ırk ve kültürel farklılıklardan dolayı uyum sağlama, aidiyet hissetme güçlüğü yaşayabilir, ötekileştirilebilir ve iletişim sorunlarıyla karşılaşabilirler.

Mülteci çocukların eğitim hayatlarına devam etmeleri en temel haklarından biridir. Bununla beraber, bu çocuklar eğitim sürecinde dil engelinden dolayı iletişim sorunu ile karşı karşıya gelmektedirler. Ülkemizde mülteci çocukların Türk eğitim sistemine uyumlarında Türkçe yeterlilikleri önemli bir rol oynamaktadır. Çocukların hem akademik başarı elde etmelerinde hem de diğer çocuklar ile iletişim kurmalarında Türkçe yeterliliklerinin ilerlemiş olması gerekmektedir. Ancak ilgili alan literatürü incelendiğinde mülteci çocukların ciddi bir şekilde iletişim sorunu yaşadıkları görülmektedir. Mülteci çocuklarda dil ve okula uyum problemlerinin en fazla gözlemlenen sorun olduğu belirlenmiştir (Kardeş ve Akman, 2018). Kanada'da yaşayan İranlı mültecilerin eğitim hizmetlerinde iletişim sorunları ile karşılaştıkları bulunmuştur (Dastjerdi, vd.,2012). Mülteci çocukların dil sorunundan ötürü öğretmenleri ve akranları ile iletişim kuramadıkları ve uyum sorunu yaşadıkları ortaya çıkmıştır (Uzun ve Bütün, 2016).

Amerika'daki 11-18 yaş aralığındaki Suriyeli mülteci öğrencilerle yapılan araştırma sonucunda, öğrencilerin dil öğrenmede zorlandıkları belirlenmiştir (Almadani, 2018). Mülteci çocukların karşılaştıkları dil farklılığı kendilerini ifade edememelerine ve içlerine kapanmalarına ya da saldırgan davranışlar sergilemelerine neden olabilmektedir (Yohani, 2010). Ayrıca, dil probleminden kaynaklı iletişim sorunu mülteci çocukların akademik ve duyuşsal gelişimlerini olumsuz etkilemekte ve bu alanlardaki ihtiyaçlarının belirlenmesi zorlaştırmaktadır (Karaağaç Cırıt ve Güvenç, 2019). Bununla beraber, öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin dil ve kültürel farklılıktan ötürü akranlarıyla iletişim kurmakta zorlandıkları, etkinlikleri anlamada ve yönergelere uymada güçlük çektikleri, düşük akademik başarı gösterdikleri ve topluma uyum sağlamakta sorun yaşadıkları belirlenmiştir (Arslan ve Ergul, 2022; Avcı, 2019; Başar, vd.,2018; Biçer ve Özaltun, 2020; Dinler ve Hacıfazlıoğlu, 2020; Jafari, vd., 2018; Topaloğlu ve Aktaş, 2022).

Okul öncesi eğitim ortamları mülteci çocukların dil öğrenimini büyük ölçüde geliştirebilecekleri olanakları sağlayabilmektedir (Barlett, 2015). Amerika'da yapılan bir araştırma sonucunda, okul öncesi eğitim almanın mülteci çocukların okuma yazma farkındalığı becerilerini ve o ülkenin dilini öğrenme kapasitesini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Magnuson, vd.,2006). Bununla beraber, Hamilton ve Moore'a (2004) göre, öğretmenler mülteci çocukların dil becerileri, öğrenme stratejileri, eğitim geçmişleri ve kültürel farklılıkları nedeniyle çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Sınıfında mülteci çocuk bulunan okul öncesi öğretmenler ile yapılan birçok araştırma sonucunda, eğitim sürecindeki en temel sorunun iletişim sorunu, kültürel farklılıklar, sosyal etkileşim ve davranış problemi olduğu ortaya çıkmıştır (Galloway ve Jenkins, 2009; Hurley ve vd.,2011; Dicle, 2020; Korkmaz, 2019; Özoruç ve Dikici Sığırtmaç, 2022). Ayrıca, mülteci çocukların sınıf içi durumlarının incelendiği bir araştırmada, mülteci çocukların öğretmenleri ve akranlarıyla el-kol hareketiyle iletişim kurmaya çalıştıkları ve iletişim kurma sürecinde anlaşılamadıklarında şiddete başvurdukları belirtilmiştir (Çelik, 2021). Amerika'da okul öncesi öğretmenleri ile yapılan bir araştırma sonucunda mülteci çocukların dil bilmeme ve kültürel farklılıklardan ötürü okulla iletişim sorunlarının olduğu belirlenmiştir (Hurley ve vd.,2013). Yapılan bu araştırmalar incelendiğinde, çalışmaların genel olarak öğretmenlerin ve mülteci çocukların eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar üzerine olduğu görülmektedir. Bununla beraber özellikle dil öğretimi süreci ile ilgili çalışmaların olmadığı belirlenmiştir. Dolayısıyla alan yazında bu konuda bir boşluğun olduğu belirlenmiştir. Mülteci çocukların bu dil problemleri ev sahibi ülkelerin kimliklerini ve eğitim sistemini etkileyebilmektedir. Öğrenci sayısındaki artış eğitim sistemi üzerinde olumsuz etkilere neden olabilmektedir. Bununla beraber, öğretmenlerin bu süreçte problemler yaşadıkları gözlenmiştir (Bravo Moreno, 2009). Miller'a (2009) göre, öğretmenler pedagojik bir çıkmazla karşı karşıyadır. Bu çıkmaz, dil sorunu nedeniyle eğitim hayatları kesintiye uğramış, dolayısıyla sınırlı kelime hazinesi ve kavramsal gelişime sahip olan mülteci öğrencilere, yeni bir dilde karmaşık içerikleri öğretme zorluğundan kaynaklanmaktadır. Bu doğrultuda eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi eğitimde öğretmenlerin mülteci çocuklara dil öğretimi konusunda desteklenmesi gerekmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin Türkçe öğretimi sürecinde yaşadıkları

problemlerin ve bu problemlere ilişkin çözümlerinin belirlenmesi önemlidir. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerin mülteci çocuklara Türkçe öğretimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırma Tasarımı/Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim (fenomenoloji) deseniyle gerçekleştirilmiştir. Olgubilim deseni farkında olunan fakat detaylı bir fikre veya düşünceye sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır. Bu yöntemde, bireylerin herhangi bir olguya ilişkin algıları, tutumları ve bunlara ilişkin yaşantılarını ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır (Kocabıyık, 2016). Ayrıca, bu tür çalışmalarda araştırmacılar, katılımcıların bireysel tecrübeleri ile alakalı olmakta, katılımcıların araştırmada belirlenen olaylara ve olgulara yönelik görüşleri ele alınmaktadır (Kaçar ve Çakmak, 2022). Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerin mülteci çocuklara Türkçe öğretimi süreci hakkında derinlemesine görüşleri ve yaşanılan süreç belirlenmeye çalışıldığı için olgubilim deseni kullanılmıştır.

Yayın Etiği

Kurul Adı: Adıyaman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Karar Tarihi: 02/05/2024

Belge No: 50

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubu, 2023/2024 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde sınıfında mülteci çocuklar bulunan 12 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, bir konuda görüşü alınması planlanan katılımcıların belirli kriterlere sahip olmasını vurgulamaktadır (Patton, 2014). Bu kapsamda bu çalışmanın katılımcılarının belirlenmesinde sınıflarında mülteci çocuk bulunması ve mülteci nüfusunun yoğun olduğu illerde çalışıyor olmak kriterler olarak dikkate alınmıştır. Böylelikle, Kilis, Gaziantep ve Şanlıurfa olmak üzere üç farklı ilde görev yapan ve sınıfında mülteci çocuk bulunan 12 okul öncesi öğretmenine ulaşılmıştır. Öğretmenlere ait ayrıntılar aşağıdaki Çizelge 1'de yer almaktadır.

Çizelge 1. Katılımcılara Ait Bilgiler

	Cinsiyet	Kıdem yılı	Çalıştığı il	Sınıf mevcudu	Sınıfa kayıtlı mülteci öğrenci sayısı
T1	Kadın	10	Kilis	20	15
T2	Kadın	2	Şanlıurfa	18	2
T3	Kadın	1	Şanlıurfa	16	1
T4	Kadın	12	Şanlıurfa	16	8
T5	Kadın	6	Şanlıurfa	17	7
T6	Kadın	5	Gaziantep	18	10
T7	Kadın	6	Şanlıurfa	25	2

T8	Kadın	4	Kilis	25	20
T9	Erkek	8	Gaziantep	23	5
T10	Erkek	6	Kilis	24	19
T11	Kadın	5	Kilis	16	7
T12	Kadın	3	Şanlıurfa	24	5

Çizelge 1'de yer alan bilgiler incelendiğinde, katılımcıların 10'u kadın ve ikisi erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin kıdem durumlarına bakıldığında, kıdemlerin 1 ile 12 yılları arasında değiştiği görülmektedir. Araştırmaya iki öğretmen Gaziantep'ten, dört öğretmen Kilis'ten, altı öğretmen ise Şanlıurfa'dan katılmıştır. Sınıf mevcudu durumları incelendiğinde ise üç sınıfın 16, bir sınıfın 17, iki sınıfın 18, bir sınıfın 20, bir sınıfın 23, iki sınıfın 24 ve iki sınıfın 25 çocuktan oluştuğu görülmektedir. Sınıfa kayıtlı Suriyeli öğrenci sayısına bakıldığında, bir sınıfta bir, iki sınıfta iki, iki sınıfta beş, iki sınıfta yedi, bir sınıfta sekiz, bir sınıfta 10, bir sınıfta 15, bir sınıfta 19 ve bir sınıfta ise 20 tane olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu form, katılımcılara belirli bir esneklik sağlarken, araştırma konusuyla ilgili derinlemesine bilgi edinmeye olanak tanımaktadır. Görüşme geliştirilme sürecinde, araştırma öncelikle ilgili alan yazını incelenmesinde bulunmuştur. İncelenen alan yazınından sonra belirlenen açık uçlu sorular Türkçe eğitimi alanındaki bir akademisyen ve okul öncesi eğitimi alanındaki iki akademisyen olmak üzere üç uzmana gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler sonucunda iki soruda düzenlemeye gidilmiştir. Buna göre görüşme formunun son halinde iki bölüm yer almıştır. Birinci bölümde katılımcılara ait demografik bilgiler ve ikinci bölümde ise araştırmanın amaçları doğrultusunda hazırlanan yedi yarı yapılandırılmış görüşme soruları yer almıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama süreci, güvenilirliği ve tutarlılığı sağlamak amacıyla doğrudan araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Bu süreçte, önceden hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak katılımcılarla birebir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı örneklem grubunda yer alan öğretmenlere önce araştırmaya katılımın gönüllük esasına dayandığını belirtmiştir. Tüm katılımcılar gönüllük esasını kabul ettikten sonra araştırmanın amacı hakkında bilgilendirilmiştir. Araştırmacı öğretmenler ön bilgilendirme yaptıktan sonra öğretmenler için uygun olan zaman dilimlerini belirlemiştir. Daha sonra öğretmenlerin belirlemiş olduğu gün ve saatte telefon ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme süreci katılımcıların onayı doğrultusunda kayıt altına alınmıştır. Yapılan görüşmeler yaklaşık olarak 20-25 dk sürmüştür.

Veri Analizi

Araştırmada verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinin temel amacı, toplanan verileri açıklayabilecek kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaktır. İçerik analizi kapsamında, elde edilen verilerin analizi dört aşamada gerçekleştirilir; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu çerçevede öncelikle kayıt altına alınan görüşmeler yazılı hale getirilmiştir. Elde edilen veri dokümanı incelenerek kodlar belirlenmiştir. Kodlar birbirleri ile karşılaştırılıp benzer olan aynı temalar altında toplanmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak ve belirlenen temaların kodları doğru bir şekilde temsil ettiğini doğrulamak amacıyla, analiz süreci sonunda bağımsız bir uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla, biri ölçme ve değerlendirme alanında ve biri de okul öncesi eğitimi alanında olmak üzere iki akademisyenden belirlenen kodları temalarla eşleştirmeleri istenmiştir. Uzmanların yaptığı eşleştirmeler, araştırmacının kendi eşleştirmeleriyle karşılaştırılmıştır. Güvenilirlik düzeyini belirlemek için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği uyuşum yüzdesi formülü kullanılmıştır. Bu formüle göre yapılan hesaplamada uyum yüzdesi %91 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, Miles ve Herman'ın önerdiği %80 ve üzeri uyum yüzdesi kriterini karşıladığından, araştırmanın güvenilirliğinin istenilen düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, Merriam (2018) nitel bir çalışmanın geçerlik ve güvenirliğinin geliştirilmesi amacıyla sekiz farklı stratejiden bahsetmektedir. Bunlar; çeşitleme, katılımcı doğrulaması, veri toplama aşamasında yeterli ve uygun katılım, araştırmacının konumu ve yansıtıcılık, uzman incelemesi, denetleme tekniği, zengin betimleme. Bu çalışmada, araştırmacı özellikle zengin betimleme stratejisini kullanmıştır. İçerik analiziyle elde edilen bulguların okunurluğunu ve anlaşılırlığını artırmak amacıyla, sonuçlar tablolar halinde sunulmuş ve katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan tema ve kodlar aşağıdaki çizelgelerde gösterilmiştir. Çizelgelerde yer alan bilgilere göre, "Öğretmen Durumu", "Türkçe Öğretim Süreci", "Ailelerle Yapılan İşbirliği" ve "Dil Probleminin Çözümü" olmak üzere toplam dört tema elde edilmiştir.

Çizelge 2. Öğretmen Durumu Teması

Öğretmen Durumu Teması	
Alt Tema	Kodlar
Yeterlilik	Yetersiz
Destek almak	Kelime öğretimi Tüm konularda Telaffuz Konuşma

Okul öncesi öğretmenlerin mülteci çocuklara Türkçe öğretimine ilişkin durumları "Öğretmen Durumu" teması altında ele alınmıştır. Bu temanın altında ise "yeterlilik" ve "destek almak" alt temaları belirlenmiştir. Yeterlilik alt temasına bakıldığında sadece

"yetersiz" kodunun yer aldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan tüm öğretmenler Türkçe öğretimi konusunda kendilerini yeterli görmediklerini ifade etmişlerdir.

"*Ben kendimi tam olarak yeterli görmüyorum aslında çok uğraşıyorum Türkçe konuşsunlar diye ama bence tam olarak da yeterli değilim yani sonuçta bizim işimiz Türkçe öğretmek değil bir yerde bana şey gibi geliyor yani o çocuklara Türkçe öğretmek sanki bir bebeğe konuşmayı öğretmek gibi geliyor.''* (T.5.).

"*Maalesef yeterli görmüyorum. Aldığımız eğitimler, lisans eğitim de yabancı uyruklu öğrenciler için uygun Türkçe eğitimi vermeyi kapsamıyordu o yüzden fazla bir kazanım sağlamadı diyebilirim*." (T.12.)

Destek almak alt teması incelendiğinde ise öğretmenler "kelime öğretimi, tüm konular, telaffuz ve konuşma" destek almak istediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, bir katılımcı öğretmen bu konuda nasıl bir desteğin olacağı konusunda bilgisinin olmadığını dile getirmiştir.

"*Yani değişik böyle kurslar olabilir görsel işitsel materyallerle çocuklara Türkçe öğretimi konusunda, o kurslarda işte teknoloji eğitiminin sınıfta konuyla ilgili öğretmene belki bilgilendirmeler yapılabilir. Bu konularda destek almak isterdim*." (T.4.).

"*Yani daha çok dediğim gibi telaffuzda bazı kelimelerin telaffuzu nasıl öğretebilirim bu konuda bilgi sahibi olmak veya eğitim almak isterdim.''* (T.7.)

Çizelge 3.Türkçe Öğretim Süreci Teması

Türkçe Öğretim Süreci Teması	
Alt tema	Kod
Problemler	İletişim Sosyalleşme Aile desteği Direnç Çocuk sayısı
Çözüm yolları	Tercüman Kavram kartları Göstererek yapma Akran desteği
Kullanılan etkinlik türleri	Türkçe etkinliği Müzik etkinliği Drama etkinliği
Kullanılan materyaller	Kart Video/Eğitici çizgi film Kukla
İhtiyaç duyulan materyaller	Kitap Teknolojik alet

Türkçe Öğretim Süreci teması incelendiğinde "problemler, çözüm yolları, kullanılan etkinlik türleri, kullanılan materyaller ve ihtiyaç duyulan materyaller" alt temalarının yer aldığı görülmektedir. Buna göre, öğretmenlerin bu süreçte karşılaştığı problemler alt temasına bakıldığında "iletişim, sosyalleşme, aile desteği, direnç, çocuk sayısı" kodlarının yer adlığı görülmektedir.

"*Genellikle mülteci çocuklar genelde konuşmak istemiyorlar, diğer arkadaşlarla sosyalleşme anlamında kendilerinin kapatıyorlar, kelimeleri bilmiyorlar ya da kelimeleri doğru telaffuz edemeyecekleri için çekiniyorlar bazen. Genellikle kendi dilini bilenlerle oynamak istiyorlar o açıdan bir zorluk yaşadım hani onları da diğer arkadaşlarıyla oynamaya teşvik etmek, onları kabul gördüğünü hissettirmek açısından zorluk yaşadım*." (T.2.).

"*Aile desteği çok önemli aslında bu durumda biz ailenin hiçbir desteğini göremiyoruz. Şimdi mesela ben sınıfta bir şeyleri Türkçe söylüyorum çocuk bunları anlamıyor, en başta ilk okula geldiğinde işte tuvalet ne demek anlamıyor, kapıyı kapat diye yönerge verildiğinde bunu anlamıyor. Zaman içinde bunu kendisi çözüyor ama aileden hiç destek olmadığında bu durum daha da uzuyor ve öğrenmede sorun oluyor*." (T.6.).

Çözüm yolları alt temasına bakıldığında ise öğretmenlerin "tercüman, kavram kartları, göstererek yapma, akran desteği" çözümlerine başvurdukları görülmektedir.

"*Temel kelimeler öğretip ondan sonra kavram kartları, aynı dili konuşan akran desteğiyle öğretim sağlıyorum."* (T.9.).

"*Hiç Türkçe bilmeyen anlamayan çocuklarda baya zorluklar yaşamaktayım, sınıfta çocukla aynı dili bilen bir diğer çocuktan destek alıyordum çözüm olarak*." (T.11.).

Öğretmenlerin bu süreçte kullandıkları etkinlik türleri incelendiğinde sadece "Türkçe etkinliği, müzik etkinliği ve drama etkinliği" türlerinden faydalandıkları ortaya çıkmıştır.

"*Kavram öğretimini şarkılarla destekliyorum. Tabi öncesinde alıcı dili geliştirmek için basit yönergelerle başlıyorum. Sonrasında şarkılar varsa yoksa kendim kavramla ilgili şarkı uyduruyorum*." (T.8.)

"*Hikaye okuma, dramatizasyon rol oynamak bunları çok sık kullanıyorum*." (T.10.).

Öğretmenlerin Türkçe öğretim sürecinde kullandıkları materyallerin "kart, video/eğitici çizgi film, kukla" olduğu belirlenmiştir.

"*Mesela günlük yaşamla ilgili kullanılan malzemeler teknolojik aletler hayvanlar onların Türkçesi kartları var o Türkçe kartlarını kullanıyorum bu şekilde yani etkinliğimiz bir de video olarak öğrenmelerini sağlıyorum açıkçası."* (T.1.)

"*Kavram kartlarını sıklıkla kullanıyorum. Genelde sesli Türkçe öğretim sağlayacak materyaller olabilir."* (T.7.).

Bu süreçte öğretmenlerin ihtiyaç duydukları materyaller ise "kitap ve teknolojik alet" olarak ortaya çıkmıştır. Bununla beraber bir öğretmen materyale ihtiyacı olmadığını ve bir başka öğretmen ise nasıl bir materyalin gerekli olduğu konusunda bilgisi olmadığını ifade etmiştir.

"*Evet aslında akıllı tahtaya ihtiyaç duydum, başka böyle şey büyük kitaplar yok sınıfımda onlar olsaydı daha böyle dikkat çekici olabilirdi diye düşündüm çünkü küçük kitaplara zaten biz anlamıyoruz deyip çok dikkatlerini vermediklerini fark ettim*." (T.12.).

"*Yani nasıl bir materyal olmalı onu bilmediğim için ihtiyaç da duyamıyorum, nasıl bir materyal olsa daha iyi bir iletişim olur onu bilmediğim için ihtiyaç da duymuyorum.***"** (T.6.).

Çizelge 4. Ailelerle Yapılan İş Birliği Teması

Ailelerle Yapılan İş Birliği	
Alt tema	Kodlar
Yapılanlar	Veli toplantısı Abla/abi ile iletişim kurma Video gönderme Sms /WhatsApp ile iletişim Çeviri programı kullanma Tercüman aracılıyla
İşbirliğini engelleyen nedenler	Türkçe öğretimini istememe İletişim eksikliği

Öğretmenlerin Türkçe öğretimi sürecinde ailelerle yaptıkları iş birliği "yapılanlar ve iş birliğini engelleyen nedenler" olmak üzere iki alt tema altında toplanmıştır. Buna göre, yapılanlar alt teması incelendiğinde öğretmenlerin "veli toplantısı, abla/abi ile iletişim kurdukları, video gönderdikleri, sms/WhatsApp ile iletişim kurdukları, çeviri programları kullandıkları ve tercüman aracılıyla" iş birliği sağladıkları belirlenmiştir.

"*Mülteci aileler Türkçe öğretimi konusunda kendini kapatıyorlar ama okula giden çocukların öğrendiği için büyük ihtimalle abla, abi öğrenmiş oluyor abla veya abi ile iletişim kuruyorum anneye de diyorum hani siz de öğrenseniz sizinle iletişime geçsek daha büyük ilerleme kaydedebiliriz çocuğunuzun eğitim anlamında genelde onlar öğrenmeyi tercih etmiyorlar*." (T.2.).

"*Bu çok yorucu bir süreç, tercüman üç ay sonra başlıyor. O arada sadece telefondan grup oluşturuyorum ve velileri gruba ekliyorum mecburen translate kullanıyorlar çünkü yıllar oldu halen istekleri yok Türkçe konuşunda. Okulların açıldığı ilk aylarda bu süreç daha da zor oluyor özellikle iletişimsizlik yoruyor."* (T.8.)

Öğretmenler iş birliğini engelleyen nedenler ise "Türkçe öğretimini istememe ve iletişim eksikliği" olarak belirlenmiştir.

"*Bu konuda çok zorlandığımı söyleyebilirim çünkü özellikle annede hiçbir şekilde Türkçeyle ilgili bir bilgi yok, konuşma yok, anlamıyor aynı şekilde sadece babasıyla görüşme sağlayabilirim o da yani takdir edersiniz ki anne gibi sık sık olmuyor evet çalıştıkları için çok fazla iletişim kuramıyoruz babayla da bu konuda çok zorlandığımı söyleyebilirim*." (T.3.)

"*Şöyle bir durum var öğrendiğim kadarıyla aileler çok fazla çocuklarının Türkçe konuşmalarını istemiyorlar, kendi dillerini herhalde unutmamalarını mı istiyorlar artık onu bilmiyorum evet çocuklar bazen kelimeyi bilse bile konuşmuyorlar geçen senede bir öğrenci Türkçeyi bildiği halde konuşmuyor bu beni anlıyor diğer çocuklara bir şeyler söylüyor ama bana asla bir şey söylemiyor garip bir şeyler dönmüş o zaman aile ortamı şey çok değişik olaylar yaşıyorum*." (T.5.)

Çizelge 5. Dil Problemi Nasıl Çözülmeli Teması

Dil Problemi Nasıl Çözülmeli	
Alt tema	Kod
Çocuk ve aile boyutu	Okul öncesi Türkçe eğitimi Mülteci çocuk sayısının eşit dağılımı Aile eğitimi Yaşam becerileri eğitimi
Okul boyutu	Program desteği Materyal desteği Tercüman desteği Ayrı okulda eğitim Öğretmene destek

Dil problemi nasıl çözülmeli teması altında "çocuk ve aile boyutu" ve "okul boyutu" olmak üzere iki alt temanın yer aldığı görülmektedir. Buna göre, çocuk ve aile boyutu alt temasında "okul öncesi Türkçe eğitimi, mülteci çocuk sayısının eşit dağılımı, aile eğitimi, yaşam becerileri eğitimi" kodlarının ortaya çıktığı belirlenmiştir.

"*Yani öncelikle ailelere bence bir eğitim verilebilir. Ailelerin okula mesela çocuklar başlamadan önce ailelere 1-2 aylık böyle kurslar açılabilir kendi hem hobilerine yönelik hem de Türkçe edinimine destekleyecek şekilde yani bu şekilde diye düşünüyorum. Dediğim gibi ailelerin dil bilmiyor oluşu hiçbir şekilde eğitime destek olmamalarına neden oluyor*." (T.9.)

"*Sınıfta sayıları az olup diğer çocuklara entegre olması sağlanmalı yani sayılarının çok fazla olması sorun oluyor. Mesela 5 tane Suriyeli olup 15 Türk olsa o zaman o 5 Suriyeli arada kaynar ve diğerlerine bakarak yapmaya çalışırlar, anlarlar ve daha fazla Türkçe kelimeye maruz kalır ama tam tersi olduğunda, şuan ki gibi o zaman iyice sorunlar oluyor. Türk çocuklar sayısı şuan az ve onlar da grup halinde oynuyorlar Suriyelilerle hiçbir şekilde takılmıyorlar yani sınıfa girdiğinizde şunlar Suriye'den şunlar Türkiye'den direk ayırabilirsiniz o derece kötü o derece gruplaşmalar şu an.*" (T.1.)

Dil probleminin çözümüne yönelik okul boyutu alt kategorisi incelendiğinde "program desteği, materyal desteği, tercüman desteği, ayrı okulda eğitim ve öğretmene destek" kodlarının yer aldığı görülmektedir.

"*Türkçe öğretebilecek bir yer olmalı çünkü biz zaten lisans eğitimimiz sürecinde Türkçe öğretimi namına hiçbir şey öğrenmedik maalesef, yani yabancı uyruklu çocuklarla nasıl ders işleyeceğimi öğrenmedik, belki üniversite de öğretmene eğitim verilmeli bu konuda ya da bir dönemde öğretmen desteklenmeli."* (T.3.)

"*Dil probleminin çözülmesi için aslında okullarda birer dil bilen öğretmenin veya tercümanın olması gerekiyor diye düşünüyorum zaten bizim yardımcı personelimiz yok hani sınıflarda onu geçtim artık da en azından bir tane ne bileyim bir Arapça bilen birinin çalışması gerektiğini düşünüyorum. Şu anda ikinci dönem geldi bir hocamız var Suriyeli bir hocamız, çok zorlandığımda ben onu çağırıyorum sınıfa diyorum ki çocuk ağlamış oluyor neden ağladığını öğrenemiyorum ya işte bir şey yap yaptı veya yanlış bir harekette bulundu çocuğa bir şey söyleyeceğim ama söylediklerimi anlamıyor diyorum. Çağırıyorum onu diyorum ki sen söyle, sen anlat yani o benim aramda bir tercüman görevi görüyor en başta bunu sağlamamız gerekiyor. Çünkü çok zorlanıyoruz hani belli bir süre sonra çocuk alışıyor evet kurallara, okula falan ama ilk haftalar velilerle de konuşamıyoruz veli*

toplantılarına geliyorlar mesela öyle bakıp imza atıp gidiyorlar hiçbir şekilde iletişim kuramıyoruz." (T.4.)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sınıfında mülteci çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerin bu çocukların Türkçe öğrenim süreçlerine ilişkin görüşlerinin incelendiği bu araştırmada "Öğretmen Durumu", "Türkçe Öğretim Süreci", "Ailelerle Yapılan İşbirliği" ve "Dil Probleminin Çözümü" olmak üzere toplam dört tema elde edilmiştir. Öğretmen durumu teması altında öğretmenlerin yeterlilikleri ve destek almak istedikleri durumlar veya konular ortaya çıkmıştır. Buna göre katılımcı öğretmenlerin hepsi mülteci çocuklara Türkçe öğretimi konusunda kendilerini yeterli görmedikleri ve lisansta almış oldukları derslerin bu konuda herhangi bir kazanım sağlamadığı belirlenmiştir. Mülteci çocukların dil problemi öğretmenler için her zaman problem olabilmektedir. Mülteci öğrencilere Türkçe dersi veren birçok öğretmenin yabancı dil eğitimi konusunda bilgi ve becerilerinin yetersiz olduğu belirlenmiştir (Dinler ve Hacıfazlıoğlu, 2020; Erdem, 2017). Yine yapılan bir araştırma sonucunda, öğretmenler mülteci çocukların dil sorunlarına nasıl çözüm getireceklerini bilmedikleri ve bu konuda bir eğitim sürecinden geçmedikleri için büyük sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır (Bulut, vd.,2018). Ayrıca, dil engeli nedeniyle sorun çözemeyen öğretmenler kendilerini yetersiz hissetmektedir. Bu durum öğretmenlerin dil eğitimi konusunda desteklenmeleri gerektiğini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Türkçe öğretim sürecinde "iletişim, sosyalleşme, aile desteği, direnç, çocuk sayısı" problemleri ile karşı karşıya kaldıkları belirlenmiştir. Biçer ve Özaltun (2020) araştırmalarında Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenme konusunda sorunlar yaşadıkları ve bu sorunların başında ise konuşma becerisindeki yetersizliklerin yer aldığı ortaya çıkmıştır. Moralı (2018) çalışmasında ise Suriyeli öğrencilerin Türkçe'yi öğrenmelerinde duyuşsal sorunlar, motivasyon eksikliği ve öğrenme konusunda direnç gösterme gibi davranışların yer aldığını ortaya koymuştur. Yapılan bazı araştırmalarda da Suriyeli öğrencilerin kendi aralarında kümeleştikleri, diğer çocuklarla iletişime geçmedikleri ve kendilerini dışarıya karşı kapattıkları ortaya çıkmıştır (Bulut, vd.,2018; Ertekin ve Taş, 2019).

Öğretmenlerin yaşadıkları problemlere çözüm yolları "tercüman, kavram kartları, göstererek yapma, akran desteği" olarak ortaya çıkmıştır. Bulut ve diğerlerinin (2018) yapmış oldukları çalışmalarında beden dili ile iletişimin göçmenlerin eğitiminde öğretmenler tarafından sık kullanılan bir yöntem olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler Türkçe öğretimi kapsamında sadece Türkçe etkinlikler, müzik etkinleri ve drama etkinliklerinden faydalandıklarını ifade etmişlerdir. Yapılan bir araştırmada oyun etkinliği programının 5-6 yaş grubu mülteci çocukların dil gelişimini ve günlük yaşam becerilerini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Ataseven, 2019). Jafari ve diğerlerinin (2018) araştırmasında konuşma egzersizlerinin yapılması ve oyun, drama gibi etkinliklerin Suriyeli öğrencilerin dil gelişiminde etkinliği ortaya çıkmıştır. Çelik Doğu (2021) yapmış olduğu çalışmasında Türkçe bilmeyen mülteci çocukların en çok katıldıkları etkinliklerin oyun, müzik ve sanat olduğunu en az katıldıkları etkinliklerin ise Türkçe dil etkinlikleri ve

okuma yazmaya hazırlık çalışmaları olduğunu ortaya koymuştur. Bununla beraber, bu süreçte materyal olarak "kartlar, videolar/ eğitici çizgi filmler, kukla" kullandıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin dil öğretimi kapsamında ihtiyaç duydukları materyaller ise "teknoloji aletleri ve kitaplar" olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca bazı öğretmenlerin nasıl bir materyalin gerekli olduğu konusunda bilgilerinin olmadığı da belirlenmiştir.

Bu çalışma kapsamında okul öncesi öğretmenlerin mülteci çocuklara Türkçe öğretimi sürecinde veli toplantısı düzenleyerek, abla/abi ile iletişim kurarak, video göndererek, sms/WhatsApp ile iletişim kurarak, çeviri programı kullanarak ve tercüman aracılıyla mülteci velilerle iş birliği gerçekleştirdikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin mülteci ailelerle işbirliğini engelleyen durumlar ise ailelerin Türkçe öğretimini istememeleri, iletişimin olmaması olarak belirlenmiştir. Sınıf öğretmenleri ile yapılan bir araştırmada da ailelerin Türkçe öğrenmeye yönelik direnç gösterdikleri ortaya çıkmıştır (Karbeyaz ve Aksoylu, 2024). Yapılan çalışmalarda mülteci çocukların Türkçe dilini öğrenmelerindeki en önemli engelin mülteci ailelerin çocukları Türkçe öğrendiği takdirde kendi ana dillerini unutacağı endişesinin olduğunu belirlenmiştir (Tunga vd.,2020; Tanrıkulu, 2018). Dil sorunundan ötürü ailelerin öğretmenlerle iletişimlerinin zayıf olduğu, veli toplantılarına katılmadıkları, çocuklarını eğitim konusunda desteklemedikleri birçok araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır (Arabacı vd.,2014; Cummings ve Hardin, 2017; Koşar ve Aslan, 2020; Nacar ve Ünsal, 2022; Sarıer, 2020; Şeker ve Aslan, 2015; Topaloğlu ve Aktaş, 2022).

Mülteci çocukların dil problemine çözüm olarak öğretmenler, okul öncesi Türkçe eğitimi, mülteci çocuk sayısının eşit dağılımı, aile eğitimi, yaşam becerileri eğitimi, program desteği, materyal desteği, tercüman desteği, ayrı okulda eğitim ve öğretmene destek gibi çözüm yolları önerdikleri ortaya çıkmıştır. Benzer bir sonuç yapılan bir çalışmada da ortaya çıkmıştır. Buna göre, okul öncesi öğretmenler mülteci çocukların dil gelişimi ile yaşanan sorunlara çözüm olarak ailenin ve çocukların dil eğitimi almasını ve çocukların ayrı bir sınıfta kendi dillerini bilen bir öğretmen tarafından okul öncesi eğitimi almalarını önerdikleri ortaya çıkmıştır (Dicle, 2020).

Araştırmanın sonuçları değerlendirildiğinde; mülteci çocukların Türkçe dil eğitimi problemlerinin çözülmesi için öğretmenlerin yöntem, yaklaşım ve materyal konusunda desteklenmeleri gerekmektedir. Ayrıca, mülteci çocukların sayılarının sınıf mevcudunda belli bir oranda tutulması önerilebilir. Mülteci çocukların fazla oldukları sınıflarda Türkçe eğitimin öğretmenleri zorlaştırdığı görülmektedir. Bununla beraber, ailelerin Türkçe öğretimi konusunda desteklenmeleri ve okul öncesi eğitim hakkında bilgilenmeleri önerilebilir. Bu kapsamda ailelere eğitimler düzenlenebilir. Mülteci çocukların Türkiye'de doğup büyümelerine rağmen hala dil konusunda sorun yaşamaları bu konuda eğitim politikasının eksikliğini göstermektedir. Mülteci çocukların eğitimine yönelik politika ve uygulamalar yeniden gözden geçirilmeli ve öğretmen ve aile desteklemeye yönelik uygulamalar yapılmalıdır.

Kaynakça

Al-Madani, D. (2018). *Syrian refugee students' academic and social experiences in American public schools.* [Unpublished Doctor Dissertation]. DePaul University.

Amnesty International. (2002). *Report 2002*. Retrieved from https://www.amnesty.org/en/documents/pol10/0001/2002/en/

Arabacı, İ. B., Başar, M., Akan, D. & Göksoy, S. (2014). An analysis about educational problems in camps in which Syrian refugees stay: condition analysis. *International Journal of Social Sciences and Education*, 4(3), 80-94. https://ijsse.com/sites/default/files/issues/2014/v4-i3-2014/Paper-12.pdf

Arslan, Ü.& Ergul, M. (2022). Mülteci öğrencilerin eğitimlerinde yaşadıkları sorunlar: Öğretmenlerin perspektifinden bir delphi çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (54), 1-31. https://doi.org/10.9779/pauefd.820780

Ataseven, H. (2019). *Dil gelişimini destekleyici oyun etkinlikleri programının 5-6 yaş grubu mülteci çocukların dil gelişimlerine ve günlük yaşam becerilerine etkisinin incelenmesi*.[Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Selçuk Üniversitesi.

Avcı, F. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden mülteci öğrencilerin sınıf ortamında karşılaştıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Language Teaching and Educational Research* (LATER), 2(1), 57-80. https://doi.org/10.35207/later.537817

Bartlett, L. (2015). Access and quality of education for international migrant children. *Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report*, 2000-2015. https://www.shram.org/uploadFiles/20180118114137.pdf

Başar, M., Akan, D. & Çiftçi, M. (2018). Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *26*(5), 1571-1578. https://doi.org/10.24106/kefdergi.427432

Biçer, N. & Özaltun, H. (2020). Mülteci ortaokul öğrencilerinin Türkçe dil becerilerine ve okula uyum süreçlerine ilişkin Suriyeli ve Türk öğrencilerin görüşleri. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, *8*(23), 348-364.https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/911964

Bravo-Moreno, A. (2009). Transnational mobilities: migrants and education. *Comparative Education*, *45*(3), 419-433.https://doi.org/10.1080/03050060903184981

Bulut, S., Kanat Soysal, Ö. & Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1210-1238. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/503702

Coughlan, S. (2015). Göçmenler eğitimdeki başarıyı zedeler mi? BBC News: https://www.bbc.com/turkce/haberler/2015/11/151117_

Cummings, K. P.& Hardin, B. J. (2017). Navigating disability and related services: Stories of immigrant families. *Early Child Development and Care*, 187 (1), 115-127.https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1152962

Çelik Doğu, S. (2021). *Türkçe bilmeyen mülteci çocukların sınıf içi durumlarının okul öncesi öğretmen görüşlerine göre incelenmesi.* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Çukurova Üniversitesi.

Dastjerdi, M., Olson, K. &Ogilvie, L. (2012). A study of Iranian immigrants' experiences of accessing Canadian health care services: a grounded theory. *International Journal for Equity in Health*, 11(1), 55-60. https://doi.org/10.1186/1475-9276-11-55

Dicle, A. N. (2020). Anokuluna giden mülteci öğrenciler ile ilgili okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri (Samsun ili örneği). *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(54), 1571-1583. http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.1901

Dinler, C. & Hacıfazlıoğlu, Ö. (2020). Mülteci çocukların ilköğretime uyum süreçleri: Tekirdağ ilinin bir okulundaki öğretmenlerin ve yöneticilerin deneyimleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *8*(6), 1717-1728. http://dx.doi.org/10.18506/anemon.671367

Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *1*(1), 26-42. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/319194

Ertekin, A. & Taş, A. (2019). Mülteci/göçmen öğrencilerin eğitim-öğretimde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *International Eurasian Educational Reserach Congress, 19-22 Haziran 2019 içinde (s.648-650).* Ankara Üniversitesi

Galloway, F. J.& Jenkins, J. R. (2009). The adjustment problems faced by international students in the United States: A comparison of international students and administrative perceptions at two private, religiously affiliated universities. *NASPA Journal*, *46*(4), 661-673. https://doi.org/10.2202/1949-6605.5038

Hamilton, R. & Moore, D. (2004). *Educational interventions for refugee children*: *Theoretical perspectives and implementing best practice.* Routledge.

Hurley, J.J., Medici, A., Stewart, E.& Cohen, Z. (2011). Supporting preschoolers and their families who are recently resettled refugees. *Multicultural Perspectives*, 13 (3), 160-166. https://doi.org/10.1080/15210960.2011.594400

Hurley, J.J., Saveta, S., Warren., & Carberry, A. (2013). Use of the Pyramid Model for supporting preschool refugees. *Early Child Development and Care,* 183(1), 75– 91. https://doi.org/10.1080/03004430.2012.655242

Jafari, K. K., Tonga, N. & Kışla, H. (2018). Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve uygulamaları. *Academy Journal of Educational Science,* 2(2), 134-146. https://doi.org/10.31805/acjes.479232

Kaçar, İ., & Çakmak, M. (2022). Veli toplantılarına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri: Fenomenolojik bir çalışma. *Baskent University Journal of Education*, *9*(2), 112-121. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3170082

Karaağaç, F. C.& Güvenç, H. (2019). Resmi ilkokullara devam eden Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunları. *OPUS International Journal of Society Researches*, *11*(18), 530-568. https://doi.org/10.26466/opus.530733

Karbeyaz, A., & Aksoylu, V. (2024). Suriyeli kampında çalışan sınıf öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm yolları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (*59*), 350-372. https://doi.org/10.53444/deubefd.35dbugr164

Kardeş, S. & Akman, B. (2018). Suriyeli mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1224-1237. http://dx.doi.org/10.17051/io.2015.85927

Kocabıyık, O. O. (2016). Olgubilim ve gömülü kuram: Bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(1), 55-66. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/200424

Korkmaz, S. (2019). *Okul öncesi eğitimi alan sığınmacı çocukların eğitim süreçleri ve yaşanan sorunlara yönelik nitel bir değerlendirme.*[Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Anadolu Üniversitesi.

Koşar, S., & Aslan, F. (2020). İlkokul ve ortaokula devam eden göçmen çocukların eğitim sorunlarına yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9 (4), 1799- 1831.https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1498112

Magnuson, K., Lahaie, C., &Waldfogel, J. (2006). Preschool and school readiness of children of immigrants. *Social science quarterly*, *87*(5), 1241-1262. https://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2006.00426.x

Merriam, S, B. (2018). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber.* S. Turan (Çev. Ed.). Nobel Akademi Yayınevi.

Miller, J. (2009). Teaching refugee learners with interrupted education in science: vocabulary, literacy and pedagogy. *International Journal of Science Education.* 31(4), 571-592.https://doi.org/10.1080/09500690701744611

Miles, M. B., &Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook.* Sage.

Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1426-1449. https://doi.org/10.26466/opus.443945

Nacar, D. & Ünsal, S. (2022). Okul yöneticilerinin Suriyeli mülteci velilerle yaşadıkları sorunlar sorunların nedenleri ve çözüm önerileri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *19*(3), 1243-1256. https://doi.org/10.33437/ksusbd.1051062

Nusche, D. (2009). What works in migrant education?: A review of evidence and policy options. *OECD Education Working Papers, OECD Publishing* .http://dx.doi.org/10.1787/227131784531

Özoruç, N. & Sığırtmaç, A. D. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin mülteci çocukların eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, *51*(233), 237-258. https://doi.org/10.37669 milliegitim.779155

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri.* (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Pegem Akademi Yayınları.

Rossi, A. (2008). The impact of migration on children in developing countries. *Youth Migration Conference*. 24-26 Nisan 2008. Bellagio: İtalya.

Sarıer, Y. (2020). Türkiye'de mülteci öğrencilerin eğitimi üzerine bir meta- sentez çalışması: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3 (1), 80-11.https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1048451

Solano, G.& Huddleston, T. (2020). *Migrant Integration Policy Index*. https://www.mipex.eu/

Şeker, B. D. & Aslan, Z. (2015). Refugee children in the educational process: An social psychological assessment. *Journal of Theoretical Educational Science*, 8(1), 86-105. http://dx.doi.org/10.5578/keg.8234

Tanrıkulu, F. (2018). Suriye krizi sonrası Türkiye'deki sığınmacıların ve göçmenlerin eğitimi: geçmiş, bugün ve gelecek perspektifleri. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *11*(3), 2585-2604. https://doi.org/10.17218/hititsosbil.450208

Topaloğlu, B.& Aktaş, B. Ç. (2022). Okul psikolojik danışmanlarının gözünden mülteci öğrenciler. *E-International Journal of Educational Research*, *13*(1). https://doi.org/10.19160/e-ijer.1032079

Tunga, Y., Engin, G. & Çağıltay, K. (2020). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir alan yazın taraması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 21(1)317- 333. https://doi.org/0.17679/inuefd.535845

Van Maanen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry,* 6(3), 205-228.

Uluslararası Göç Örgütü. (2020). Dünya göç raporu 2020 https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020.pdf

United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2008). *2007 Global trends: Refugees, asylum-seekers, returnees, internally displaced and stateless persons*. Retrieved from http://www.unhcr.org/statistics/STATISTICS/4852366f2.pdf.

Uzun, E. M.& Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, *1*(1), 72-83. http://ijeces.hku.edu.tr/en/download/article-file/155147

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yohani, S. (2010). Nurturing hope in refugee children during early years of post-war adjustment. *Children and Youth Services Review*, *32*(6), 865-873. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.02.006

EXTENDED ABSTRACT

Preschool Teachers' Views about Teaching Turkish to Refugee Children

One of the biggest issues refugee children faces is the education they receive in their country of immigration. Teachers in preschool, which is the first stage of education, need to be supported in teaching these children the official language of their homeland. It is thus important to determine the kind of problems that teachers in Türkiye experience in the process of teaching Turkish and the solutions they have found to these problems. The purpose of this study was thus to examine the views of preschool teachers about teaching Turkish to refugee children.

The phenomenological method, one of the qualitative research approaches, was used in the study. The research utilized qualitative data collection methods to better understand the experiences of those involved. The study group consisted of 12 preschool teachers who taught refugee children in the spring semester of the 2023–2024 academic year. The participants were determined using the criterion sampling technique, which is one of the purposive sampling methods. In this regard, having refugee children in their classrooms and working in provinces with dense refugee populations were the criteria used to determine the participants of this study. Twelve preschool teachers working in three different provinces, Kilis, Gaziantep and Şanlıurfa, and who had refugee children in their classrooms were reached. A semi-structured interview form developed by the researcher was used as the data collection tool in the study. The data collection process for the study was carried out directly by the researcher to ensure reliability and consistency. One-to-one interviews were conducted with the participants using the semi-structured interview form prepared in advance. The content analysis method was used to analyze the data in the study. The themes and codes that emerged as a result of the analysis of the data obtained within the scope of the research are shown in the figure below. A total of four themes were obtained: “Teacher Status”, “Turkish Teaching Process”, “Cooperation with Families” and “Solving Language Problems”.

Under the theme of Teacher Status, teachers' competencies and the situations or issues they felt they would like to receive support for emerged. Accordingly, it was determined that none of the participant teachers considered themselves competent in teaching Turkish to refugee children and that the courses they had taken in high school did not provide any gains in this regard. The language problems faced by refugee children were always also problematic for the teachers. It was determined that the teachers who participated in the study faced issues when teaching Turkish with regard to "communication, socialization, family support, resistance, and number of children". The solutions to these problems were found to be using visual materials, concept cards, pairing refugee children with Turkish children, peer support, and calling in an interpreter. The materials that the teachers most said they needed for language teaching were technological tools and books. It was also determined that some teachers did not know what kind of materials were needed. Within the scope of this study, it was revealed that the preschool teachers cooperated with refugee parents while teaching Turkish to their children by organizing parent-teacher conferences, communicating with older siblings/parents, sending videos, communicating via SMS/WhatsApp, using translation programs and using interpreters. The obstacles that prevented teachers from cooperating with refugee families were identified as the families' unwillingness to teach Turkish and communication problems.

When the results of the study were evaluated, it was found that teachers need to be supported in terms of methods, approaches and materials in order to solve the problems arising from teaching Turkish to refugee children. In addition, the number of refugee children to native children should be kept at a specific ratio in the class. Teaching Turkish in classes with a large number of refugee children makes it more difficult for teachers. In addition, families should be supported in teaching Turkish and should be better informed about preschool education. In this context, training sessions could be organized for families. The fact that the children of immigrants still have problems with language despite being born and raised in Turkey shows that there has been a lack of education policy regarding this issue. Policies and practices for the education of these children should be reviewed and better practices to support teachers and families should be implemented.

JLERE
JOURNAL OF LANGUAGE EDUCATION AND RESEARCH

Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 2025, 11 (1), 188-206

Araştırma Makalesi

İkinci/Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde A1-A2 Düzeylerinde Konuşma Puanlama Anahtarı Önerisi

Günsu Taşköprü*

MAKALE BİLGİSİ
Geliş: 30.07.2024
Düzeltme: 24.12.2024
Kabul: 08.01.2025
DOI: 10.31464/jlere.1524713

Anahtar Sözcükler:
yabancı dil olarak Türkçe konuşma
dereceli puanlama anahtarı
ölçme ve değerlendirme

ÖZET

Yabancı dil öğretimi sürecinin bir parçası olarak öğrenici yeterliklerini gözlemlemek için hazırlanan sınavlarda konuşma becerisinin değerlendirilmesi ve puanlaması dereceli puanlama anahtarları, kontrol listeleri gibi araçlarla yapılmaktadır. Uygun puanlama araçlarının kullanılması, öğretim sürecinin ve öğrenici yeterliğinin doğru biçimde saptanması açısından önemlidir. Bu çalışmada değerlendiriciler arasında tutarlılığı gözetmeyi hedefleyerek yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A1 ve A2 düzeylerindeki öğrenicilerin konuşma performanslarını değerlendirme amacıyla puanlama anahtarları geliştirilmiştir. Keşfedici ardışık desenli karma yöntem kullanılarak hazırlanan puanlama anahtarlarının 10 kişilik uzman grubu ile Lawshe tekniği kullanılarak kapsam geçerlik çalışmaları yapılmış, A1 ve A2 düzeyleri için yüksek kapsam geçerlik indeksine ulaşılmıştır. 20 kişilik öğretici grubu güvenirlik testleri için altışar A1 ve A2 öğrenicisinin sözlü performanslarını puanlama anahtarlarıyla değerlendirmiştir. Kendall-W testi sonucu değerlendirici arası uyum her iki puanlama anahtarı için yüksek çıkmıştır. Değerlendirici deneyim süresinin değerlendirme sonuçlarına etkisi için yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda anlamlı veri elde edilememiştir. Yapılan testlerle A1 ve A2 düzeyi için hazırlanan puanlama anahtarlarının geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bilgilendirme
Bu çalışma Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı bünyesinde Doç. Dr. Meltem Ekti danışmanlığında hazırlanmış "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşmanın Değerlendirilmesi İçin Puanlama Anahtarı Önerisi: A1-A2 Düzeyi" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

Yayın Etiği Bilgilendirme
Bu çalışma bilimsel yayın etiğine uygun olarak yapılmıştır.
Kurulun Adı: Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Etik Kurulu
Tarih: 11.04.2023
Karar numarası: E-35853172-000-00002804092

Yazarların Katkı Oranı
Araştırma tek yazar tarafından yürütülmüştür.

Çıkar Çatışması
Bu çalışmada bir çıkar çatışması yoktur.

Gönderim
Taşköprü, G. (2025). İkinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde A1-A2 düzeylerinde konuşma puanlama anahtarı önerisi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 11*(1), 188-206.

*Dr, ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-9724-4698, Dokuz Eylül Üniversitesi, Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, gunsu.taskopru@deu.edu.tr

Copyright © 2025 by JLERE- https://dergipark.org.tr/en/pub/jlere
ISSN: 2149-5602

Giriş

Yabancı dil öğretimi ve ikinci dil ediniminde sürecin önemli basamaklarından biri ölçme değerlendirmedir. Öğrenicilerin öğrenme hedeflerine ulaşıp ulaşmadıklarını sınamak, yeterliklerini ölçebilmek, sınıflandırmak ve ilerleyişlerini sınamak için ölçme ve değerlendirme araçları kullanılır. Dil öğretiminde genellikle sınavlar yardımıyla öğrenicilerin yeterliği sınanmaktadır. Dört temel beceri olan dinleme, konuşma, yazma ve okuma birlikte veya beceri özelinde hazırlanmış sınavlar aracılığıyla ölçülüp değerlendirilebilmektedir. Her bir beceri için ölçme ve değerlendirme araçları oluşturulurken farklı türlerde yöntem ve teknikler gerekmektedir. Dinleme ve okuma gibi alımlama becerileri ile konuşma ve yazma gibi üretim becerileri ölçme ve değerlendirme sürecinde farklı ölçme ve değerlendirme araçları gerektirir. Becerilerin farklı özelliklerine dikkat edilmesi hem sınavı hazırlayan kişiler açısından hem de değerlendiren kişiler açısından önem teşkil etmektedir. Bu nedenle hazırlanan ölçme ve değerlendirme araçları, hedeflenen bir veya birden çok becerinin gerektirdiklerini yansıtmalıdır. Hazırlanan bu araçların belirli kurallar çerçevesinde oluşturulması ve uygulanması kişilerin dil öğrenim süreçlerinin daha verimli değerlendirilebilmesini sağlayabilmektedir.

Konuşma becerisinin değerlendirilme sürecini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Değerlendiricilerin, değerlendirme sırasında konuşmanın hangi boyutlarına yoğunlaşacaklarına hafızalarına veya aldıkları notlara dayanarak karar vermeleri gerekmektedir. Diğer becerilerin aksine konuşma becerisinin değerlendirilmesi eşzamanlı gerçekleşmektedir. Değerlendiricilerin çoğunlukla değerlendirme yaparken geriye dönme şansı yoktur. Bu nedenle bazı durumlarda değerlendiriciler doğru ve adil değerlendirmeler yapmakta zorlanabilirler. Örneğin, sınava giren öğrenicinin konuşma becerileri yerine dünya bilgisini değerlendirmek, değerlendiricinin sınava giren kişi hakkında sahip olduğu bilginin anlık değerlendirmesini etkilemesi gibi durumlar adil değerlendirmenin önüne geçebilmektedir (Metruk, 2018). Bu nedenle değerlendiricilerin öğrenicilerin üretim performanslarını değerlendirdikleri yazma ve konuşma becerilerinde sistemli, kullanışlı ve açık dereceli puanlama anahtarları kullanması değerlendirme sürecini kolaylaştırmak açısından önemlidir.

Sınıf içi değerlendirmede ve sınavlarda dereceli puanlama anahtarları sıklıkla kullanılmaktadır. Fulcher ve Davidson (2012, s. 378) puanlama anahtarlarını öğrenicilerin performansını ölçmede kullanılan, yeterlik tanımlayıcılarından oluşan hiyerarşik bir sistem olarak tanımlanmıştır. Berger'e göre (2015, s. 62), dereceli puanlama anahtarlarının yatay ve dikey boyutları vardır; yatay boyut öğrenicilerin dili kullanırken neleri yapabildiğini görevler ve işlevler açısından tanımlarken, dikey boyut ise önceden belirlenmiş kriterlere göre öğrenicinin konuşma performansının niteliksel farklarını genellikle sayısal biçimde yer alan referans cetveli ile göstermektedir. Öğreniciler her iki boyutta yer alan bilgilere göre değerlendirilirler. Dereceli puanlama anahtarı boyutlarında yer alan bilgiler, ölçülmesi ve değerlendirilmesi hedeflenen yeterliklere göre belirlenmektedir. Dereceli puanlama anahtarları yapılacak değerlendirmenin niteliğine göre bütüncül ve analitik olmak üzere iki türde oluşturulmaktadır. Bütüncül dereceli puanlama anahtarları kullanıldığında değerlendirilmek istenen becerinin tüm boyutları bir arada ele alınırken, analitik dereceli puanlama anahtarlarında her bir boyut için ölçütler belirlenir ve ayrı olarak değerlendirilir

(Brookhart, 2013). TELC, Cambridge, British Council gibi uluslararası sınav kuruluşlarının kullandığı konuşma puanlama anahtarları incelendiğinde genellikle bütüncül türde hazırlandığı görülmüştür. British Council sınavları için puanlama anahtarları hazırlanmasında görev alan O'Sullivan (2015) değerlendiricilerin kolay puanlaması ve hazırlanan sınavların doğası gereği bütüncül puanlama anahtarı oluşturulduğunu belirtmiştir. Bütüncül puanlama anahtarları daha kısa zamanda daha hızlı değerlendirme ve puanlama yapılabilmesini sağlamaktadır. Analitik dereceli puanlama anahtarları ise konuşma performanslarını daha ayrıntılı değerlendirme imkânı sağlamaktadır. Davis (2018, s. 2) analitik puanlama anahtarlarının dilbilgisi, akıcılık, organizasyon gibi dilin boyutlarının birbirinden ayrı olarak puanlanmasının, öğrenicinin performansındaki tutarsızlıkları tespit etmeyi kolaylaştırdığını belirtmiştir. Alanyazında araştırmacıların analitik ve bütüncül puanlama anahtarlarını karşılaştırdıkları çalışmalarında, bütüncül puanlama anahtarları deneyimli değerlendiriciler tarafından kullanıldığında deneyimsiz değerlendiricilerin kullanımına göre daha güvenilir sonuçlar elde edildiğini; daha detaylı bilgiler içeren analitik puanlama anahtarları kullanıldığında ise deneyimli ve deneyimsiz değerlendiriciler arasında daha az fark görüldüğünü belirtmişlerdir (Barkaoui, 2010; Deygers vd., 2013; Fulcher vd., 2011; Harsch & Martin, 2013). Analitik puanlama anahtarları ile değerlendirme süresi bütüncül puanlama anahtarlarına göre daha uzun sürebilmektedir. Ancak analitik puanlama anahtarları öğreticilere, öğreniciler hakkında daha detaylı bilgiye erişilebilmelerinden dolayı bütüncül puanlama anahtarlarına göre geribildirim açısından avantaj sağlamaktadır. Kişiler ve kurumlar ihtiyaçlarına ve amaçlarına göre genellikle analitik veya bütüncül türlerden birini seçerek puanlama anahtarlarını tasarlamaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek için genellikle üniversitelerin dil merkezlerini tercih eden öğrenicilere merkezler kendi sınavlarını uygulamaktadır. Bu sınavları çoğunlukla derslere giren öğreticiler hazırlamakta, uygulamakta ve değerlendirmektedir. Kurumlar arasında ölçme araçlarını geliştirme ve uygulama açısından bazı farklar görülmektedir. Son yıllarda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmede öğretici yeterliği ile ilgili çalışmalara bakıldığında Boylu ve Başar (2016) yaptıkları çalışma sonucunda kurumlar arasında bir standart görülmediğini belirtmiştir. Çerçi (2018), yabancı dil olarak Türkçede konuşma becerisini değerlendirme ile ilgili yaptığı çalışmasında konuşma becerisi için değerlendirme araçlarının eksik olduğunu, bu alanda öğretim elemanlarının eksikliği gibi açılardan problemler tespit edildiğini belirtmiştir. Konuşma becerisi ile ilgili çalışmalara bakıldığında Boylu (2019) yabancı dil olarak Türkçe alanında ölçme ve değerlendirme uygulamalarıyla ilgili yaptığı çalışmada öğreticilerin ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarını ve konuyla ilgili tutumlarını incelemiş, uygulama aşamasında kişiler arasında farklılıklar ve tutarsızlıklar tespit etmiş, bu durumun önüne geçilebilmesi için örnek ve önerilere yer vermiştir. Kocayanak (2021), öğreticilerin konuşma becerisini ölçme değerlendirme süreci ve bu konudaki yeterlikleri hakkında yaptığı çalışmasında öğreticilerin konuşma becerisini değerlendirirken hangi alanlara dikkat ettiklerini ve kullandıkları teknikleri araştırmış, öğreticilerin Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni kazanımlarına uygun sorular ve puanlama anahtarları kullanmayı tercih ettiklerini gözlemlemiştir. Konuşma becerisi için puanlama anahtarı geliştirme çalışmalarına bakıldığında Yorgancı (2021) doktora tezinde podcast kullanımının konuşma

ve yazma becerilerini geliştirip geliştirmediğini gözlemlediği çalışmasında B1 düzeyinde konuşma ve yazma sınavlarının yanı sıra bağımsız ve karşılıklı konuşma için iki analitik puanlama anahtarı geliştirmiştir. Şimşek (2022), yüksek lisans tezinde B2 ve C1 düzeylerinde dereceli puanlama anahtarları geliştirmiş ve geçerlik güvenirlik sonuçlarına dair bilgilere yer vermiştir. Ayverdi (2023) ise C1 düzeyinde konuşma için puanlama anahtarı geliştirdiği çalışmasında sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma için iki ayrı puanlama anahtarı oluşturmuş ve geçerlik güvenirlik çalışmalarına yer vermiştir. Yabancı dil olarak Türkçe alanında konuşma becerisi için puanlama anahtarı geliştirme çalışmalarının, başlangıç düzeylerinden daha çok orta ve üst düzeylerdeki öğrenicilerin konuşma becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesine odaklandığı görülmektedir.

Öğrenicilerin konuşma becerisinin gelişiminin doğru takibi için temel düzeylerde çalışmaların yapılması gerekmektedir. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni (DAOÇM) konuşma becerisinde öğrenicilerin yeterli ve yetkin olması gereken bilişsel, dilsel ve sesbilgisel becerilerden bahsetmektedir. Genel olarak A1 ve A2 düzeylerinde öğrenicinin kendisini ve çevresini anlatabileceğini, basit ve kalıplaşmış ifadeler kullanarak ortaya koyduğunu belirtir (Avrupa Konseyi, 2013). Öğreniciler A1 ve A2 düzeylerinde hedef dilin özelliklerini ve dil bilgisini yeni öğrendiğinden sınırlı bilgiye sahiptirler. Bu bilgileri öğrenicinin doğru biçimde öğrenebildiğini ve kullanabildiğini görebilmek için ölçme ve değerlendirme araçlarına başvurulması gerekmektedir. DAOÇM yabancı dilde konuşma becerisinde "dil/söz varlığı", "doğruluk", "akıcılık", "etkileşim", "tutarlılık", "sesbilim" alanlarında A1'den C2 düzeyine kadar yeterliklere yer vermiştir. Türkiye'de ve uluslararası yabancı dillerde yapılan ölçme değerlendirme çalışmalarında da benzer başlıkların kullanıldığı görülmektedir. Köse (2008) sözlü sınavların değerlendirilmesinde sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma başlıklarına yer vermiş ve ikisi için ayrı boyutlar belirlemiştir. Sözlü anlatım başlığı altında "dilbilgisi", "sözcük bilgisi", "akıcılık", "tutarlık", "sesletim" boyutları yer alırken, karşılıklı konuşma başlığı altında "dilbilgisi," "sözcük bilgisi", "akıcılık", "dinleme becerisi", "iletişim kurma" ve "diyaloğu sürdürme" boyutları bulunmaktadır. Kocayanak ve Tecelli (2023) çalışmalarında öğreticilerin doğruluk, tutarlık, akıcılık özgünlük ve etkileşim, anlatım ve zamanı kullanma ölçütlerine önem verdiklerini belirtmiştir. Alanda yapılmış puanlama anahtarları çalışmalarında kişi ve kurumların benzer ölçütler kullandığı bazı ölçütlerin ise değişiklik gösterdiği görülmüştür. Uluslararası yabancı dil sınavları yapan kurumlardan TELC'in konuşma sınavları için kullandığı puanlama anahtarında "sözlü etkileşim, sözlü anlatım, genel dilsel araçlar alanı, dilbilgisel doğruluk, akıcılık, tutarlık ve bağdaşıklık, telaffuz ve tonlama hakimiyeti" başlıklarına yer verildiği görülmektedir. Cambridge'in (2011) A2 düzeyi konuşma sınavı için hazırladığı puanlama anahtarında "sözvarlığı, dilbilgisi, sesletim ve interaktif iletişim" başlıkları görülmektedir. British Council (O'Sullivan & Dunlea, 2019) tarafından hazırlanan bütüncül puanlama anahtarı ise "görev başarımı/konuya uygunluk, dilbilgisi doğruluğu, sözcük dağarcığı, sesletim, akıcılık" hakkında DAOÇM'yi temel alan maddelerden oluşmaktadır. Alanyazında görüldüğü üzere DAOÇM'yi temel alan kişi ve kurumların hazırladığı puanlama anahtarlarında bazı başlıkların ortak olduğu, başlık içerisindeki tanımlayıcıların ise değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Bu durumda kişi ve kurumlar arasında puanlama anahtarları kriterlerinde belirli bir standart görülmekle beraber

farklılıklar da gözlemlendiği söylenebilir. Öğrenici, öğretici ve kurumların hedefleri açısından A1'den C1 düzeyine kadar standart, sistematik ve kullanışlı puanlama anahtarlarının kullanması gerekmektedir. Puanlama anahtarı geliştirme çalışmalarının A1 ve A2 düzeylerine de odaklanması, dil öğrenim sürecinin başından itibaren ölçme ve değerlendirme sürecinin doğru biçimde ilerlemesi için önemlidir. Bu amaçla temel düzeylerden itibaren uygun puanlama anahtarlarının hazırlanması ve kullanımına başlanmasıyla öğretici ve değerlendiriciler standart ölçme ve değerlendirme sistemleri oluşturabilir ve bu şekilde öğrenicilerin bir üst düzeye geçiş yaparken yeterliklerini ve ihtiyaçlarını belirlemek için doğru ve yeterli veriler elde edebilecekleri düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Bu çalışmada başlangıç düzeyleri olan A1 ve A2 düzeylerinde analitik dereceli puanlama anahtarları oluşturularak yabancı dil ve ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında temel düzeyde yansız sonuçlar elde edilmesine olanak sağlamak amaçlanmaktadır. Değerlendiricilerin hızlı, kolay ve açık değerlendirmeler yapabilmelerine katkı sağlamak amacıyla her iki düzey için birer analitik dereceli puanlama anahtarları geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçtan hareketle araştırmada aşağıdaki soruların cevapları aranacaktır:

1. A1 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe konuşma becerisi için geçerli ve güvenilir dereceli puanlama anahtarları oluşturulabilir mi?
2. A2 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe konuşma becerisi için geçerli ve güvenilir dereceli puanlama anahtarları oluşturulabilir mi?
3. A1 ve A2 düzeylerindeki konuşma performanslarının değerlendirilmesinde değerlendiricilerin deneyim sürelerinin bir etkisi bulunmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Tasarımı/Modeli

Araştırma kapsamında dereceli puanlama anahtarı geliştirmek için hem nitel hem nicel verilerin toplanması gerekmektedir. Bu nedenle çalışmada keşfedici ardışık desenli karma yöntem uygulanmıştır. Keşfedici ardışık desende, öncelikle araştırma problemini ortaya koymak için nitel veri toplanır ve bu verinin analizi yapılarak bir veri toplama aracı oluşturulur ve oluşturulan araçla nicel veri toplanarak, elde edilen verilerle sonuçlara ulaşılır (Creswell, 2021). Karma yöntem, dereceli puanlama anahtarları oluşturma adımları ile uyumlu olduğundan tercih edilmiştir.

Dereceli puanlama anahtarlarının oluşturulmasında Stevens ve Levi (2005) ve Gehlbach ve Brinkworth'un (2011) puanlama anahtarı geliştirme aşamalarından yararlanılarak, Creswell (2021)'in karma yöntem modeline uygun biçimde 11 adımlık bir sistem oluşturulmuştur. Çalışma karma yöntemin içeriğine uygun olarak nitel ve nicel aşamalardan meydana gelmektedir. Nitel aşamada katılımcı gruplarının oluşturulması, literatür tarama, kapsam geçerlik testlerinin yapılması adımları bulunmaktadır. Nicel aşamada ise pilot uygulamanın yapılması ve güvenirlik çalışmaları adımları yer almaktadır.

Araştırma "nitel aşama", "nicel aşama" ve "verilerin analizi" ana başlıklarından oluşmaktadır. Bu adımlar aşağıda açıklanmıştır:

a. Nitel Aşama

1. Dereceli puanlama anahtarının geliştirilme amacının belirlenmesi: Bu aşamada puanlama anahtarının oluşturulması için genel bir plan hazırlanmıştır. Hangi amaçla puanlama anahtarlarının oluşturulacağı belirlenmiştir.

2. Odak grubun belirlenmesi: Dereceli puanlama anahtarının oluşturulması için öncelikle hedef grup belirlenmiştir. Başlangıç düzeyleri olan A1 ve A2 düzeylerindeki öğrenicilerin konuşma becerilerini değerlendirmek hedef alınarak çalışma yürütülmüştür. Çalışmaya tamamen gönüllülük esasına dayanarak yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan uzmanlar, A1 ve A2 düzeylerinde öğrenim gören uluslararası öğreniciler ve dil merkezlerinde eğitim veren öğretim elemanları katılmıştır.

3. Puanlayıcı türünün belirlenmesi: Dereceli puanlama anahtarlarının kullanılacağı sınav türüne göre bir puanlama sistemi oluşturulmuştur. Hazırlanan puanlama anahtarları A1 ve A2 düzey sonu sınavlarında kullanılmak üzere hazırlandığından çoğunlukla tercih edilen 25'lik veya 100'lük sistemde kullanılabilecek şekilde geliştirilmiştir.

4. Literatür taramasının yapılması: Hedef grubun değerlendirilmesinde kullanılan yeterlik ve kazanımlar Türkiye'de ve uluslararası alandaki çalışmalar taranarak belirlenmiş, düzey ve hedefler gözetilerek düzenlenen boyutlar ve boyutları oluşturan maddeler literatürden elde edilen bilgilere göre hazırlanmıştır.

5. Boyutların oluşturulması ve betimlenmesi: Literatür taraması sonucunda elde edilen veriler ve alan uzmanlarının katkılarıyla boyutlar ve ölçüt maddeleri belirlenmiştir. Her bir boyut A1 ve A2 düzeyinin gerektirdiği yeterliklere göre tanımlanmıştır.

6. Dereceli puanlama anahtarlarının taslaklarının oluşturulması: Boyutlar ve ölçütler betimlendikten sonra analitik dereceli puanlama anahtarı biçimine getirilip A1 ve A2 düzeyleri için iki adet puanlama anahtarı oluşturulmuştur.

7. Geçerlik testleri: Taslak dereceli puanlama anahtarlarının saha uygulamasından önce alanında uzman kişilerden görüş alınarak, elde edilen verilerle Lawshe (1975) tekniği kullanılarak dereceli puanlama anahtarlarının kapsam geçerlikleri hesaplanmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde en az 10 yıl deneyimli sekiz alan uzmanı tarafından maddeler üç dereceli bir ölçek ile değerlendirilmiştir. Bu ölçek "madde hedeflenen yapıyı ölçüyor", "madde yapı ile ilişkili ancak gereksiz", "madde hedeflenen yapıyı ölçmüyor" şeklinde basamaklandırılmıştır. Uzmanların görüşleri sonucunda uygun olmayan maddeler çıkarılarak puanlama anahtarları saha uygulamasına hazır hale getirilmiştir.

8. Değerlendirici kılavuzlarının oluşturulması: Değerlendiricilerin puanlama anahtarlarını doğru biçimde kullanmayı bilmeleri puanlama anahtarlarının güvenirliği açısından önemlidir. Bu nedenle değerlendiricilerin puanlama anahtarı kullanımı için eğitim görmeleri doğru değerlendirme yapılmasını olumlu biçimde etkileyebilir. Jeong (2015), değerlendiricilerin puanlama anahtarlarını doğru kullanmayı bilmek için eğitim verilmesi gerektiğini, eğitim verilmesinin zor olduğu durumlar için ise kılavuzların oluşturulmasının yararlı olacağını belirtmiştir. Değerlendiricilerin boyut ve ölçütleri doğru biçimde yorumlayıp puanlama yapabilmelerine olanak sağlayan hem A1 hem de A2 düzeylerinde

hazırlanan puanlama anahtarları için kılavuz kitapçıklar oluşturulmuştur. Oluşturulan kılavuz kitapçıklar da puanlama anahtarları gibi alan uzmanları tarafından incelenmiştir.

b. Nicel Aşama

9.Saha uygulaması: Geçerlik testlerinden sonra oluşturulan dereceli puanlama anahtarları öğrenicilerin konuşma performanslarını değerlendirmede kullanılmıştır. A1-A2 düzeyi öğrenicilerin konuşma performansı kayıtları deneyimli ve deneyimsiz öğretici grubu tarafından taslak dereceli puanlama anahtarları ile değerlendirilmesi sonucunda güvenirlik çalışmaları için nicel veri elde edilmiştir.

10. Güvenirlik testleri: Güvenirlik çalışmaları için değerlendiriciler arası uyuma bakılmıştır. Bu uyum Kendall-W testi ile hesaplanarak dereceli puanlama anahtarlarının güvenirlikleri hesaplanmıştır. Kendall-W testinde uyum değeri W ile gösterilir ve bu değer 0 (uyumsuz) ile 1 (tamamen uyumlu) arasında değişmektedir (Gwet, 2020, s. 382).

c. Verilerin Analizi

11. Son kontrol: Bu aşamada geçerlik ve güvenirlik testlerinden elde edilen veriler analiz edilmiş ve elde edilen verilerle birlikte puanlama anahtarları son kez kontrolden geçirilmiştir.

Yayın Etiği

Kurulun Adı: Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Etik Kurulu

Tarih: 11.04.2023

Karar numarası: E-35853172-000-00002804092

Katılımcılar

Çalışmada geçerlik çalışmaları için alan uzmanlarından oluşan bir grup, konuşma performanslarının elde edildiği öğrenici grubu ve konuşma performanslarını değerlendirmek için öğreticilerden oluşan değerlendirici grubu olmak üzere üç çalışma grubundan yararlanılmıştır. Çalışmaya katılan bütün katılımcılar gönüllülük esasıyla katılmıştır. Kapsam geçerlik testleri için oluşturulan alan uzmanları grubunun seçiminde ölçüt örneklemeden yararlanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013)'e göre önceden belirlenen ölçütlere göre örneklem seçilmesi olarak tanımlanmıştır. Deneyim süreleri 10 yıl ile 18 yıl arasında değişen, daha önce yabancı dil olarak Türkçe dersi vermiş, doktora yapmış veya doktoraya devam eden araştırmacılar alan uzmanı grubunu oluşturmaktadır.

Güvenirlik çalışmalarının yapılabilmesi için hazırlanan dereceli puanlama anahtarlarının öğreniciler üzerinde uygulanması gerekmektedir. Bu nedenle 2022-2023 eğitim öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitim ve Araştırma Merkezi'nde (DEDAM) öğrenim gören gönüllülük esaslı çalışmaya katılan uluslararası öğrenicilerin A1 ve A2 düzeylerinde konuşma performansları kayıt altına alınarak, değerlendirici grubunun performansları değerlendirmesi istenmiştir. Aykırı örnekleme yöntemiyle her bir düzey için iki zayıf, iki orta ve iki iyi olduğu düşünülen konuşma performansı belirlenmiştir. Aykırı örnekleme birbirinden farklı durumlarda olan örneklerin seçilmesiyle grupların oluşturulduğu bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Öğrenicilerin her birinin farklı

ülkelerden olması, farklı anadillere sahip olmaları da seçim için önemli bir diğer etken olmuştur.

Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle seçilen son çalışma grubu, konuşma performanslarını değerlendiren katılımcılardan oluşmaktadır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi farklılık gösteren gruplar arasındaki ortaklık ve farklılıklara odaklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Türkiye'deki üniversitelere bağlı dil merkezlerinde farklı düzeylerde eğitim veren tecrübeli-tecrübesiz öğreticiler arasından 20 değerlendirici karışık olarak seçilmiştir. Çalışmaya katılan değerlendirmecilerin deneyimleri 6 aydan 18 yıla kadar çeşitlilik göstermektedir. Katılımcılardan 1 kişi yüksek lisans mezunu, 9 kişi doktoraya devam etmekte, 10 kişi doktora mezunudur. Katılımcıların son mezun oldukları bölümler İngiliz Dil Eğitimi, Fransız Dili, Yabancı dil Olarak Türkçe Öğretimi, Dilbilim, Türk dili edebiyatı ve Türkçe Eğitimi olarak görülmektedir. 8 katılımcı Yabancı dil Olarak Türkçe Öğretimi doktorası yapmış veya yapmaktadır.

Veri Toplama ve Verilerin Çözümlenmesi

Kapsam geçerlik çalışmaları için gerekli veriler uzman görüşü ile alınmıştır. Uzman görüşü için gerekli form "madde hedeflenen yapıyı ölçüyor", "madde yapı ile ilişkili ancak gereksiz", "madde hedeflenen yapıyı ölçmüyor" tanımlayıcıları içeren üçlü likert tipi bir ölçek ile alan uzmanlarından toplanmıştır. Ölçek ile toplanan veriler Lawshe (1975) yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Lawshe yöntemine göre en az 5 en çok 40 uzman sayısına göre hesaplanan madde değerleri, belirlenen minimum değerle karşılaştırılarak kapsam geçerliği elde edilmektedir. Kapsam geçerliği hesaplanırken uzman sayılarına göre göz önüne alınması gereken minimum değer tablosu aşağıdadır (Lawshe, 1975, s. 568):

Çizelge 1. Lawshe Minimum Değer Tablosu

Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	.99
6	.99
7	.99
8	.75
9	.78
10	.62
11	.59
12	.56
13	.54
14	.51
15	.49
20	.42
25	.37
30	.33
35	.31
40	.29

Bu çalışmada 8 uzmandan görüş elde edilmiştir. Tabloya göre 8 uzman için maddelerin kapsam geçerlik oranlarının hesaplanmasında minimum değer .75 olmalıdır. Bu

oranın altında kalan maddeler kapsam geçerliğini sağlamadığından puanlama anahtarından çıkarılmıştır. Daha sonrasında puanlama anahtarlarının tamamı için kapsam geçerlik indeksi hesaplanmıştır.

Güvenirlik çalışmaları için ise hazırlanan dereceli puanlama anahtarları kullanılmıştır. 20 değerlendiricinin 6 A1 ve 6 A2 düzeyi öğrenicilerinin sözlü performansını değerlendirdikleri puanlama anahtarlarından elde edilen puanlar SPSS 29 ile analiz edilmiştir. Analiz için Kendall-W testi kullanılmıştır. Değerlendiriciler arası uyumu gösteren Kendall-W testi için elde edilen veriler aşağıdaki yorumlama tablosuyla karşılaştırılmıştır (Schmidt, 1997):

Çizelge 2. Kendall-W Uyum Katsayısı Yorumlama Tablosu

W	Yorum	Güven Sıralaması
.1	Çok zayıf uyum	Uyum yok
.3	Zayıf uyum	Düşük
.5	Orta düzeyde uyum	Makul
.7	Güçlü uyum	Yüksek
.9	Çok güçlü uyum	Çok yüksek

Tabloya göre elde edilen değer 0'a ne kadar yakınsa değerlendiriciler arası uyum az, 1'e ne kadar yakınsa uyumun yüksek olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Bu test sonucunda puanlama anahtarlarının güvenirlik sonuçları elde edilmiştir.

Çalışmada deneyimli ve deneyimsiz değerlendiricilerin yaptıkları değerlendirme sonuçlarında fark olup olmadığını belirlemek için ise Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. İki bağımsız grup arasında ilişki olup olmadığını görmek için uygulanan bir testtir (Büyüköztürk vd., 2020, s. 187). Bu test için puanlama anahtarlarından elde edilen veriler ile kişisel bilgi formundan elde edilen deneyim süreleri SPSS 29 aracılığıyla karşılaştırılmıştır. Kişisel bilgi formu ile değerlendirici grubu hakkında deneyim, öğrenim düzeyleri gibi bilgiler elde edilmiştir.

Bulgular

A1 ve A2 düzeylerinde konuşma becerisi için hazırlanan dereceli puanlama anahtarlarının geçerlik ve güvenirlik testlerine dair bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Çizelge 3. A1 Düzeyi Konuşma Ölçeği Madde Kapsam Geçerlik Oranları ve Kapsam Geçerlik İndeksi

		n	Minimum Değer	KGO
1. Bölüm: Sözcük Bilgisi	M1	8	.75	1
	M2	8	.75	1
	M3	8	.75	1
	M4	8	.75	1
	M5	8	.75	1
2. Bölüm: Dilbilgisel Doğruluk	M6	8	.75	1
	M7	8	.75	1
	M8	8	.75	1
	M9	8	.75	1
	M10	8	.75	0

	M11	8	.75	1
3. Bölüm: Tutarlık ve Bağdaşıklık	M12	8	.75	1
	M13	8	.75	1
	M14	8	.75	1
4. Bölüm: Akıcılık	M15	8	.75	1
	M16	8	.75	1
5. Bölüm: Sesletim	M17	8	.75	1
	M18	8	.75	1
	M19	8	.75	0
6. Bölüm: Karşılıklı Etkileşim	M20	8	.75	0
	M21	8	.75	1
	M22	8	.75	.75
	M23	8	.75	1
	M24	8	.75	1
	M25	8	.75	1
	M26	8	.75	1
7. Bölüm: Görevi Başarma	M27	8	.75	1
	M28	8	.75	1
	M29	8	.75	-0.25
			KGI	0.99

Çalışmanın kapsam geçerliği kısmında A1 düzeyinde 29 maddeden minimum değer olan .75'i karşılamayan dilbilgisel doğruluk bölümünden M10, sesletim bölümünden M19, karşılıklı etkileşim bölümünden M20 ve görevi başarma bölümünden M29 çıkarılmıştır. Çıkarılan 4 madde dışında minimum değeri karşılayan karşılıklı etkileşim bölümünden M22 için .75, diğer maddeler için ise 1 sonucu elde edilmiştir. 8 uzman görüşü sonucunda 25 maddede kapsam geçerlik oranı için minimum değer olan .75 sağlandığı görülmüştür. A1 düzeyi için kapsam geçerlik indeksinin .99 olduğu görülmüştür.

Çizelge 4. A2 Düzeyi Konuşma Ölçeği Madde Kapsam Geçerlik Oranları ve Kapsam Geçerlik İndeksi

		n	**Mininum Değer**	**KGO**
1. Bölüm: Sözcük Bilgisi	M1	8	.75	1
	M2	8	.75	1
	M3	8	.75	1
	M4	8	.75	1
2. Bölüm: Dilbilgisel Doğruluk	M5	8	.75	1
	M6	8	.75	1
	M7	8	.75	1
	M8	8	.75	1
	M9	8	.75	1
	M10	8	.75	-.25
	M11	8	.75	1
3. Bölüm: Tutarlık ve Bağdaşıklık	M12	8	.75	1
	M13	8	.75	1
	M14	8	.75	1
4. Bölüm: Akıcılık	M15	8	.75	1
	M16	8	.75	1
	M17	8	.75	1
5. Bölüm: Sesletim	M18	8	.75	1
	M19	8	.75	.75
	M20	8	.75	1

6. Bölüm: Karşılıklı Etkileşim	M21	8	.75	.75
	M22	8	.75	1
	M23	8	.75	1
	M24	8	.75	1
7. Bölüm: Görevi Başarma	M25	8	.75	1
	M26	8	.75	1
	M27	8	.75	0
			KGI	.98

A2 düzeyinde ise 27 madde içerisinde dilbilgisel doğruluk bölümünden M10 ve görevi başarma bölümünden M27 maddeleri minimum değer olan .75'i karşılamadığından çıkarılmış, sesletim bölümünden M19 ve karşılıklı etkileşim bölümünden M21 için .75, diğer maddeler için ise 1 geçerlik kapsam oranı bulunmuştur. A2 düzeyi için kapsam geçerlik indeksi .98 olarak hesaplanmıştır.

Çalışmanın güvenirlik kısmında ise değerlendiricilerin A1 ve A2 düzeylerinde uluslararası öğrenicilerin konuşma performanslarını değerlendirmesi sonucu elde edilen veriler arasındaki uyum, Kendall-W testiyle genel açıdan ve boyutlar açısından karşılaştırılmış, aşağıdaki tablolarda görüldüğü biçimde özetlenmiştir.

Çizelge 5. A1 Düzeyi Boyutlara İlişkin Kendall-W Kat Sayıları

Boyutlar	**W**	**p**
Sözcük Bilgisi	.705	.00
Dilbilgisel Doğruluk	.643	
Tutarlık ve Bağdaşıklık	.710	
Akıcılık	.616	
Sesletim	.708	
Karşılıklı Etkileşim	.616	
Görevi Başarma	.605	
A1 Düzeyi Genel	**.862**	**.00**

A1 düzeyi dereceli puanlama anahtarının güvenirlik çalışmaları için 20 değerlendirici arasındaki uyuma bakılmıştır. Kendall-W ile A1 düzeyi puanlama anahtarında yer alan boyutlara ilişkin değerlendiriciler arası uyuma bakıldığında p değeri .00 olarak görülmüştür. Bu değer .05'ten küçük olduğundan sonuçlar istatistiksel olarak anlamlıdır. Sözcük bilgisi boyutu için .705 değeri ile yüksek derece uyum, dilbilgisel doğruluk boyutunda .643 değeri ile orta derecede uyum, tutarlık ve bağdaşıklık boyutunda .710 değeri ile yüksek derece uyum, akıcılık boyutunda .616 değeri ile orta derecede uyum, sesletim boyutunda .708 değeri ile yüksek derece uyum, karşılıklı etkileşim boyutunda .616 değeri ile orta derecede uyum, görevi başarma boyutunda ise .605 değeri ile orta derecede uyum görülmektedir.

A1 düzeyinin geneli için p değerinin .00 olduğu görülmüştür. Bu değer .05'ten küçük olduğundan sonuçların istatistiki açıdan anlamlı olduğunu göstermektedir. Dereceli puanlama anahtarının geneli için Kendall-W katsayısı .862 olarak bulunmuştur. Bu değer yorumlama tablosuna göre yüksek derecede uyum anlamına gelmektedir.

Çizelge 6. A2 Düzeyi Boyutlara İlişkin Kendall-W Kat Sayıları

Boyutlar	**W**	**p**

Sözcük Bilgisi	.727	.00
Dilbilgisel Doğruluk	.802	
Tutarlık ve Bağdaşıklık	.740	
Akıcılık	.727	
Sesletim	.634	
Karşılıklı Etkileşim	.663	
Görevi Başarma	.724	
A2 Düzeyi Genel	**.845**	**.00**

A2 düzeyi dereceli puanlama anahtarının güvenirlik çalışmaları için de 20 değerlendirici arasında uyuma bakılmış; p değeri hem boyutlar özelinde hem de puanlama anahtarı genelinde .00 olarak görülmüş, değer .05'ten küçük olduğundan elde edilen sonuçların istatistiki açıdan anlamlı olduğunu göstermiştir.

Boyutlar özelinde değerlendiriciler arasındaki uyuma bakıldığında sözcük bilgisi için .727 değeri ile yüksek derece uyum, dilbilgisel doğruluk .802 değeri ile yüksek derece uyum, tutarlık ve bağdaşıklık .740 değeri ile yüksek derece uyum, akıcılık boyutu .727 değeri ile yüksek derece uyum, sesletim boyutunda .634 değeri ile orta derecede uyum, karşılıklı etkileşim .663 değeri ile orta derecede uyum, görevi başarma boyutunda ise .724 değeri ile yüksek derece uyum görülmektedir. Dereceli puanlama anahtarının geneli için ise .845 değeri ile yüksek derecede uyum gözlemlenmiştir.

Değerlendirmeyi yapan kişilerin deneyimleri 6 aydan 18 yıla kadar değişiklik göstermektedir. Değerlendiricilerin 13'ü 10 yıl ve üzeri deneyime sahipken 7'si 5 yıl ve daha az deneyim sahibidir. Bu nedenle değerlendiricilerin deneyim sürelerinin yaptıkları değerlendirmelerde bir etkisi olup olmadığını görebilmek için Mann-Whitney U testi uygulanmış ve bu test sonucundaki verilere aşağıdaki tabloda yer verilmiştir:

Çizelge 7. Deneyim Süresinin Değerlendirme Sonuçlarına Etkisi: A1 Düzeyi

Konuşma Performansları	**U**	**P**
A1.1	43.50	.877
A1.2	39.50	.643
A1.3	40.50	.699
A1.4	51.50	.643
A1.5	46.50	.938
A1.6	46.00	1.00

Değerlendirmeye katılan katılımcıların deneyim süresinin yaptıkları değerlendirme sonuçlarına etkisini görebilmek için performanslara verdikleri puanlar Mann-Whitney U testi ile incelenmiştir. Test sonucunda p değerleri .05'ten büyük olduğundan deneyim sürelerinin değerlendiricilerin yaptıkları değerlendirme sonuçlarını etkileyip etkilemediğine dair istatistiki olarak anlamlı bir sonuç elde edilememiştir.

Çizelge 8. Deneyim Süresinin Değerlendirme Sonuçlarına Etkisi: A2 Düzeyi

Konuşma Performansları	**U**	**P**

A2.1	44.00	.938
A2.2	65.50	.115
A2.3	42.00	.817
A2.4	50.00	.757
A2.5	46.50	.938
A2.6	50.50	.699

A2 düzeyi değerlendirme sonuçlarına bakıldığında da değerlendiricilerin performans değerlendirmelerinin Mann-Whitney U testi sonucunda p değerleri .05'ten büyük olduğundan deneyim sürelerinin değerlendiricilerin yaptıkları değerlendirme sonuçlarını etkileyip etkilemediğine dair istatistiki olarak anlamlı bir sonuç elde edilemediği görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel düzeyler olan A1 ve A2 düzeylerinde öğrenim gören öğrenicilerin kur sonu sınavlarında değerlendirilmelerinde kullanılabilecek genel içerikli iki dereceli puanlama anahtarı geliştirilmiştir. Bu amaçla dereceli puanlama anahtarları oluşturulurken nitel ve nicel birçok adım uygulanmış ve oluşturulan dereceli puanlama anahtarlarının sınanması için gerekli geçerlik ve güvenirlik testlerine başvurulmuştur. Araştırmada A1 ve A2 düzeyi konuşma becerisini değerlendirmek için oluşturulan dereceli puanlama anahtarlarının geçerlik testleri en az 10 yıl deneyimli 8 uzman tarafından gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerle hem maddeler düzeyinde hem de puanlama anahtarları genelinde geçerli olduğu bulunmuştur.

Güvenirlik testleri ise 20 değerlendiricinin, 6 A1 ve 6 A2 düzeyi öğrenicinin konuşma performans kaydını izleyerek yaptığı değerlendirmeler sonucunda elde edilmiştir. Kendall-W testi ile kişiler arası uyum, her iki puanlama anahtarında .80 üzeri olmasından dolayı yüksek derecede olduğu belirlenmiştir. Test sonuçları hem A1 hem de A2 düzeylerindeki dereceli puanlama anahtarları için değerlendiricilerin notlandırmalarında yüksek uyum olduğunu göstermiştir. 20 değerlendirici arasında hem A1 hem de A2 düzeyinde görülen yüksek uyum, dereceli puanlama anahtarlarının güvenilir olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte öğreticilerin deneyim sürelerinin değerlendirmelerinde bir etkisi olup olmadığının tespit edilebilmesi için Mann-Whitney U analizi yapılmış ve istatistiki olarak anlamlı bir sonuç elde edilememiştir. Değerlendiricilerin deneyim süreleri ve yaptıkları değerlendirme sonuçları arasındaki ilişkiye dair elde edilen sonuçlar Boylu'nun (2019) çalışmasındaki sonuçlar ile benzerlik göstermektedir. Çalışma sonucunda elde edilen verilerle, A1 ve A2 düzeyi konuşma becerisi dereceli puanlama anahtarlarının geçerli ve güvenilir oldukları söylenebilir.

Bu çalışmada A1 ve A2 düzeyinde kur sonunda kullanılabilecek iki adet dereceli puanlama anahtarı önerisi geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçme ve değerlendirme süreci dil öğrenim sürecinin her aşamasında yer almaktadır. Bu nedenle tanılayıcı ve biçimlendirici ölçme değerlendirme araçlarıyla birlikte kullanılabilecek puanlama anahtarlarının geliştirilmesinin önemli olacağı düşünülmektedir. Genel puanlama anahtarları haricinde sınıf içi uygulamalar için görev ve tür özelinde de puanlama anahtarlarının oluşturulması öğrenicilere hızlı, kolay ve ayrıntılı dönütlerin verilebilmesi açısından önem teşkil

etmektedir. Ayrıca temel düzeylerle uyumlu biçimde diğer düzeyler için puanlama anahtarlarının oluşturulması, konuşma sınavlarında standart bir sistemin uygulanması açısından yararlı olabileceği düşünülmektedir. Yabancı dil öğrenim ortamlarının sadece sınıf olmaması, günümüzde sanal ortamlarda da gerçekleşmesi nedeniyle ölçme ve değerlendirme çalışmaları dijital olarak da yapılabilmektedir. Bu nedenle değerlendirme araçlarının dijital ortama entegre edilebilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Dereceli puanlama anahtarlarının yansız ve doğru kullanımının sağlanması, değerlendirmenin sağlıklı yapılabilmesi için önemlidir. Bu nedenle değerlendiriciler için eğitici materyaller hazırlanabilir ve yüz yüze veya çevrimiçi eğitimler gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

Avrupa Konseyi. (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi: Öğrenim, öğretim ve değerlendirme* (2. baskı). TELC GmbH.

Ayverdi, T. (2023). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde C1 düzeyi konuşma becerisi analitik dereceli puanlama anahtarı geliştirilmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Barkaoui, K. (2010). Explaining ESL essay holistic scores: A multilevel modeling approach. *Language Testing*, *27*(4), 515–535. https://doi.org/10.1177/0265532210368717

Berger, A. (2015). *Validating analytic rating scales*. Peter Lang. https://doi.org/10.3726/978-3-653-06183-3

Boylu, E. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme uygulamaları ve standart oluşturma*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Boylu, E., & Başar, U. (2016). Türkçe öğretim merkezlerinin güncel durumu ve standartlaştırılması üzerine. *The Journal of Academic Social Sciences*, *24*(24), 309–309. https://doi.org/10.16992/asos.1042

Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2020). *Sosyal bilimler için istatistik* (24. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Cambridge. (2011). *Level-A2 assessing speaking performance*. https://static.cambridge.org/content/id/urn:cambridge.org:id:article:S1366728920000747/resource/name/S1366728920000747sup001.pdf#page=1.00

Çerçi, A. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisini ölçme değerlendirmede karşılaşılan sorunlar üzerine yabancılara Türkçe öğretenlerin görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *31*, 3–16. https://doi.org/10.19171/uefad.430138

Creswell, J. W. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir (ed.); 3. baskı). Pegem Akademi. https://doi.org/10.14527/9786053184720

Davis, L. (2018). Analytic, holistic, and primary trait marking scales. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* içinde (ss. 1–6). John Wiley & Sons, Inc. https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0365

Deygers, B., Van Gorp, K., Luyten, L., & Joos, S. (2013). Rating scale design: A comparative study of two analytic rating scales in a task-based test. E. Galaczi & C. Weir (Ed.), *Exploring language frameworks. Proceedings from the ALTE Kraków conference* içinde (ss. 273–289). Cambridge University Press. https://www.alte.org/resources/Documents/SILT 36 FOR PRINT.pdf

Fulcher, G., & Davidson, F. (2012). The Routledge handbook of language testing. G. Fulcher & F. Davidson (Ed.), *The Routledge handbook of language testing* içinde. Taylor & Francis Routledge.

Fulcher, G., Davidson, F., & Kemp, J. (2011). Effective rating scale development for speaking tests: Performance decision trees. *Language Testing*, *28*(1), 5–29. https://doi.org/10.1177/0265532209359514

Gehlbach, H., & Brinkworth, M. E. (2011). Measure twice, cut down error: A process for enhancing the validity of survey scales. *Review of General Psychology*, *15*(4), 380–387. https://doi.org/10.1037/a0025704

Gwet, K. L. (2020). *Her yönüyle puanlayıcılar arası güvenirlik rehberi* (İ. Karakaya & H. Yürekli (ed.); F. Elkonca, G. Ceylan, İ. Karakaya, H. Yürekli, & E. C. Çorbacı (çev.)). Pegem Akademi.

Harsch, C., & Martin, G. (2013). Comparing holistic and analytic scoring methods: Issues of validity and reliability. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, *20*(3), 281–307. https://doi.org/10.1080/0969594X.2012.742422

Jeong, H. (2015). Rubrics in the classroom: do teachers really follow them? *Language Testing in Asia*, *5*(1). https://doi.org/10.1186/s40468-015-0013-5

Kocayanak, D. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin konuşma becerisini ölçme sürecine yönelik uygulamaları*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Kocayanak, D., & Tecelli, N. T. (2023). Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde konuşma becerisini değerlendirme ölçütleri. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, *38*, 245–267. https://dergipark.org.tr/en/pub/turkiyat/issue/77208/1267689

Köse, D. (2008). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sınavların hazırlanması ve uygulanması. *Dil Dergisi*, 36–47. https://doi.org/10.1501/dilder_0000000089

Lawshe, C. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, *28*(4), 563–575. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x

Metruk, R. (2018). Ethical issues in the assessment of speaking skills. *Communications - Scientific Letters of the University of Žilina*, *20*(1PartA), 109–114. https://doi.org/10.26552/com.c.2018.1a.101-114

O'Sullivan, B. (2015). *Technical report: Aptis test development approach*. http://www.britishcouncil.org/sites/britishcouncil.uk2/files/tech_001_barry_osullivan_aptis_test_-_v5.pdf

O'Sullivan, B., & Dunlea, J. (2019). *Appendix H : Rating scales for speaking and writing speaking task 1*. https://aptisonline.com/wp-content/uploads/2019/05/Speaking-and-Writing-Rating-Scales-aptis_general_technical_manual_v-1.0.pdf

Schmidt, R. C. (1997). Managing Delphi surveys using nonparametric statistical techniques. *Decision Sciences*, *28*(3), 763–774. https://doi.org/10.1111/j.1540-5915.1997.tb01330.x

Şimşek, A. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisine yönelik biçimlendirici değerlendirme temelli dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması (B2 ve C1 düzeyi için)*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.

Stevens, D. D., & Levi, A. J. (2005). *Introduction to rubrics: An assessment tool to save grading time, convey effective feedback and promote student learning*. Stylus Publishing.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yorgancı, O. K. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde podcast (sesli yayın) kullanımının üretici dil becerilerine etkisi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.

Ekler

EK A. A1 Düzeyi Analitik Konuşma Puanlama Anahtarı

		MADDELER	Çok iyi (4)	İyi (3)	Geliştirilmeli (2)	Yetersiz (1)
SÖZCÜK BİLGİSİ	1.	Kendini tanıtırken adı, yaşı, ailesi, ülkesi gibi konularda sözcük bilgisine sahip ve doğru kullanabiliyor.				
	2.	Tanışma, selamlaşma sözcük bilgisine sahip ve doğru kullanabiliyor.				
	3.	Alışveriş gibi günlük basit soru cevap gerektiren konularla ilgili sözcük bilgisine sahip ve doğru kullanabiliyor.				
	4.	Günlük yaşam (bir gününü anlat gibi) hakkında sözcük bilgisine sahip, sözcükleri doğru ve yerinde kullanabiliyor. (Sabah uyanıyorum, okula gidiyorum, ders çalışıyorum vb.)				
	5.	Konuşucunun değerlendirici tarafından verilen konu için sözcük seçimi genellikle doğru.				
DİLBİLGİSEL DOĞRULUK	6.	A1 düzeyi dilbilgisi yapılarını doğru biçimde kullanabiliyor. (çoğul eki, soru eki, durum ekleri, -yor, -DI zaman ekleri, iyelik vb.)				
	7.	Kendini tanıtırken dilbilgisi yapılarını ve kalıp ifadeleri doğru biçimde kullanabiliyor. (Benim adım…, ben… yaşındayım, '-DAn geliyorum, benim annem, babam… vb.)				
	8.	Günlük yaşamı hakkındaki dilbilgisi yapılarını ve kalıp ifadeleri doğru biçimde kullanabiliyor. (Sabah uyanıyorum, okula gidiyorum, ders çalışıyorum, futbol oynamıyorum vb.)				
	9.	Tanışma, selamlaşma, alışveriş gibi karşılıklı soru cevap gerektiren konularda dilbilgisi yapılarını ve kalıp ifadeleri doğru kullanabiliyor. (Nasılsın? Nereden geliyorsun? Bu ne kadar? vb.)				
	10.	Konuşmada zaman, mekan, durum gibi zamana ilişkin kalıp ifadeler ve dilbilgisi yapılarını doğru kullanabiliyor.				
TUTARLIK VE BAĞDAŞIKLIK	11.	Konuyu anlatırken sıralamada ara sıra hatalar görülse de basit ve doğru bir sıralamayla anlatabiliyor.				
	12.	A1 düzeyine uygun bağlaçları kullanabiliyor ve cümleleri birbirine doğru şekilde bağlayabiliyor. (ve, ya da, veya, ama, önce, sonra vb.)				
	13.	Konuşurken başka konulara sapmadan beklenen yanıtı verebiliyor.				
AKICILIK	14.	A1 düzeyine uygun bir akıcılıkla konuşabiliyor. Tanıdık/bilgisinin olduğu konularda akıcılıkta problemi yok.				
	15.	Konuşma içerisinde düşünmek ve düzeltme yapmak için ara sıra duraklama yapsa da konuşmasını yönetebiliyor.				
SESLETİM	16.	A1 düzeyine uygun ifadeleri az ya da sıfır hatayla sesletebiliyor.				
	17.	A1 düzeyine göre bazı hatalar görülse de konuşma sırasında doğru tonlama, vurgu yapabiliyor.				
KARŞILIKLI ETKİLEŞİM	18.	A1 düzeyine uygun basit konuşmaları takip edebiliyor.				
	19.	Kısa soru cevap şeklindeki konuşmalarda konuşmayı takip edebiliyor.				
	20.	Kısa soru cevap şeklindeki konuşmalarda konuşmada söz alabiliyor.				
	21.	A1 düzeyinde aşina olduğu konularda etkileşime girebiliyor.				
	22.	A1 düzeyinde kendi ülkesi, ailesi, okulu gibi konularda basit bir karşılıklı konuşmaya katılabiliyor.				
	23.	Basit selamlaşma, izin alma, vedalaşma, teşekkür etme gibi kalıplaşmış ifadeleri karşılıklı konuşma içerisinde doğru biçimde kullanabiliyor.				
GÖREVİ BAŞARMA	24.	Değerlendirici tarafından verilen görevi doğru biçimde tamamlayabiliyor.				

	25.	Kendisine yöneltilen basit yönergeleri anlayabiliyor.				

EK B. A2 Düzeyi Analitik Konuşma Puanlama Anahtarı

☐Yönergeleri değerlendiricinin yardımına rağmen anlamamış ve bağlama uygun olmayan içerikte konuşmuştur**.**

☐Konuşmasında temel dil bilgisi yapıları ve sözcüklerde çok fazla hata görüldüğünden konuşması anlaşılmamaktadır.

☐Konuşma uzunluğu yeterli olmadığından değerlendirme yapılamamıştır.
**Yukarıdaki 3 kutuyu da işaretleyen öğretici konuşmayı değerlendirmeye almaz ve "Başarısız" olarak belirtilir.*

		MADDELER	**Çok iyi (4)**	**İyi (3)**	**Geliştirilmeli (2)**	**Yetersiz (1)**
SÖZCÜK BİLGİSİ	1.	Kendini, başka birisini, bir yeri, eşyayı tarif ederken bazen yanlış kullanımlar görülse de kullanabileceği sözcük bilgisine sahip.				
	2.	Yol tarifi gibi yer yön gerektiren konularla ilgili sözcük bilgisine sahip ve doğru kullanabiliyor.				
	3.	Arkadaşları, ülkesi, hobileri, gelecek planları gibi verilen konuyla ilgili sözcük bilgisine sahip ve doğru kullanabiliyor.				
	4.	Değerlendiricinin verdiği konu için sözcük seçimi çoğunlukla doğru.				
DİLBİLGİSEL DOĞRULUK	5.	A2 düzeyi dilbilgisi yapılarını doğru biçimde kullanabiliyor. (emir, istek kipleri,-DI, -AcAK, -mIş, -(I/A)r, -(y)Abil vb.)				
	6.	Kendini veya başka birisini, bir yeri/eşyayı tarif ederken dilbilgisi yapılarını ve kalıp ifadeleri doğru biçimde kullanabiliyor. (Ben uzunum. O üzgün bir kız. Arkadaşım kısa ve şişman vb.)				
	7.	Yol tarifi gibi yer yön tarifi gerektiren konularla ilgili dilbilgisi yapılarını ve kalıp ifadeleri doğru biçimde kullanabiliyor (Sağa dön. Parkı geç. Dümdüz yürü. Pastane sağda, vb.)				
	8.	Arkadaşları, ülkesi, hobileri, gelecek planları gibi verilen konuyla ilgili konularda dilbilgisi yapılarını ve kalıp ifadeleri doğru kullanabiliyor.				
	9.	A2 düzeyinde kullanması beklenen dilbilgisi yapılarında ve kalıp ifadelerinde hata görülmüyor.				
	10.	Kendini A2 düzeyine göre doğru ifade edebiliyor.				
TUTARLIK VE BAĞDAŞIKLIK	11.	Verilen konuyu basit ve doğru bir sıralamayla konudan fazla sapmadan anlatabiliyor.				
	12.	A2 düzeyine uygun bağlaçları kullanabiliyor ve cümleleri birbirine doğru şekilde bağlayabiliyor. (ile, çünkü, bu sebeple, bu nedenle, bunun için, hem hem de, ne ne de, ya ya vb.)				
	13.	"Gibi" veya "örneğin" vb. düzeyine uygun bağlayıcı sözcükleri kullanarak basit örnekler verebiliyor.				
AKICILIK	14.	A2 düzeyine uygun bir akıcılıkla konuşabiliyor. Aşina olduğu konularda akıcılıkta problemi yok.				
	15.	Düşünmek ve düzeltme yapmak için ara sıra duraklasa da konuşmasını yönetebiliyor.				
	16.	Kısa konuşmaları idare etmek için duraklama ve düzeltmeler görülse de aşina olduğu konularda öbekler ve tümceler kurabiliyor.				
SESLETİM	17.	A2 düzeyine uygun ifadeleri az ya da sıfır hatayla sesletebiliyor.				
	18.	A2 düzeyine göre bazı hatalar görülse de konuşma sırasında doğru tonlama, vurgu yapabiliyor.				
	19.	Genel olarak sesletimde hatalar görülse de anlaşılırlığını etkilemiyor.				
KARŞILIKLI ETKİLEŞİM	20.	Basit günlük karşılıklı konuşmalarda kendisine söyleneni anlayabiliyor.				
	21.	Karşı tarafı anladığını belirtebiliyor.				
	22.	Karşılıklı konuşmada anladığını belirtip gerekli yanıtı verebiliyor.				
	23.	Karşılıklı konuşmayı başlatıp, devam ettirip, bitirebiliyor.				

GÖREVİ BAŞARMA	24.	Değerlendirici tarafından verilen görevi doğru biçimde tamamlayabiliyor.				
	25.	Yönergeleri doğru biçimde anlayabiliyor.				

EXTENDED ABSTRACT

From the very beginning, evaluation and assessment are crucial stages in the process of language teaching. In exams designed to assess the productive skill of speaking, learners demonstrate their oral performance. Graded scoring rubrics can be utilized to measure and facilitate the assessment of a learner's performance in such exams. Scoring rubrics are typically created in two forms: holistic and analytical. Holistic scoring rubrics evaluate the individual's performance as a whole, while analytical scoring rubrics allow for a more detailed assessment based on specific dimensions and criteria.

It is important to conduct foreign language learning processes with a certain standard in mind. The use of scoring rubrics that facilitate objective behavior by evaluators and establish a standard across institutions is crucial. In the field of Turkish as a foreign language, studies for beginner levels A1 and A2 are limited. Therefore, this study is a significant step towards preparing and using valid and reliable assessment tools for A1 and A2 levels.

This study aims to provide unbiased results at the basic level in the field of teaching Turkish as a foreign language. To this end, analytical rubrics will be created for the A1 and A2 levels, which correspond to the beginner levels. The objective is to develop analytical rubrics for both levels, thereby enhancing evaluators' capacity to conduct expedient, straightforward, and transparent assessments.

In order to develop rubrics within the scope of the research, both qualitative and quantitative data must be collected. Therefore, an exploratory sequentially patterned mixed method was applied in the study since it is compatible with the steps of creating rubrics. In order to create the rubric, the target group and the competencies and achievements needed for the levels aimed at being evaluated were first determined. Then, the main dimensions and criteria were determined according to the specified levels and competencies. A literature review was used to make these determinations. Expert opinions were obtained in order to create draft rubrics, and content validity studies were conducted using the Lawshe technique. Afterwards, the speaking performance records of the A1-A2 level learners were evaluated with the draft rubrics prepared by the experienced and inexperienced instructor groups, and quantitative data was collected for reliability. The interrater reliability was examined using the Kendall's W test in order to ascertain the extent of agreement between the raters.

Ensuring the impartial and correct use of rubrics is important for a healthy assessment. Therefore, evaluators should be trained about the rubrics they use. Guidelines should be created for the assessments to be healthy. In the study, the validity tests of the rubrics designed to evaluate A1 and A2 level speaking skills were carried out by eight experts with ten years of experience. The obtained data were found to be valid both at the

item level and in the overall rubric. Reliability tests were obtained as a result of the assessments made by 20 instructors by monitoring six A1 and six A2 speaking performance records. It was determined that interpersonal agreement was high in both rubrics with Kendall's W. However, in order to determine whether the instructor's experience duration had an effect on their assessments, a Mann-Whitney U analysis was performed, and no statistically significant result was obtained. In light of these results, it can be concluded that the A1 and A2 level speaking skill rubrics created are valid and reliable.

JLERE
JOURNAL OF LANGUAGE EDUCATION AND RESEARCH

Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 2025, 11(1), 207-234

Araştırma Makalesi

Bir Üretken Yapay Zekâ Aracı Olarak ChatGPT'nin Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılmasına İlişkin Görüşler

Sibel Öztürk Demir [*] **Münevver Çetin** [**]

MAKALE BİLGİSİ
Geliş: 24.06.2024
Düzeltme: 03.12. 2024
Kabul: 04.12. 2024
DOI: 10.31464/jlere.1501596

Anahtar Sözcükler:
ChatGPT
yapay zekâ
üretken yapay zekâ
yabancı dil öğretimi
yükseköğretim

ÖZET

Bu araştırmanın amacı; ChatGPT'nin İngilizce dil öğretiminde kullanılması bağlamında öğretim elemanlarının görüşlerinin incelenmesi ve ChatGPT-4 ile görüşlerinin karşılaştırılmasıdır. Nitel araştırma metotlarından fenomenoloji deseniyle tasarlanan bu araştırmanın katılımcılarını; bir vakıf üniversitesinin yabancı diller bölümünde görev yapan 11 öğretim elemanı oluşturmuştur. Ek olarak, araştırma kapsamında ChatGPT-4'ün görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanan veriler, içerik analizi ile betimsel analiz teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmada, ChatGPT'nin daha çok dil bilgisi, kelime bilgisi, okuma ve yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, telaffuz, konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmede de öğrencilere yardımcı olabileceği; fakat gerçek zamanlı etkileşim eksikliği sebebiyle bu becerilerdeki etkisinin sınırlı olduğu sonucuna varılmıştır. Katılımcı öğretim elemanları ve ChatGPT-4, ChatGPT'nin yabancı dil öğretiminde kontrollü bir şekilde destekleyici bir kaynak olarak kullanılmasının teşvik edilmesini ve öğrencilere ChatGPT'nin doğru kullanımı konusunda eğitim verilmesini önermişlerdir. Son olarak, bu kullanımın öğretmen rehberliğinde ve geri bildirimle sağlanması gerektiğini vurgulamışlardır.

Bilgilendirme Bu araştırmada OPENAI'dan izin alınmıştır.
Yayın Etiği Bilgilendirme Bu araştırma bilimsel yayın etiğine uygun olarak yapılmış ve Etik Kurul onayı alınmıştır: İstanbul Nişantaşı Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu, Tarih: 6/6/2024, Sayı: 2024/06.
Yazarların Katkı Oranı Araştırmacılar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamışlardır.
Çıkar Çatışması Bu araştırmada bir çıkar çatışma yoktur.
Gönderim Öztürk Demir, S. & Çetin,M. (2025). Bir üretken yapay zekâ aracı olarak chatgpt'nin yabancı dil öğretiminde kullanılmasına ilişkin görüşler. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 11*(1), 207-234.

[*] Doktorant, ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-8820-8281, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, sibel.ozturkdemir@outlook.com
[**] Prof. Dr., ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-1203-9098, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, mcetin@marmara.edu.tr

Copyright © 2025 by JLERE- https://dergipark.org.tr/en/pub/jlere
ISSN: 2149-5602

Giriş

Son birkaç yılda yapay zekâ (YZ) alanındaki teknolojik ilerlemeler, YZ'nin geniş çaplı benimsenmesi ve kullanımında önemli gelişmelere yol açmıştır. YZ'deki bu ilerlemeler, dünyayı birçok güçlü içerik oluşturma modelleriyle tanıştırmıştır (Trust ve diğerleri, 2023). Bu hızlı gelişmeler, eğitimsel dönüşümü teşvik etmede önemli bir rol oynamıştır (Huang & Li, 2023; Yu, 2024). Özellikle üretken yapay zekâ (ÜYZ) teknolojilerindeki gelişmelerle birlikte günlük yaşamımıza derinden nüfuz eden YZ; eğitim ve araştırma alanlarında yenilikçi etkileşim biçimleri ve eşsiz fırsatlar sunmaya başlamıştır. ÜYZ araçlarının eğitim ortamlarına entegrasyonu; öğrenme deneyimlerini çeşitlendirme, öğretim süreçlerini kişiselleştirme ve araştırma yöntemlerini yenilikçi bir şekilde geliştirme imkânı ile eğitimciler ve araştırmacılar için büyük bir değer taşımaktadır (Ersoy-Sağlık & Gökçearslan, 2024). "İnsan benzeri dil yeteneklerine sahip YZ sistemleri" olarak tanımlanan ve "transformer mimarisi" ile öne çıkan ÜYZ (Bozkurt, 2023a, s. 65), yalnızca dil becerileriyle sınırlı kalmayıp; eğitim ortamlarındaki etkileşim biçimlerini dönüştürme potansiyeline sahiptir. YZ modelleri, öğrenme ortamlarına daha fazla entegre oldukça, insan-YZ etkileşiminin yeni bir boyutunu ortaya koymaktadır. Bu gelişen etkileşim, ÜYZ'nin öğrenme deneyimlerini nasıl iyileştirebileceğini anlamanın önemini vurgulamaktadır (Bozkurt & Sharma, 2024). OpenAI'ın ChatGPT'si, Google'ın Bard'ı, Microsoft'un Copilot'u, Meta'nın Llama'sı ve X'in Grok'u gibi platformlar, ÜYZ'nin çeşitli örnekleri arasında yer almaktadır (Bozkurt, 2023b).

ÜYZ'nin eğitimde giderek daha yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanması, ChatGPT'yi bu alandaki öncü konumuna taşımıştır (Mohebi, 2024). ChatGPT, özellikle yükseköğretimi derinden etkileme potansiyeline sahip mühim bir gelişme olarak öne çıkmaktadır (Rudolph ve diğerleri, 2023; Rawas, 2024). 30 Kasım 2022'de, ABD merkezli YZ araştırma laboratuvarı OpenAI tarafından geliştirilen ChatGPT, insan metnine benzer dil işleme modelleri oluşturmak için derin öğrenme tekniklerini kullanmaktadır. Büyük miktarda metin verisi üzerinde eğitilmiş olan bu sohbet robotu, doğal bir şekilde dil girdilerini anlayarak bağlamsal yanıtlar üretebilmekte, metin özetleme, diller arası çeviri yapma, insan metnine benzer geri bildirimler verme, içerik oluşturma gibi görevleri yerine getirebilmektedir. Özellikle yükseköğretim alanındaki çeşitli görevlerde etkin bir şekilde kullanılabilmektedir (OpenAI, 2022; Topsakal & Topsakal, 2022; Atlas, 2023; Baskara & Mukarto, 2023; Li, 2024; Mena-Octavio ve diğerleri, 2024). ChatGPT'nin bu çeşitli görevleri başarıyla yerine getirme yeteneği, dil eğitimi alanındaki araştırmacıların ilgisini çekmekte ve bu alandaki gelişmeleri etkilemektedir (Kostka & Toncelli, 2023; Klimova ve diğerleri, 2024; Liu, 2024).

ChatGPT, dil öğretimini destekleyerek eğitimde devrim niteliğinde sonuçlar doğurabilmektedir (Baskara & Mukarto, 2023; Songsiengchai ve diğerleri, 2023) ve özellikle İngilizce dil öğretimi bu dönüşümden etkilenmektedir (Kostka & Toncelli, 2023; Al-khresheh, 2024). İngilizce dilini öğrenmek, dil becerilerini geliştirmek isteyen öğrencilere, dil bilgisi kurallarını öğrenme ve uygulama, kelime dağarcıklarını genişletme ve dil becerilerini (okuma, yazma, konuşma, dinleme) daha etkili bir şekilde kullanma konusunda yapılandırılmış bir yaklaşım sunmaktadır. Dil öğrenmek; iletişim, kişisel ve mesleki fırsatlar ile bilişsel gelişim gibi pek çok açıdan büyük önem taşımaktadır (Shaikh

ve diğerleri, 2023). Gelişmiş bir dil işleme modeli olan ChatGPT, yabancı dil olarak İngilizce öğretimine önemli katkılar sağlamaktadır (Bekou ve diğerleri, 2024).

ChatGPT, sohbet robotları aracılığıyla öğrencilerin gerçekçi bir ortamda konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Öğrenciler, sohbet robotlarıyla gerçek zamanlı konuşmalar yaparak dinlediklerini anlama konusunda aktif bir şekilde pratik yapabilmektedir. Bu etkileşim, öğrencilerin dil bilgisi, telaffuz ve kelime bilgisi ile ilgili geri bildirim almalarını sağlamakta ve iletişimsel yeterliklerini artırmaktadır (Atlas, 2023; Huang & Li, 2023; Xing, 2023; Zhou ve diğerleri, 2023; Muniandy & Selvanathan, 2024). Bunun yanı sıra, ChatGPT'nin farklı yeterlik seviyelerine göre diyaloglar oluşturabilmesi ve öğrencilerin ana dillerindeki kelime terimlerini açıklayabilmesi, onu etkili bir "kelime öğrenme aracı" haline getirmektedir (Kohnke ve diğerleri, 2023; aktaran, Kostka & Toncelli, 2023, s. 5). ChatGPT, öğrencilerin okuma ile yazma becerilerini geliştirmeleri ve dil bilgisi kuralları ile kelime bilgisini daha fazla öğrenmeleri amacıyla okuyup anlayabilecekleri cümlelerden paragraflara ve hatta makalelere kadar geniş bir dil materyali yelpazesi sunmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin etkileşimde bulunabilecekleri diyaloglar ve okuma parçaları gibi otantik dil kaynakları üreterek, öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini geliştirmelerine imkân tanımaktadır (Baskara & Mukarto, 2023; Huang & Li, 2023). Yazma becerilerinin doğrudan geliştirilmesi açısından ise öğrencilere konu seçme, beyin fırtınası yapma, konunun ana hatlarını oluşturma, taslak yazma, geri bildirim alma, düzeltmeler yapma ve kontrol etme aşamalarında rehberlik etmektedir (Anders & Sahakyan, 2023; aktaran, Trust ve diğerleri, 2023; Söğüt, 2024).

ChatGPT, eğitimsel açıdan önemli faydalar sunmasına rağmen, kullanımına ilişkin bazı riskler de barındırmaktadır. Bu riskler arasında; ChatGPT'nin güvenilir çıktılar ürettiğinin varsayılması, YZ tarafından üretilen metnin tercih edilmesi, kişisel verilerin ifşa edilmesi, kullanım koşullarının ihlal edilmesi, dijital uçurumun genişlemesi, öğrenme çıktılarının değerlendirilmesindeki sınırlamalar, bilişsel ön yargı, akademik sahtekârlık ve intihal gibi etik kaygılar bulunmaktadır (Dempere ve diğerleri, 2023; Eke, 2023; Kostka & Toncelli, 2023, Meniado, 2023; Trust ve diğerleri, 2023; Cotton ve diğerleri, 2024; Rawas, 2024; Yu, 2024). Dil edinimiyle ilgili kaygılar, öğretim ve değerlendirme açısından yükseköğretimde karşılaşılan kaygılarla tamamen aynı değildir. Bu kaygılar arasında; evde yazılan kompozisyonların geçerliliği ve hayalet yazarlık gibi konular da yer almaktadır (Han, 2024). ChatGPT, dil öğretiminde önemli bir gelişme temsil etmekle birlikte, eğitim ortamlarına entegrasyonunun dikkatlice planlanması ve yönetilmesi önem arz etmektedir (Klimova ve diğerleri, 2024).

İlgili literatür incelendiğinde, İngilizce dil öğretiminde ChatGPT ve benzeri ÜYZ araçları kullanılarak farklı becerilere yönelik çeşitli araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmalar, İngilizce yazma becerisi (Fitria, 2023; Nguyen, 2023; Song & Song, 2023; Yan, 2023; Mahapatra, 2024; Söğüt, 2024); konuşma becerisi (Muniandy & Selvanathan, 2024); dinleme becerisi (Xing, 2023); dil bilgisi öğretimi (Kucuk, 2024); kelime öğretimi (Losi ve diğerleri, 2024); telaffuz becerisi (Hoang ve diğerleri, 2023); dinleme ve konuşma becerileri (Kostka & Toncelli, 2023) ve okuma ve yazma becerileri (Sosa Daza ve diğerleri, 2024) üzerine odaklanmaktadır.

Song & Song (2023), ChatGPT'nin öğrencilerin İngilizce yazma becerileri ile motivasyonları üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla bir karma yöntem araştırması gerçekleştirmiştir. Araştırmada, deney grubundaki öğrencilerin İngilizce yazma becerileri ile motivasyonlarında kontrol grubuna kıyasla anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Ancak, öğrenciler bağlamsal doğruluk ile aşırı bağımlılık konularında bazı endişelerini dile getirmiştir. Muniandy & Selvanathan (2024), ters yüz edilmiş sınıf modelinde ChatGPT'nin öğrencilerin İngilizce konuşma becerileri üzerindeki etkisini ve bu süreçte karşılaştıkları zorlukları incelemek amacıyla bir karma yöntem araştırması yürütmüştür. Araştırmada, ChatGPT'nin öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini geliştirdiği saptanmıştır. Bununla birlikte, öğrenciler çıktıların geçerliliği ile güvenilirliği konusunda bazı endişelerini ifade etmiştir. Son olarak, Losi ve diğerleri (2024) tarafından yürütülen nicel araştırmada, ChatGPT'nin İngilizce kelime dağarcığını geliştirmede etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma sonuçlarından da anlaşılabileceği üzere, ChatGPT gibi ÜYZ araçları, dil öğrenme süreçlerine çeşitli faydalar sağlarken, bazı endişe ve riskleri de beraberinde getirebilmektedir.

2022'nin sonlarından itibaren, ChatGPT'nin eğitim uygulamaları üzerindeki olası etkileri, eğitimciler arasında önemli bir tartışma konusu olmuştur. Yükseköğretimde, ÜYZ teknolojilerinin öğretim ve öğrenim süreçlerini dönüştürme imkânı göz önüne alındığında, ChatGPT'nin ortaya çıkışı büyük bir ilgi uyandırmıştır. Eğitimciler ve öğrenciler, ChatGPT'nin öğretim ve değerlendirme metodolojilerinden çalışma alışkanlıklarına, araştırma uygulamalarına ve başka öngörülemeyen potansiyellere kadar olan etkilerini merakla araştırmaktadır (Parker ve diğerleri, 2024; Rawas, 2024). Bu bağlamda, ChatGPT, yükseköğretimde dil öğretimi alanında önemli değişiklikler yaratabilir. ChatGPT'nin İngilizce dil öğretiminde kullanılması, öğrencilerin dört ana becerisi olan konuşma, yazma, okuma ve dinleme ile birlikte dil bilgisi, telaffuz ve kelime öğrenimi gibi alt becerilerin (Nunan, 1991) gelişimine katkı sağlayarak yeni bir öğretim dönemi başlatabilir. Ancak, ilgili literatürde ChatGPT ve öğretim elemanlarının görüşlerini karşılaştıran bir araştırmaya rastlanmamaktadır. Bu tür bir karşılaştırmanın, İngilizce dil öğretiminde daha etkili ve yenilikçi yaklaşımların geliştirilmesine olanak tanıyacağı ve mevcut literatüre yeni perspektifler kazandıracağı düşünülmektedir. Bu araştırma, ChatGPT'nin dil öğretimine katkılarını daha derinlemesine anlamak için değerli bir kaynak oluşturabilir.

Araştırmanın Amaçları ve Araştırma Soruları

Bu araştırmanın amacı; ChatGPT'nin İngilizce dil öğretiminde kullanılması bağlamında öğretim elemanlarının görüşlerinin incelenmesi ve ChatGPT-4 ile görüşlerinin karşılaştırılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda araştırma soruları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Öğretim elemanları ile ChatGPT-4'ün, ChatGPT'nin İngilizce dil öğretiminde kullanılmasının avantajları ve dezavantajları hakkındaki görüşleri nelerdir?

2. Öğretim elemanları ile ChatGPT-4'ün, ChatGPT'nin öğrencilerin İngilizce dil bilgisi kurallarını öğrenmedeki ve İngilizce telaffuz, kelime dağarcığı, konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerilerini geliştirmedeki etkisi hakkındaki görüşleri nelerdir?

3. Öğretim elemanları ile ChatGPT-4'ün, ChatGPT'nin İngilizce dil öğretiminde kullanımı hakkındaki önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Tasarımı

Bu araştırma, nitel araştırma metotlarından fenomenoloji deseniyle tasarlanmıştır. Fenomenolojik bir araştırma; "birkaç kişinin bir fenomen veya kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak bir anlamını keşfetmektedir" (Creswell, 2021, s. 79). Bu araştırmada, bir vakıf üniversitesinin yabancı diller bölümünde çalışan öğretim elemanlarının, kendi deneyimlerine bağlı olarak ChatGPT'nin yabancı dil öğretiminde kullanılmasına yönelik görüşlerine başvurulmuştur. Bu elde edilen görüşler, ChatGPT-4'ün aynı sorulara verdiği yanıtlarla karşılaştırılarak incelenmiştir.

Yayın Etiği

Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen veri toplama süreçleri, İstanbul Nişantaşı Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu'nun 6/6/2024 tarihli ve 2024/06 sayılı belgesi ile onaylanmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını; bir vakıf üniversitesinde görev yapan 11 öğretim elemanı oluşturmuştur. Katılımcılar, ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olup, bir yükseköğretim kurumunun yabancı diller bölümünde çalışmakta olan ve daha önceden ChatGPT'yi kullanmış öğretim elemanlarıyla görüşülmesi temel ölçüt olarak seçilmiştir. Öğretim elemanlarının, her dil seviyesinde ve tüm dil becerilerinde ChatGPT'yi kullanmış olmaları, belirlenen diğer ölçütler olmuştur. Bu örnekleme yönteminin temel amacı, önceden belirlenen bir dizi ölçüte uyan tüm durumların gözden geçirilerek incelenmesi olduğundan (Patton, 2018; Yıldırım & Şimşek, 2021), ölçütlerin belirlenmesinde tüm durumlar dikkate alınmıştır.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının 10'u kadın, 1'i erkek olmakla birlikte, ilgili kurumda çalışma süreleri 1 ile 7 yıl arasında değişiklik göstermektedir. Ayrıca, araştırmanın yürütüldüğü süre zarfında, ChatGPT-4 ile görüşme yapılmıştır. Bu versiyon, araştırmanın yürütüldüğü dönemde, OpenAI tarafından geliştirilen diğer sürümlere göre daha gelişmiş özelliklere sahip olması ve daha kapsamlı yanıtlar verebilme potansiyeli taşıması nedeniyle tercih edilmiştir.

Veri Toplama ve Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmada, görüşme tekniği metotlarından yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla veriler toplanmıştır. İlgili literatür temel alınarak hazırlanan dokuz soruluk görüşme formu, Eğitim Bilimleri alanında uzman altı kişinin görüşüne sunulmuştur. Uzmanların geri bildirimleri doğrultusunda, iki soruda düzeltme yapılarak, görüşme formunun son hali oluşturulmuştur. Araştırmada görüşmeler, araştırmacılar tarafından, 2024 yılının Mayıs ayında yüz yüze gerçekleştirilmiştir ve ortalama 25-30 dakika sürmüştür. Bununla birlikte, gönüllü katılımcılara araştırmanın içeriği ve hakları hakkında bilgilendirme yapılmış ve onam formu imzalattırılmıştır.

Görüşme formundaki sorulara verilen cevaplar, araştırmacılar tarafından not alınarak kaydedilmiştir. 'Memoing' (not alma tekniği), araştırmacının veri toplama sürecinde duyduklarını, gözlemlediklerini, deneyimlediklerini ve düşündüklerini kaydettiği alan notlarını içeren bir tekniktir. Araştırmacılar, veri toplama sürecine kendilerini kaptırabilir ve olayları derinlemesine düşünmeyi ihmal edebilirler. Bu nedenle, açıklayıcı notlar ile yansıtıcı notlar arasında bir denge kurmak, araştırmacılar için son derece önemlidir (Miles & Huberman, 1984; aktaran, Groenewald, 2004). Katılımcılara sorulan aynı sorular ChatGPT-4'e yönlendirilmiştir. ChatGPT-4'ün verdiği yanıtlar, doğrudan alıntılarla sunulmuştur. Öğretim elemanları, verilerin çözümlenmesinden önce *ÖE1, ÖE2, ÖE3*, … olarak kodlanmıştır. ChatGPT-4'e sorulan sorular ise *S* olarak kısaltılmıştır.

Araştırmada nitel veriler; içerik analizi ve betimsel analiz teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir. İlk olarak, veriler kodlanarak temalar belirlenmiş, müteakiben kodlar ve temalar organize edilmiş ve son olarak ChatGPT-4 ile öğretim elemanlarının görüşleri karşılaştırılarak bulgular yorumlanmıştır (Sığrı, 2023). Ek olarak, araştırmanın kavramsal çerçevesi önceden belirlenmiş olduğundan, betimsel analiz tekniği tercih edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Verilerin geçerliliği açısından "meslektaş teyidi" önem arz etmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 281). Bu doğrultuda, Eğitim Bilimleri alanında uzman altı kişinin görüşlerine başvurulmuş ve araştırmanın tüm aşamalarda meslektaş teyidi sağlanmıştır. Elde edilen kodlar ve temalar, uzmanlar tarafından da doğrulanmıştır. Verilerin güvenirliği açısından ise "uyuşum yüzdesi" hesaplanmıştır (Miles & Huberman, 1994, s. 64). Uyuşum yüzdeleri, araştırmacılar tarafından, 1. soruda %94; 2. soruda %80; 3. soruda %100; 4. soruda %100; 5. soruda %80; 6. soruda %86; 7. soruda %83; 8. soruda %80; ve son olarak 9. soruda %100 olarak belirlenmiştir. Ayrıca, ChatGPT-4'ün verdiği yanıtların güvenirliğini doğrulamak için aynı sorular tekrar ChatGPT-4'e yöneltilebilir ve bu şekilde kontrol sağlanabilir.

Bulgular

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda dokuz kategori ortaya çıkmıştır.

ChatGPT'nin Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılmasına İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri

Öğretim elemanlarının ChatGPT'nin yabancı dil öğretiminde kullanılmasına ilişkin görüşleri Çizelge 1'de sunulmaktadır.

Çizelge 1. ChatGPT'nin Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılmasına Yönelik Görüşler

Kodlar	**Katılımcı**
ChatGPT Kullanımının Avantajları	
Her zaman erişilebilir olması	ÖE1, ÖE2, ÖE4, ÖE5
Kişiselleştirilmiş dil öğrenme fırsatı	ÖE1, ÖE5, ÖE7, ÖE9
Hedef dilde pratik yapma imkânı	ÖE1, ÖE5

Hızlı geri bildirim alma	ÖE5, ÖE10
Ekonomik açıdan uygun olma	ÖE2
Dil öğrenmeyi teşvik etme	ÖE3
Kapsamlı dil müfredatı sunma	ÖE6
İhtiyaca uygun içerik üretme	ÖE10
ChatGPT Kullanımının Dezavantajları	
Duygusal ve sosyal etkileşim eksikliği	ÖE1, ÖE5, ÖE9
Akademik tembellik	ÖE2, ÖE4, ÖE9
Akademik halüsinasyon	ÖE7, ÖE10
Karmaşık dil yapılarını açıklamada yetersizlik	ÖE1
Akademik intihal	ÖE3
Teknolojik engeller	ÖE5
Pedagojik eksiklikler	ÖE6
Sınırlı disiplin	ÖE7

Çizelge 1'de görüldüğü üzere, katılımcı öğretim elemanlarının görüşleri, ChatGPT'nin yabancı dil öğretiminde kullanılmasının avantajları ve dezavantajları olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Öğretim elemanları, ChatGPT kullanımının avantajlarını; her zaman erişilebilir olması, dil öğrenme sürecini kişiselleştirme imkânı sunması, hedef dilde pratik yapma fırsatı sağlaması, hızlı geri bildirim sunması, ekonomik açıdan avantajlı olması, dil öğrenme motivasyonunu artırması, geniş kapsamlı bir dil müfredatı sunması ve ihtiyaca uygun içerikler üretebilmesi olarak sıralamışlardır. Dezavantajlarını ise; duygusal ve sosyal etkileşim eksikliği, akademik tembellik, akademik halüsinasyon, karmaşık dil yapılarını açıklamada yetersizlik, akademik intihal, teknolojik problemler, pedagojik eksiklikler ve sınırlı disiplin olarak ifade etmişlerdir. Katılımcı görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

> "*Avantaj olarak her zaman kullanılabilir. … Öğrencinin hedef dili kullanması için olanak verir. Hızlı geri dönüş sağlar. … Dezavantaj olarak da teknolojik engeller öğrenme sürecini engelleyebilir*." ÖE5

> "*Öğrenciler ChatGPT ile çeşitli konularda konuşabilir, bu da dilin farklı bağlamlarda nasıl kullanıldığını öğrenmelerine yardımcı olur. Fakat ChatGPT, belirli pedagojik stratejileri ve yöntemleri benimseyemeyebilir. Profesyonel dil öğretmenleri, öğrencilere en uygun yöntemleri belirleyebilir*." ÖE6

> *"Kişiye bireyselleştirilmiş ve farklılaştırılmış bir eğitim sunar. … Her öğrencinin öğrenme hızı, algısı ve hatta ilgi alanları farklılık gösterir. Öğrenciye bu anlamda avantajlar sunar. Dezavantaj olarak ise sosyal iletişim becerilerini geliştirmediği gibi öğrenciyi tembelleştirme ve kolaya itme eğilimindedir."* ÖE9

Katılımcılara iletilen aynı soru ChatGPT-4'e yönlendirilmiştir. **S: "ChatGPT'nin yabancı dil öğretiminde kullanılmasının avantajları ve dezavantajları hakkında ne düşünüyorsunuz?"**

ChatGPT-4:

Avantajlar:

Erişilebilirlik: 7/24 erişim sağlanabilir, bu da öğrencilere istedikleri zaman pratik yapma imkânı sunar.

Kişiselleştirilmiş Eğitim: Öğrencinin seviyesine ve ihtiyaçlarına göre anında uyarlanabilir.

Çeşitli Uygulamalar: Dil bilgisi, kelime dağarcığı, okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin hepsi için kullanılabilir.

Motivasyon Artışı: Oyunlaştırma ve anında geri bildirim gibi unsurlar, öğrencilerin motivasyonunu artırabilir.

Dezavantajlar:

Yanıltıcı Bilgiler: ChatGPT bazen hatalı veya yanıltıcı bilgiler verebilir.

İnsan Faktörü Eksikliği: Sosyal etkileşim ve duygusal bağlantı eksikliği, öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilir.

Teknolojik Bağımlılık: Öğrencilerin teknolojik araçlara aşırı bağımlı hale gelmesi, diğer öğrenme yöntemlerini ihmal etmelerine yol açabilir.

Öğretim elemanları ile ChatGPT-4'ün görüşleri karşılaştırıldığında, benzerlikler ve farklılıklar olduğu görülmektedir. Hem öğretim elemanları hem de ChatGPT-4, ChatGPT'nin yabancı dil öğretiminde kullanılmasının avantajlarını; öğrencilerin istedikleri zaman erişim sağlayarak hedef dilde pratik yapabilmeleri ve kişiselleştirilmiş bir öğrenme deneyimi yaşayabilmeleri olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca, kapsamlı dil müfredatı ve içeriklerin öğrenmeyi teşvik ettiğini belirtmişler ve motivasyon ile geri bildirim gibi unsurların önemini vurgulamışlardır. ChatGPT-4'ten farklı olarak, *ÖE2; "Dil okullarından ve özel derslerden maddi olarak çok daha uygun olması … büyük avantaj"* diyerek ChatGPT'nin ekonomik açıdan daha uygun olduğunu bildirmiştir. Dezavantajlar açısından irdelendiğinde hem öğretim elemanları hem de ChatGPT-4, ChatGPT'nin hatalı bilgiler üretebileceğini (halüsinasyon) ifade etmişlerdir. Sosyal etkileşim ve duygusal bağlantı eksiklikleri ile pedagojik eksikliklerin öğrenme sürecini olumsuz yönde etkileyebileceği hususuna değinmişlerdir. Ancak, ChatGPT-4 bu temayı "insan faktörü eksikliği" olarak adlandırmıştır. Öte yandan, ChatGPT-4 teknoloji bağımlılığına dikkat çekerken, öğretim elemanları akademik tembellik ve intihal konularına vurgu yapmışlardır. Ayrıca, sınırlı disiplin ve teknolojik engeller, öğretim elemanları tarafından ChatGPT'nin yabancı dil öğretiminde kullanılmasının dezavantajları arasında ifade edilmiştir.

ChatGPT'nin Öğrencilerin Dil Bilgisi Kurallarını Öğrenmedeki Etkisi Hakkında Öğretim Elemanlarının Görüşleri

Öğretim elemanlarının ChatGPT'nin öğrencilerin dil bilgisi kurallarını öğrenmedeki etkisi hakkında görüşleri Çizelge 2'de sunulmaktadır.

Çizelge 2. ChatGPT'nin Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılmasına Yönelik Görüşler

Kodlar	**Katılımcı**
Olumlu	
Örneklerle etkileşimli bir şekilde dil bilgisi yapılarını güçlendirmesi	ÖE1, ÖE2, ÖE3, ÖE5, ÖE6, ÖE7
Açıklamalarla dil bilgisi yapılarının kavranmasına yardımcı olması	ÖE3, ÖE4, ÖE6, ÖE8, ÖE10
Geri bildirimle hataları düzelterek öğrenme sürecini iyileştirmesi	ÖE5, ÖE7, ÖE10, ÖE11
Bireyselleştirilmiş bir yaklaşımla dil bilgisi yapılarını öğretmesi	ÖE9, ÖE11
Olumsuz	
Derinlemesine dil bilgisi yapılarını öğretememesi	ÖE1, ÖE5

Çizelge 2'de görüldüğü üzere, katılımcı öğretim elemanlarının görüşleri, ChatGPT'nin dil bilgisi kurallarını öğrenmedeki olumlu ve olumsuz etkileri olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Katılımcı öğretim elemanları, ChatGPT'nin gerçek hayattan örneklerle etkileşimli bir öğrenme deneyimi sağlayarak dil bilgisi yapılarını güçlendirdiğini vurgulamışlardır. Ayrıca, bu yapıları açıklamalar yoluyla kavramsallaştırmaya yardımcı olduğunu ve öğrencilerin hatalarını geri bildirim mekanizması ile düzelterek öğrenme sürecini iyileştirdiğini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra, ChatGPT'nin bireyselleştirilmiş bir yaklaşımla dil bilgisi yapılarını öğrettiğini beyan etmişlerdir. Ancak, iki katılımcı, bazı durumlarda ChatGPT'nin dil bilgisi yapılarını kapsamlı bir biçimde öğretme konusunda yetersiz kalabileceğine dikkat çekerek olumsuz görüşlerini dile getirmişlerdir. Katılımcı görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

> *"ChatGPT, dil bilgisinde öğrencilere anlaşılabilir açıklamalar sunmaktadır, bu konuda oldukça etkili ve verimlidir."* ÖE4
>
> *"ChatGPT dil bilgisi kurallarını öğretme konusunda başarılı bir şekilde kullanılabilir. Öğrencilere geri dönüt vererek, hataları gösterme ve açıklama konusunda destek alabilir."* ÖE10
>
> *"Hataları düzeltme fırsatı sağlar. Böylece öğrenciye bireysel olarak dil bilgisi çalışma olanağı sağlar."* ÖE11

Katılımcılara iletilen aynı soru ChatGPT-4'e yönlendirilmiştir. **S: "ChatGPT'nin öğrencilerin dil bilgisi kurallarını öğrenmedeki etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?"**

> **ChatGPT-4:**
>
> Pozitif Etkiler: ChatGPT, dil bilgisi kurallarını açıklamak, örnekler vermek ve öğrencilerin yaptığı hataları düzeltmek için etkili bir araç olabilir. Dil bilgisi alıştırmaları ve testleri sunarak öğrencilerin dil bilgisi kurallarını pekiştirmelerine yardımcı olabilir.
>
> Negatif Etkiler: Bazı karmaşık dil bilgisi kurallarını anlamak için daha derinlemesine ve etkileşimli bir öğretim gerekebilir. ChatGPT, her zaman bu derinliği sağlayamayabilir.

Öğretim elemanları ile ChatGPT-4'ün görüşleri karşılaştırıldığında hem öğretim elemanları hem de ChatGPT-4, ChatGPT'nin dil bilgisi kurallarını açıklama, örnekler verme ve hataları düzeltme konusunda etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, *ÖE1; "Karmaşık dil yapılarının açıklanmasında yetersiz kalabilir"*, *ÖE5; "ChatGPT dil*

kurallarının tamamını veya derinliğini yeteri kadar öğretemeyebilir" ve ChatGPT-4, ChatGPT'nin bazı durumlarda karmaşık dil bilgisi yapılarını derinlemesine öğretme konusunda yetersiz kalabileceğini vurgulamışlardır. Sonuç olarak, katılımcı öğretim elemanları ile ChatGPT-4'ün görüşleri, öğrencilerin dil bilgisi kurallarını öğrenmesi üzerindeki etkisi hakkında benzer görüşler yansıtmaktadır.

ChatGPT'nin Öğrencilerin Telaffuz Becerilerini Geliştirmedeki Etkisi Hakkında Öğretim Elemanlarının Görüşleri

Öğretim elemanlarının ChatGPT'nin öğrencilerin telaffuz becerilerini geliştirmedeki etkisi hakkında görüşleri Çizelge 3'te sunulmaktadır.

Çizelge 3. ChatGPT'nin Telaffuz Becerilerini Geliştirmedeki Etkisine Yönelik Görüşler

Kodlar	**Katılımcı**
Olumlu	
Örneklerle telaffuz kurallarını öğretmesi ve geri bildirim sunması	ÖE1, ÖE5
Sesli telaffuz özelliğiyle pratik yapma fırsatı sağlaması	ÖE2
Olumsuz	
Yüz yüze etkileşim eksikliğinden dolayı etkisinin sınırlı olması	ÖE1, ÖE3, ÖE4, ÖE5, ÖE6, ÖE8, ÖE9, ÖE10, ÖE11
Kültürel ve bölgesel diyalektleri yansıtamaması	ÖE7

Çizelge 3'te görüldüğü üzere, katılımcı öğretim elemanlarının görüşleri, ChatGPT'nin telaffuz becerilerini geliştirmedeki olumlu ve olumsuz etkileri olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Katılımcı öğretim elemanları, ChatGPT'nin örneklerle telaffuz kurallarını öğretme ve geri bildirim sağlama konusunda etkili olduğunu belirtmişlerdir. İlâveten, sesli telaffuz özelliği aracılığıyla pratik yapma fırsatı sunduğunu ifade etmişlerdir. Öte yandan, katılımcıların çoğunluğu, yüz yüze etkileşim eksiğinden dolayı ChatGPT'nin telaffuz becerilerini geliştirmedeki etkisinin sınırlı olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca, bir katılımcı, ChatGPT'nin kültürel ve bölgesel diyalektleri yansıtamadığını beyan etmiştir. Katılımcı görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

> *"ChatGPT öğrencilere anında yazılı geri bildirim sunabilmesi ve doğru telaffuz kuralları hakkında bilgi verebilir, ama pratik yaptırmakta yetersiz kalabilir."* ÖE1

> *"Telaffuz becerileri açısından öğrencilere sınıf ortamındaki aynı etkiyi verememektedir. ... Gerçek hayatta bir robotla değil, bir insanla iletişime geçeceklerinden etkisi uzun ömürlü değildir."* ÖE4

> *"Telaffuz becerileri, genellikle yüz yüze etkileşimler ve doğal konuşma ortamları ile daha iyi geliştirilir."* ÖE6

Katılımcılara iletilen aynı soru ChatGPT-4'e yönlendirilmiştir. **S: "ChatGPT'nin öğrencilerin telaffuz becerilerini geliştirmedeki etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?"**

ChatGPT-4:

Pozitif Etkiler: ChatGPT, doğru telaffuz örnekleri vererek ve öğrencilerin telaffuzlarını düzelterek yardımcı olabilir. Ayrıca, sesli geri bildirim sağlayarak öğrencilerin telaffuzlarını kontrol etmelerini sağlar.

Negatif Etkiler: Gerçek zamanlı ve yüz yüze etkileşimlerde olduğu gibi ince telaffuz düzeltmeleri yapma yeteneği sınırlı olabilir. Ayrıca, yapay zekâ seslerinin doğal insan sesine kıyasla eksik kaldığı durumlar olabilir.

Öğretim elemanları ile ChatGPT-4'ün görüşleri karşılaştırıldığında hem öğretim elemanları hem de ChatGPT-4, ChatGPT'nin doğru telaffuz örnekleriyle pratik yapma fırsatı sunarak ve geri bildirim vererek öğrencilerin telaffuz becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabileceğini belirtmişlerdir. Ek olarak, her iki taraf da yüz yüze etkileşim olmadığından ChatGPT'nin telaffuz becerileri geliştirmede katkısının sınırlı olabileceğini vurgulamıştır. *ÖE7; "Telaffuz, bölgesel ve kültürel farklılara göre değişebilir. ChatGPT bu tür nüansları her zaman doğru bir şekilde yansıtamayabilir"* diyerek ChatGPT'nin doğal insan konuşmasıyla aynı performansı sergileyemeyeceğini dile getirmiştir. *ChatGPT-4* de; *"Yapay zekâ seslerinin doğal insan sesine kıyasla eksik kaldığı durumların olabileceğini"* ifade ederek benzer bir görüş belirtmiştir. Bu nedenle, katılımcı öğretim elemanları ile ChatGPT-4'ün görüşleri benzerlik göstermektedir.

ChatGPT'nin Öğrencilerin Kelime Becerilerini Geliştirmedeki Etkisi Hakkında Öğretim Elemanlarının Görüşleri

Öğretim elemanlarının ChatGPT'nin öğrencilerin kelime becerilerini geliştirmedeki etkisi hakkında görüşleri Çizelge 4'te sunulmaktadır.

Çizelge 4. ChatGPT'nin Kelime Becerilerini Geliştirmedeki Etkisine Yönelik Görüşler

Kodlar	**Katılımcı**
Olumlu	
Kelime tanımlarını, kullanımlarını, eş ve zıt anlamlarını açıklaması	ÖE1, ÖE3, ÖE5, ÖE8, ÖE10, ÖE11
Etkileşimli ve eğlenceli etkinliklerle pratik yapma fırsatı sağlaması	ÖE1, ÖE2, ÖE4, ÖE8
Bağlama uygun kelime listeleri sunması	ÖE2, ÖE3, ÖE4, ÖE9
Olumsuz	
Kelime öğrenimini yeterince pekiştirememesi	ÖE6

Çizelge 4'te görüldüğü üzere, katılımcı öğretim elemanlarının görüşleri ChatGPT'nin kelime becerilerini geliştirmedeki olumlu ve olumsuz etkileri olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Katılımcı öğretim elemanları, ChatGPT'nin kelime tanımlarını, kullanımlarını, eş ve zıt anlamlarını açıklayarak, öğrencilerin kelime dağarcığını genişlettiğini vurgulamışlardır. Ayrıca, etkileşimli ve eğlenceli etkinliklerle pratik yapma olanağı sağlayarak ve bağlama uygun kelime listeleri sunarak öğrencilerin kelime becerilerini geliştirmeye katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Öte yandan, bir

katılımcı, ChatGPT'nin kelime öğreniminde yeterli düzeyde pekiştirme yapmaya imkân tanımadığını belirtmiştir. Katılımcı görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

> *"... Öğrencilere kelime oyunları, bulmacalar ve diğer interaktif etkinlikler sunarak kelime öğrenimini eğlenceli hale getirebilir."* ÖE1
>
> *"Öğrenciler, kelime öğrenimi konusunda anlamadıkları kelimeleri yazıp bir çalışma kâğıdı oluşturmasını isteyebilirler, bu şekilde faydası olur."* ÖE8
>
> *"ChatGPT, bağlama dayalı kelime anlamı, eş anlamlı ve zıt anlamlı sözcükler üreterek kelime becerilerini geliştirme konusunda çok etkili kullanılabilir."* ÖE10

Katılımcılara iletilen aynı soru ChatGPT-4'e yönlendirilmiştir. **S: "ChatGPT'nin öğrencilerin kelime becerilerini geliştirmedeki etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?"**

ChatGPT-4:

Pozitif Etkiler: Yeni kelimeler öğrenmek ve bu kelimeleri cümle içinde kullanmak için etkili bir araç olabilir. Kelime oyunları ve alıştırmalar sunarak kelime dağarcığını zenginleştirebilir.

Negatif Etkiler: Öğrencilerin kelimelerin tam anlamını ve kullanımını anlamaları için bağlam içinde öğrenmeleri gerekebilir. ChatGPT, her zaman bu bağlamı sağlayamayabilir.

Öğretim elemanları ile ChatGPT-4'ün görüşleri karşılaştırıldığında hem öğretim elemanları hem de ChatGPT-4, ChatGPT'nin interaktif etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin kelime becerilerini geliştirmede etkili bir araç olabileceğini belirtmiştir. Bununla birlikte, her iki taraf da kelimelerin bağlam içinde öğrenilmesinin önemine dikkat çekmiştir. Lâkin, ChatGPT-4, bu bağlamın her zaman sağlanamayabileceğini ifade ederek, öğretim elemanlarının görüşlerinden farkı bir perspektif sunmuştur.

ChatGPT'nin Öğrencilerin Konuşma Becerilerini Geliştirmedeki Etkisi Hakkında Öğretim Elemanlarının Görüşleri

Öğretim elemanlarının ChatGPT'nin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmedeki etkisi hakkında görüşleri Çizelge 5'te sunulmaktadır.

Çizelge 5. ChatGPT'nin Konuşma Becerilerini Geliştirmedeki Etkisine Yönelik Görüşler

Kodlar	Katılımcı
Olumlu	
Dil konuşma pratiği için uygun konular ve materyaller sağlaması	ÖE1, ÖE5
Dil konuşma pratiği için kelime hazinesi ve dil yapıları sunması	ÖE1, ÖE5
Dil konuşma kaygılarını azaltmak için destekleyici bir ortam oluşturması	ÖE2
Soru sorma ve ifade etme becerilerini geliştirmeye yardımcı olması	ÖE3
Olumsuz	
Gerçek yaşamdaki dinamik konuşma pratiğini geliştirememesi	ÖE4, ÖE5, ÖE6, ÖE7, ÖE8, ÖE9, ÖE10, ÖE11

Çizelge 5'te görüldüğü üzere, katılımcı öğretim elemanlarının görüşleri, ChatGPT'nin konuşma becerilerini geliştirmedeki olumlu ve olumsuz etkileri olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Katılımcı öğretim elemanları, ChatGPT'nin konuşma pratiği

için uygun konular ve materyaller sağlayarak bir zemin oluşturduğunu ve kelime hazinesi ile dil yapıları sunarak öğrencilerin becerilerini desteklediğini ifade etmişlerdir. Bir katılımcı, ChatGPT'nin dil konuşma kaygılarını azaltmak için öğrencilere destekleyici bir ortam oluşturduğunu; bir başka katılımcı ise öğrencilerin gündelik ve akademik dilde soru sorma ve ifade etme becerilerini geliştirmeye yardımcı olduğunu beyan etmiştir. Diğer taraftan, katılımcıların çoğunluğu, ChatGPT'nin gerçek zamanlı etkileşim sağlayamaması nedeniyle öğrencilerin gerçek yaşamdaki dinamik konuşma pratiğini yeterince geliştiremediğini vurgulamıştır. Katılımcı görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

> *"Gündelik ya da akademik dilde soru sorma ve cevap yazmaya yönelik verimli olabilir."* ÖE3
>
> *"Gerçek hayatlarında karşılaşacakları durumları göstermede çok etkili olmayacağını düşünüyorum. Dil pratiğinde konuşma becerileri tek başına bir robotla değil, gerçekte pratik yaptıklarında gelişmektedir."* ÖE4
>
> *"Konuşma becerilerini geliştirmede duygusal ve sosyal etkileşimlerin önemi büyüktür. ChatGPT bu tür etkileşimleri sağlayamaz ve bu da öğrencilerin gerçek dünya ile iletişim kurma becerilerini geliştirmelerini engelleyebilir."* ÖE7

Katılımcılara iletilen aynı soru ChatGPT-4'e yönlendirilmiştir. **S: "ChatGPT'nin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmedeki etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?"**

> **ChatGPT-4:**
>
> Pozitif Etkiler: Öğrenciler, ChatGPT ile pratik yaparak konuşma becerilerini geliştirebilirler. ChatGPT, anında geri bildirim vererek konuşma hatalarını düzeltmeye yardımcı olabilir.
>
> Negatif Etkiler: İnsanlarla yapılan gerçek konuşmaların doğallığı ve spontane doğası, yapay zekâ ile sağlanamayabilir. Bu nedenle, sosyal etkileşim ve dinamik konuşma pratiği eksik kalabilir.

Öğretim elemanları ile ChatGPT-4'ün görüşleri karşılaştırıldığında hem öğretim elemanları hem de ChatGPT-4, ChatGPT'nin öğrencilere konuşma pratiği yapma konusunda etki sağlayabileceğini belirtmişlerdir. Öte yandan, *ÖE2; "Topluluk içinde pratik yapmaktan çekinen çok öğrenci var. Bu açıdan öğrenciler için rahatlık sağladığını düşünüyorum"* diyerek, ChatGPT'nin dil konuşma kaygılarını azaltma konusunda öğrencilere rahat bir ortam sunduğunu ve bu açıdan önemli bir etki yarattığını belirtmiştir. Öte yandan, ChatGPT-4 bu konuya doğrudan atıfta bulunmamıştır. Bununla birlikte hem öğretim elemanları hem de ChatGPT-4, ChatGPT'nin gerçek zamanlı etkileşim eksikliği nedeniyle öğrencilerin gerçek yaşamdaki dinamik konuşma pratiğini yeterince geliştirmeye katkı sağlamadığını vurgulamışlardır. Ezcümle, her iki tarafın görüşleri çoğunlukla benzerlik göstermektedir.

ChatGPT'nin Öğrencilerin Yazma Becerilerini Geliştirmedeki Etkisi Hakkında Öğretim Elemanlarının Görüşleri

Öğretim elemanlarının ChatGPT'nin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmedeki etkisi hakkında görüşleri Çizelge 6'da sunulmaktadır.

Çizelge 6. ChatGPT'nin Yazma Becerilerini Geliştirmedeki Etkisine Yönelik Görüşler

Kodlar	**Katılımcı**
Olumlu	
Örnek metinlerle yazma pratiği sağlaması ve geri bildirimde bulunması	ÖE1, ÖE3, ÖE5, ÖE6, ÖE8, ÖE10
Dil, sözcük dağarcığı ve ifade becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlaması	ÖE7, ÖE10
Yazma pratiği için doğal bir ortam sunması	ÖE3
Metinlerdeki dil bilgisi ve imla hatalarını düzeltebilmesi	ÖE5
Yazı yazma tekniklerini öğretebilmesi	ÖE8
Olumsuz	
Özgünlüğü olumsuz yönde etkilemesi ve akademik tembelliğe sürüklemesi	ÖE2, ÖE4, ÖE9, ÖE11
Düşünceler arasında bağlantı kurma konusunda katkı sağlayamaması	ÖE6

Çizelge 6'da görüldüğü üzere, katılımcı öğretim elemanlarının görüşleri, ChatGPT'nin yazma becerilerini geliştirmedeki olumlu ve olumsuz etkileri olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Katılımcı öğretim elemanları, ChatGPT'nin öğrencilere doğal bir ortamda çeşitli konularda örnek metinler sunarak yazma pratiği yapma olanağı sağladığını ve geri bildirimde bulunduğunu vurgulamışlardır. Bununla birlikte, ChatGPT'nin yazma metinleri aracılığıyla dil yapıları, sözcük dağarcığı ve ifade becerilerinin geliştirilmesine katkı sağladığını beyan etmişlerdir. Ayrıca, katılımcılar ChatGPT'nin metinlerdeki dil bilgisi ve imla hatalarını düzeltebildiğini ve yazı yazma tekniklerini öğretebildiğini belirtmişlerdir. Ancak, öğretim elemanları, ChatGPT'nin özgünlüğü olumsuz yönde etkileyebileceğini ve akademik tembelliğe yol açabileceğini vurgulamışlardır. Bir katılımcı ise ChatGPT'nin, yazma becerilerinin geliştirilmesi bağlamında, öğrencilere düşünceler arasında bağlantı kurma konusunda katkı sağlayamadığını bildirmiştir. Katılımcı görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

> *"Yazma becerisini geliştirmenin aksine yazmayı unutturduğunu düşünüyorum. Örneğin, bir essay yazacak olan öğrenci ChatGPT yardımıyla fikir sahibi olurken, diğer yandan hayal gücünü ve yazma becerisini kaybetmektedir."* ÖE9

> *"ChatGPT öğrencilerin metinleri için eş zamanlı geri dönüp verebilir, alternatif cümle yapıları ya da kelimeler önerebilir. İyi yazılmış metin örnekleri üreterek yazma becerilerini geliştirmek konusunda çok etkili olabilir."* ÖE10

> *"ChatGPT paraphrase yapabildiğinden ... öğrencinin gelişimini negatif olarak etkiliyor."* ÖE11

Katılımcılara iletilen aynı soru ChatGPT-4'e yönlendirilmiştir. **S: "ChatGPT'nin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmedeki etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?"**

ChatGPT-4:

Pozitif Etkiler: ChatGPT, yazılı metinleri değerlendirerek ve geri bildirim sağlayarak yazma becerilerini geliştirebilir. Ayrıca, farklı yazı türleri ve stilleri hakkında bilgi vererek öğrencilerin yazma yeteneklerini çeşitlendirebilir.

Negatif Etkiler: Yazma becerileri, detaylı geri bildirim ve mentorluk gerektirebilir. ChatGPT'nin sağladığı geri bildirim, insan öğretmenlerin sunduğu derinlikte olmayabilir.

Öğretim elemanları ile ChatGPT-4'ün görüşleri karşılaştırıldığında hem öğretim elemanları hem de ChatGPT-4, ChatGPT'nin yazılı metinler aracılığıyla öğrencilere yazma pratiği ve geri bildirim sağlayarak yazma becerilerini geliştirebileceğini ifade etmişlerdir. Öte yandan, öğretim elemanları, ChatGPT'nin öğrencilerin özgünlüğünü olumsuz yönde etkiyebileceğini ve akademik tembelliğe yol açabileceğini ileri sürmüştür. ChatGPT-4 ise bu konulara spesifik olarak değinmemiştir. Diğer yandan, ChatGPT-4, yazma becerilerinin detaylı geri bildirim ile mentorluk gerektirebileceğini ve ChatGPT'nin bu derinliği sağlamada yetersiz kalabileceğini vurgulamıştır. Ancak, öğretim elemanları da bu konuya doğrudan atıfta bulunmamıştır. Dolayısıyla, öğretim elemanları ile ChatGPT-4'ün görüşlerinde hem benzerlikler hem de farklılıklar olduğu görülmektedir.

ChatGPT'nin Öğrencilerin Okuma Becerilerini Geliştirmedeki Etkisi Hakkında Öğretim Elemanlarının Görüşleri

Öğretim elemanlarının ChatGPT'nin öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmedeki etkisi hakkında görüşleri Çizelge 7'de sunulmaktadır.

Çizelge 7. ChatGPT'nin Okuma Becerilerini Geliştirmedeki Etkisine Yönelik Görüşler

Kodlar	**Katılımcı**
Olumlu	
Farklı seviyelerde okuma pratiği sağlaması ve geri bildirimde bulunması	ÖE1, ÖE2, ÖE5, ÖE7, ÖE8, ÖE9, ÖE11
Okuma parçaları aracılığıyla kelime dağarcığını genişletmesi	ÖE1, ÖE5, ÖE7
Dilsel farkındalığı artırması	ÖE3
Eleştirel düşünme ve analiz becerilerini geliştirmesi	ÖE5
Kelime ve dil yapılarını açıklayarak okumayı daha eğlenceli hale getirmesi	ÖE10
Olumsuz	
Etkileşimli öğrenme yöntemleri sağlayamaması	ÖE4, ÖE6

Çizelge 7'de görüldüğü üzere, katılımcı öğretim elemanlarının görüşleri, ChatGPT'nin okuma becerilerini geliştirmedeki olumlu ve olumsuz etkileri olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Katılımcı öğretim elemanları, ChatGPT'nin farklı seviyelerde okuma pratiği imkânı sunduğuna ve geri bildirimde bulunduğuna dikkat çekmişlerdir. Diğer olumlu görüşler arasında; ChatGPT'nin sunduğu okuma parçaları aracılığıyla öğrencilerin kelime dağarcığını genişletmesi, dil farkındalıklarını arttırarak okuma sürecini daha eğlenceli hale getirmesi ve eleştirel düşünme ile analiz becerilerini geliştirmesi yer almıştır. İki katılımcı ise ChatGPT'nin okuma becerilerini geliştirmede etkileşimli öğrenme yöntemleri sağlayamadığını vurgulamıştır. Katılımcı görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

"Seviye ve tema (örneğin; A2 seviyesi korku temalı bir kısa hikâye) girerek ... okuma alıştırmaları yapabilmek öğrenciler açısından çok avantajlı bir durum." ÖE2

"Kesinlikle geliştirdiğini ve dilsel farkındalığı arttırdığını düşünüyorum." ÖE3

Katılımcılara iletilen aynı soru ChatGPT-4'e yönlendirilmiştir. **S: "ChatGPT'nin öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmedeki etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?"**

ChatGPT-4:

Pozitif Etkiler: Okuma parçaları sunarak ve bu parçalar üzerine sorular sorarak okuma becerilerini geliştirebilir. Öğrencilerin anlama becerilerini artırmak için çeşitli metinler sağlayabilir.

Negatif Etkiler: Daha karmaşık ve analitik okuma becerileri, detaylı tartışma ve analiz gerektirebilir. ChatGPT'nin sağladığı okuma alıştırmaları bu derinliği her zaman sağlayamayabilir.

Öğretim elemanları ile ChatGPT-4'ün görüşleri karşılaştırıldığında hem öğretim elemanları hem de ChatGPT-4, ChatGPT'nin okuma parçaları sunarak ve geri bildirim sağlayarak öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebileceğini ifade etmişlerdir. Öte yandan, *ÖE5; "ChatGPT çeşitli konulara veya zorluk seviyelerine göre metin üretebilir. ... Öğrenciler okuma, anlama ve analiz etme becerilerini geliştirebilir. ..."* diyerek ChatGPT'nin öğrencilerin okuma parçaları aracılığıyla analiz etme becerilerini geliştirebileceğini ifade ederken, *ChatGPT-4*, analitik okuma becerilerinin geliştirilmesinde "*detaylı tartışma ve analiz*" gerektiğini vurgulamıştır. ChatGPT-4'e benzer şekilde, *ÖE6; "Okuma becerilerini geliştirmede, kitap kulüpleri veya sınıf tartışmaları gibi ... etkileşimlerin önemi büyüktür. ChatGPT bu etkileşimleri sağlayamaz."* olarak görüş bildirmiştir. Bu noktada katılımcılardan ÖE5 ile ÖE6 farklı görüşler sergilemişlerdir. Son olarak, *ÖE10; "ChatGPT öğrenciler için ... okuma metinleri oluşturabilir. Kelime anlamları ve anlamadıkları yapılar konusunda hızlı bir şekilde yardımcı olacağından okuma sürecini daha eğlenceli hale getirebilir."* demiştir. Ancak, ChatGPT-4 spesifik olarak bu konudan bahsetmemiştir. Sonuç olarak, öğretim elemanları ile ChatGPT-4'ün görüşlerinde benzerlikler ve farklılıklar olduğu görülmektedir.

ChatGPT'nin Öğrencilerin Dinleme Becerilerini Geliştirmedeki Etkisi Hakkında Öğretim Elemanlarının Görüşleri

Öğretim elemanlarının ChatGPT'nin öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmedeki etkisi hakkında görüşleri Çizelge 8'de sunulmaktadır.

Çizelge 8. ChatGPT'nin Dinleme Becerilerini Geliştirmedeki Etkisine Yönelik Görüşler

Kodlar	**Katılımcı**
Olumlu	
Çeşitli konularda dinleme materyalleri sağlaması	ÖE1, ÖE2, ÖE5, ÖE6, ÖE7, ÖE11
Sesli telaffuz özelliğiyle telaffuz ve vurgu örnekleri sunması	ÖE5, ÖE6
Yazılı materyallerle dinleme alıştırmalarına olanak tanıması	ÖE1, ÖE7

Dinleme alıştırmalarıyla kelime dağarcıklarını genişletmesi	ÖE7
Olumsuz	
Dinleme becerilerine etki etmemesi	ÖE3, ÖE4, ÖE8, ÖE9, ÖE10

Çizelge 8'de görüldüğü üzere, katılımcı öğretim elemanlarının görüşleri, ChatGPT'nin dinleme becerilerini geliştirmedeki olumlu ve olumsuz etkileri olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Katılımcı öğretim elemanları, ChatGPT'nin çeşitli konularda dinleme materyalleri sunarak ve sesli telaffuz özelliğiyle birlikte dinleme yapma imkânı sağlayarak öğrencilerin dinleme ve telaffuz becerilerini geliştirdiğini vurgulamışlardır. Bununla birlikte, bazı katılımcılar ChatGPT'nin yazılı dinleme alıştırmaları sunduğunu, bir katılımcı ise bu dinleme alıştırmalarının öğrencilerin kelime dağarcığını genişlettiğini belirtmiştir. Ancak, katılımcıların neredeyse yarısı, ChatGPT'nin öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmede etkisinin olmadığı ifade etmiştir. Katılımcı görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

> *"Bir faydası olduğunu düşünmüyorum. Gerçek hayatta ve doğal ortamda dinleme … sürecinde farklı dinamikler var (gürültü, dil sürçmesi, … vb.)."* ÖE3
>
> *"ChatGPT metinleri sesli olarak okuyabilir, böylece öğrencilere doğru telaffuz ve vurgu örnekleri sunabilir."* ÖE6
>
> *"… Öğrenciler farklı konularda dinleme pratiği yaparak kelime dağarcıklarını ve anlama becerilerini artırabilirler."* ÖE7

Katılımcılara iletilen aynı soru ChatGPT-4'e yönlendirilmiştir. **S: "ChatGPT'nin öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmedeki etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?"**

> **ChatGPT-4:**
>
> Pozitif Etkiler: Dinleme alıştırmaları ve interaktif diyaloglar sunarak dinleme becerilerini geliştirebilir. Öğrencilere anında geri bildirim vererek dinleme hatalarını düzeltmeye yardımcı olabilir.
>
> Negatif Etkiler: Gerçek dünyadaki çeşitli aksanlar ve konuşma hızları gibi faktörler, yapay zekâ tarafından tam olarak simüle edilemeyebilir. Bu nedenle, dinleme becerilerinin bazı yönleri eksik kalabilir.

Öğretim elemanları ile ChatGPT-4'ün görüşleri karşılaştırıldığında, öğretim elemanlarından yarısından fazlası ve ChatGPT-4, ChatGPT'nin öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmede etkili olabileceğini belirtmiştir. Ancak, öğretim elemanlarının neredeyse diğer yarısı, ChatGPT'nin dinleme becerilerini geliştirmede etkisinin olmadığını beyan etmiştir. ChatGPT-4, olumlu görüşüne ilâveten, gerçek yaşamdaki çeşitli faktörlerin YZ tarafından tam olarak simüle edilemeyebileceğini ve bu nedenle dinleme becerilerinin bazı yönlerinin eksik kalabileceğini vurgulamıştır. Bu görüşler arasındaki temel farklılık, *ÖE3*'ün de ifade ettiği gibi, öğretim elemanlarının ChatGPT'nin gerçek yaşam etkileşimini sunamaması nedeniyle dinleme becerilerini geliştirmedeki etkisini sorgulamalarından kaynaklanıyor olabilir.

ChatGPT'nin Yabancı Dil Öğretimde Kullanımına İlişkin Öğretim Elemanlarının Önerileri

Öğretim elemanlarının ChatGPT'nin yabancı dil öğretiminde kullanımına ilişkin önerileri Çizelge 9'da sunulmaktadır.

Çizelge 9. Öğretim Elemanlarının Önerileri

Kodlar	Katılımcı
Ek ve destekleyici bir kaynak olarak kullanılmalıdır	ÖE1, ÖE2, ÖE6
Teşvik edilmeli, ancak kontrollü bir şekilde kullanılmalıdır	ÖE3, ÖE4, ÖE10
Doğru kullanım uygulamaları öğrencilere öğretilmelidir	ÖE4, ÖE8, ÖE9
Öğretmenlerin rehberliğinde ve geri bildirimiyle kullanılmalıdır	ÖE1, ÖE7

Çizelge 9'da görüldüğü üzere, katılımcı öğretim elemanları, ChatGPT'nin yabancı dil öğretiminde kullanımına ilişkin çeşitli öneriler sunmuştur. Katılımcı önerilerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

> *"ChatGPT ek bir kaynak olabilir. ... İnsan öğretmenlerin rehberliği ve geri bildirimiyle birlikte kullanılmalıdır."* ÖE1
>
> *"Teşvik edilmeli, fakat kontrollü olunmalı."* ÖE3
>
> *"ChatGPT öğrenciler için sınıf dışı pratiklerde olumlu ve olumsuz sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Bizler daha çok olumlu yönlerini teşvik etmeliyiz ... olumsuz yönlerini ise ... üniversitelerimizde öğrencilere göstermemiz gerektiğini düşünüyorum. ... ChatGPT'yi daha dil öğrenimi dostu haline getirebiliriz."* ÖE4
>
> *"Öğrencilere 'ChatGPT kullanmayın'dan ziyade nasıl efektif kullanılır, doğru sorular nasıl sorulur ve ChatGPT üzerinden nasıl çalışılır öğretilebilir."* ÖE8
>
> *"... Maksimum fayda sağlayabilmek için kısıtlamaların farkında olmalıyız."* ÖE10

Katılımcılara iletilen aynı soru ChatGPT-4'e yönlendirilmiştir. **S: "ChatGPT'nin yabancı dil öğretiminde kullanımı hakkında önerileriniz nelerdir?"**

ChatGPT-4:

Karma Eğitim Modeli: ChatGPT'yi, insan öğretmenlerle birlikte kullanarak karma bir eğitim modeli oluşturulabilir. Bu hem teknolojinin avantajlarından yararlanmayı hem de insan etkileşiminin eksiklerini gidermeyi sağlar.

Etkileşimli ve Kapsamlı Materyaller: ChatGPT'nin sağladığı materyallerin etkileşimli ve kapsamlı olmasına dikkat edilmelidir. Öğrencilere çeşitli alıştırmalar ve pratikler sunarak dil öğrenme sürecini desteklemek önemlidir.

Sürekli Geri Bildirim ve İlerleme Takibi: Öğrencilerin ilerlemesini takip eden ve sürekli geri bildirim sağlayan bir sistem oluşturulmalıdır. Bu, öğrencilerin motivasyonunu artırabilir ve öğrenme sürecini daha verimli hale getirebilir.

Gerçek Dünya Uygulamaları: Öğrencilere, öğrendikleri dili gerçek dünyada nasıl kullanacaklarını gösteren uygulamalar sunulmalıdır. Bu, dilin pratik yönlerini öğrenmelerine yardımcı olabilir.

Hem öğretim elemanları hem de ChatGPT-4, ChatGPT'nin yabancı dil öğretiminde kullanılmasını cesaretlendirmekte, ancak bu kullanımın kontrollü bir şekilde yapılması gerektiğine vurgu yapmaktadırlar. Her iki taraf da öğrencilere ChatGPT'nin doğru kullanımını öğretmek için eğitim verilmesinin önemine dikkat çekmektedir. Öğretim elemanları, ChatGPT'nin kullanımının öğretmen rehberliğinde olması gerektiğini beyan etmişlerdir. Benzer şekilde, *ChatGPT-4*, *"karma bir eğitim modeli"* perspektifiyle, teknolojinin insan öğretmenlerle birlikte etkileşimli bir şekilde kullanılmasının altını çizmektedir. Dolayısıyla, katılımcı öğretim elemanları ile ChatGPT-4'ün görüşleri büyük ölçüde benzerlik göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Her geçen gün ortaya çıkan yeni teknolojik gelişmeler; sadece yaşamlarımızı kolaylaştırma, dönüştürme ve iyileştirme potansiyeline sahip olmakla kalmayıp, aynı zamanda kullanıldıkları alanlarda da önemli katkılar sağlamaktadır. Ancak, teknolojinin hızla ilerlemesiyle birlikte, bu teknolojilerin çeşitli alanlarda nasıl kullanılabileceği ve olası etkileri konusunda bazı sorular gündeme gelmektedir. Son yıllarda, eğitim alanına yapılan önemli yatırımlar doğrultusunda, sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik ve metaverse gibi teknolojik gelişmeler eğitimde etkin bir şekilde kullanılmaktadır. Bu teknolojik ilerlemeler arasında YZ, birçok alanda yaygın olarak kullanılan teknolojilerden biri olarak öne çıkmaktadır (Talan & Kalınkara, 2023). Tarihsel olarak, eğitim kurumları modern teknolojilerin dönüştürücü etkilerine maruz kalmıştır, ancak hiçbiri diyalogsal bir ÜYZ sohbet robotu olan ChatGPT kadar derin ve hızlı bir etki yaratmamıştır (Dempere ve diğerleri, 2023; Xiao ve diğerleri, 2023). Bu nedenle, ChatGPT'nin yükseköğretimde yabancı dil öğretimi alanında da önemli etkiler yaratabileceği düşünülmüştür. Bu araştırmada, ChatGPT'nin İngilizce dil öğretiminde kullanılması bağlamında öğretim elemanlarının görüşleri incelenmiş ve bu görüşler ChatGPT-4'ün görüşleriyle karşılaştırılmıştır.

Bu araştırmada, öğretim elemanları ile ChatGPT-4'ün görüşlerinden, ChatGPT'nin yabancı dil öğretiminde kullanılmasının en önemli avantajlarının, öğrencilerin istedikleri zaman ChatGPT'ye erişim sağlayarak hedef dilde pratik yapma ve hızlı geri bildirim alarak kişiselleştirilmiş bir öğrenme deneyimi yaşama olanağı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Derakhshan & Ghiasvand (2024) tarafından yürütülen araştırmada, bilgiye her zaman erişilebilirlik, hızlı geri bildirim ve kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimi ChatGPT'nin yabancı dil öğretimindeki avantajları arasında belirtilmiştir. Bununla birlikte, bu araştırmada, en önemli dezavantajların sosyal etkileşim ile duygusal bağlantı eksiklikleri, akademik tembellik ve akademik halüsinasyon olduğu belirlenmiştir. Bu dezavantajlar, birçok araştırmada da rapor edilmiştir (Ahmad ve diğerleri, 2023; Meniado, 2023; Crompton & Burke, 2024; Karataş ve diğerleri, 2024; Topal, 2024). Bu bulgular, araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Bu araştırmada, öğretim elemanları ile ChatGPT-4'ün, ChatGPT'nin öğrencilerin İngilizce dil bilgisi kurallarını öğrenmedeki etkisi konusunda benzer görüşler sergiledikleri ve ChatGPT'nin dil bilgisi kurallarını öğrenme sürecine olumlu katkı sağladığı sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde Kucuk (2024) tarafından yürütülen araştırmada, ChatGPT'nin

öğrencilerin dil bilgisini öğrenmelerine olumlu katkı sağladığı saptanmıştır. Ancak, bu araştırmada, ChatGPT'nin daha karmaşık dil bilgisi kurallarının detaylı açıklanmasında yetersiz kaldığı belirlenmiştir. Bu durumun, ChatGPT'nin tehditleri arasında gösterilen bağlamı anlama eksikliğinden kaynaklanıyor olabileceği öne sürülebilir (Farrokhnia ve diğerleri, 2024).

Bu araştırmada, öğretim elemanları ile ChatGPT-4'ün, ChatGPT'nin öğrencilerin İngilizce telaffuz becerilerini geliştirmedeki etkisi hakkında benzer görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. ChatGPT'nin telaffuz becerilerini geliştirmede öğrencilere destek olabileceği; ancak yüz yüze etkileşim eksikliği nedeniyle etkisinin sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hoang ve diğerleri (2023) tarafından yürütülen araştırmada, öğrencilerin Chatbot kullandıktan sonra İngilizce telaffuz becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir. Ancak, bu araştırmada, ChatGPT'nin kültürel ve bölgesel nüansları yansıtma konusunda yetersiz kaldığı sonucuna varılmıştır. Mabuan (2024) tarafından yürütülen araştırmada da kültürel nüans eksikliğinin ChatGPT'nin sınırlılıkları arasında olduğu saptanmıştır.

Bu araştırmada, öğretim elemanları ile ChatGPT-4'ün, ChatGPT'nin öğrencilerin İngilizce kelime becerileri geliştirmedeki etkisi hakkında genellikle benzer görüşler sergiledikleri ve ChatGPT'nin öğrencilerin kelime becerilerini geliştirmede etkili bir araç olabileceği belirlenmiştir. Benzer şekilde, Losi ve diğerleri (2024) tarafından yürütülen araştırmada, ChatGPT'nin öğrencilerin İngilizce kelime dağarcıklarını geliştirmede etkili bir araç olarak kullanılabileceği saptanmıştır. Bununla birlikte, ChatGPT-4'ün perspektifinden, ChatGPT'nin kelime öğrenme sürecinde yeterli bağlamı sağlayamayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, ChatGPT'nin gerçek yaşam durumlarından örnekler sunamayacağı şeklinde yorumlanabilmektedir.

Bu araştırmada, öğretim elemanları ile ChatGPT-4'ün, ChatGPT'nin öğrencilerin İngilizce konuşma becerileri geliştirmedeki etkisi hakkında benzer görüşler sergilediği ve ChatGPT'nin öğrencilere kelime dağarcığı ile dil bilgisi yapıları sunarak konuşma pratiği yapmalarına destek olabileceği belirlenmiştir. Benzer şekilde Mabuan (2024) tarafından yürütülen araştırmada, ChatGPT'nin öğrencilerin kelime dağarcığı ile dil bilgisi yapıları sunarak ve pratik yapma olanağı sağlayarak konuşma pratiğini kolaylaştırabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, bu araştırmada, ChatGPT'nin gerçek zamanlı etkileşim eksikliği sebebiyle öğrencilerin gerçek yaşamdaki dinamik konuşma pratiğini geliştirmeye katkı sağlamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, ChatGPT'nin insan/sosyal etkileşim eksikliği, anlam müzakeresi veya sosyo-dilbilimsel yeterlik geliştirme fırsatlarını kısıtlamasıyla ilişkilendirilebilir (Topal, 2024). Karataş ve diğerleri (2024) tarafından yürütülen araştırmada da ChatGPT'nin konuşma becerilerini geliştirmede henüz etkisinin sınırlı olduğu tespit edilmiştir.

Bu araştırmada, öğretim elemanları ile ChatGPT-4, ChatGPT'nin öğrencilerin İngilizce yazma becerileri geliştirmedeki etkisi hakkında hem benzer hem de farklı görüşler ortaya koymuşlardır. ChatGPT'nin yazma becerilerini geliştirmede daha çok olumlu etkilerinin olduğu; ancak öğrencilerin özgünlüğünü olumsuz yönde etkiyebileceği ve akademik tembelliğe yol açabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, öğretim elemanlarının görüşlerinden, ChatGPT'nin yazma becerilerini geliştirirken, öğrencilerin dil bilgisi ile kelime dağarcıklarını da geliştirmeye yardımcı olduğu belirlenmiştir. Mahapatra

(2024) tarafından yürütülen araştırmada, ChatGPT'nin öğrencilerin yazma becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu ve öğrencilerin bu etkiyi büyük ölçüde olumlu algıladıkları saptanmıştır. Öte yandan, Famaye ve diğerleri (2024) tarafından yürütülen araştırmada, katılımcılar, ChatGPT kullanımının olumsuz etkilerini, tembelliği teşvik etmesi, yazma becerilerini engellemesi, yaratıcılığı, hayal gücünü ve analitik becerileri azaltması olarak bildirmişlerdir. Bu bulgular, araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Ek olarak, bu araştırmada ChatGPT-4'ün perspektifinden, ChatGPT'nin detaylı geri bildirim sağlama konusunda yetersiz kalabileceği belirlenmiştir. Bu durum, insan öğretmenlerin sağladığı geri bildirimin önemini vurgulamaktadır.

Bu araştırmada, öğretim elemanları ile ChatGPT-4 arasında, ChatGPT'nin öğrencilerin İngilizce okuma becerilerini geliştirmedeki etkisi hakkında benzer ve farklı görüşler ortaya konmuştur. Her iki tarafın değerlendirmelerinden, ChatGPT'nin öğrencilerin okuma becerilerini olumlu yönde etkileyebileceği ve öğretim elemanlarının görüşlerinden, okuma metinleri aracılığıyla öğrencilerin kelime dağarcıklarını genişletme konusunda önemli bir araç olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Sosa Daza ve diğerleri (2024) tarafından yürütülen araştırmada, didaktik stratejiler kullanılarak, ChatGPT'nin öğrencilerin okuma becerileri üzerinde olumlu bir etki yaratabileceği tespit edilmiştir. Ancak, bu araştırmada ChatGPT-4'ün perspektifinden, ChatGPT'nin analitik okuma becerilerinin geliştirilmesinde sınırlılıklar içerebileceği belirlenmiştir. Analitik düşünme gerektiren içerikler söz konusu olduğunda, ChatGPT'nin daha az yetkin olabileceği ilgili literatürde ifade edilmektedir (Rudolph ve diğerleri, 2023).

Bu araştırmada, öğretim elemanlarının çoğu ve ChatGPT-4, ChatGPT'nin öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmede etkili olabileceğine inanırken, neredeyse diğer yarısının bu etkinin olmadığı görüşünde olduğu sonucuna varılmıştır. Bu farklı görüşlerin, öğretim elemanlarının, ChatGPT'nin gerçek yaşam etkileşimi sağlayamamasından dolayı dinleme becerilerini geliştirmedeki etkinliğini sorgulamalarından kaynaklandığı yorumu yapılabilir. Nitekim ChatGPT-4'ün perspektifinden de gerçek yaşamdaki bazı etmenlerin ChatGPT tarafından tam olarak simüle edilemeyeceği ve dinleme becerilerinin bazı yönlerinin eksik kalabileceği belirlenmiştir. Karataş ve diğerleri (2024) tarafından yürütülen araştırmada ise ChatGPT'nin öğrencilerin dinleme becerileri üzerinde etkisi olmadığı sonucuna varılmıştır.

Öğretim elemanları ile ChatGPT-4, ChatGPT'nin yabancı dil eğitiminde kontrollü bir şekilde destekleyici bir kaynak olarak kullanılmasını teşvik etmekte; öğrencilere ChatGPT'nin doğru kullanımı konusunda eğitim verilmesini önermekte ve bu kullanımın öğretmen rehberliğinde ve geri bildirimle sağlanması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Sonuç olarak, bu araştırmada, ChatGPT'nin bazı sınırlılıklarla daha çok dil bilgisi, kelime bilgisi, okuma ve yazma becerilerini geliştirmede etkili olabileceği belirlenmiştir. ChatGPT'nin telaffuz, konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmede de öğrencilere destek olabileceği; ancak gerçek zamanlı etkileşim eksikliği nedeniyle bu becerilerdeki etkisinin sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, İngilizce dil öğretiminde gerçek yaşam deneyimleri ile insan etkileşiminin ehemmiyetini gözler önüne sermektedir.

Bu araştırma, bir vakıf üniversitesinin yabancı diller bölümünde çalışan öğretim elemanlarıyla sınırlıdır. ChatGPT'nin dil eğitimi alanında daha etkili bir şekilde kullanılabilmesi için bu araştırma devlet üniversiteleri, özel okullar ya da çeşitli eğitim kurumlarında farklı araştırma metotları kullanılarak tekrarlanabilir. ChatGPT'nin öğrencilerin dil öğrenme süreçlerindeki bilişsel etkisi üzerine araştırmalar yapılabilir. Öğretim elemanlarına ve uygulayıcılara aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1. ChatGPT'nin dil öğretiminde doğru ve etik kullanıma yönelik öğrenci farkındalığı artırılabilir ve denetimli kullanımı teşvik edilebilir. Öğrenciler özellikle özgünlük ve özveri konularında bilinçlendirilebilir.

2. ChatGPT'nin etkisinin daha sınırlı olduğu telaffuz, konuşma ve dinleme becerileri için, öğrencilere gerçek zamanlı etkileşim sunan dil öğrenme aktiviteleri düzenlenebilir. Bu aktiviteler çevrim içi topluluklar ve sanal sınıflar gibi platformlar ya da podcast gibi uygulamalar aracılığıyla gerçekleştirilebilir. Ayrıca, harmanlanmış öğrenme yaklaşımları ile desteklenebilir.

3. ChatGPT'nin potansiyel akademik tembellik riskini azaltmak için, öğrencilerin motivasyonunu artırmaya yönelik ödüllendirme sistemleri gibi çeşitli stratejiler geliştirilebilir.

4. Ters yüz edilmiş öğrenme ve TPACK modeli gibi pedagojik yaklaşımlar kullanılarak, ChatGPT'nin dil öğretimine etkin bir şekilde entegre edilmesi sağlanabilir.

5. ChatGPT destekli oyunlaştırma platformları oluşturularak, öğrencilerin daha etkileşimli, interaktif ve eğlenceli bir şekilde dil öğrenmeleri sağlanabilir.

6. ChatGPT destekli bir sanal dil kampı düzenlenerek, öğrencilerle sanal dil takımı oluşturulabilir ve öğrencilere daha interaktif bir dil öğrenme deneyimi sunulabilir.

7. ChatGPT'nin dil öğretimindeki etkisini değerlendirmek için öğrencilerden düzenli geri bildirimler alınarak gerekli iyileştirmeler yapılabilir.

8. Öğrencilerin daha etkileşimli ve interaktif bir dil öğrenme deneyimi için ChatGPT-4o gibi gelişmiş sürümleri kullanması teşvik edilebilir.

9. OpenAI, ChatGPT'yi dil öğretimi için daha geniş bir dil bilgisi, kelime dağarcığı ve telaffuz veri setiyle eğiterek geliştirebilir.

10. OpenAI, eğitimciler için ChatGPT'nin dil öğretiminde nasıl kullanılacağına dair ayrıntılı kılavuzlar sunabilir.

Kaynakça

Ahmad, Z., Kaiser, W., & Rahim, S. (2023). Hallucinations in ChatGPT: An unreliable tool for learning. *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities, 15*(4), 1-18. https://doi.org/10.21659/rupkatha.v15n4.17

Al-khresheh, M. H. (2024). Bridging technology and pedagogy from a global lens: Teachers' perspectives on integrating ChatGPT in English language teaching. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *6*, 1-12. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100218

Atlas, S. (2023). *ChatGPT for higher education and professional development: A guide to conversational AI*. https://digitalcommons.uri.edu/cba_facpubs/548

Baskara, R., & Mukarto, M. (2023). Exploring the implications of ChatGPT for language learning in higher education. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics, 7*(2), 343-358. https://doi.org/10.21093/ijeltal.v7i2.1387

Bekou, A., Ben Mhamed, M., & Assissou, K. (2024). Exploring opportunities and challenges of using ChatGPT in English language teaching (ELT) in Morocco. *Focus on ELT Journal, 6*(1),87-106. https://doi.org/10.14744/felt.6.1.7

Bozkurt, A. (2023a). ChatGPT, üretken yapay zekâ ve algoritmik paradigma değişikliği. *Alanyazın, 4*(1), 63-72. https://doi.org/10.59320/alanyazin.1283282

Bozkurt, A. (2023b). Unleashing the potential of generative AI, conversational agents and chatbots in educational praxis: A systematic review and bibliometric analysis of GenAI in education. *Open Praxis*, *15*(4), 261-270. https://doi.org/10.55982/openpraxis.15.4.609

Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2024). Are we facing an algorithmic renaissance or apocalypse? Generative AI, Chatbots, and emerging human-machine interaction in the educational landscape. *Asian Journal of Distance Education, 19*(1), i-xii.

Cotton, D. R. E., Cotton, P. A., & Shipway, J. R. (2024). Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International, 61*(2), 228-239. https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148

Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri. Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.; 6. bs.). Siyasal Kitabevi.

Crompton, H., & Burke, D. (2024). The educational affordances and challenges of ChatGPT: State of the field. *TechTrends, 68*(2), 380-392. https://doi.org/10.1007/s11528-024-00939-0

Dempere, J., Modugu, K., Hesham, A., & Ramasamy, L. K. (2023). The impact of ChatGPT on higher education. *Front. Educ. 8*, 1-13. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1206936

Derakhshan, A., & Ghiasvand, F. (2024). Is ChatGPT an evil or an angel for second language education and research? A phenomenographic study of research-active EFL teachers' perceptions. *International Journal of Applied Linguistics, 34*(4), 1-19. https://doi.org/10.1111/ijal.12561

Eke, D. O. (2023). ChatGPT and the rise of generative AI: Threat to academic integrity? *Journal of Responsible Technology, 13*, 1-4. https://doi.org/10.1016/j.jrt.2023.100060

Ersoy-Sağlık, C., & Gökçearslan, Ş. (2024). Güncel üretken yapay zekâ araçları. Ş. Gökçearslan & H. Y. Dura (Eds.), *Yapay zekâ okuryazarlığı* içinde (s. 1-25). Nobel Akademik Yayıncılık.

Famaye, T., Bailey, C. S., Adisa, I., & Irgens, G. A. (2024). What makes ChatGPT dangerous is also what makes it special: High-school student perspectives on the integration or ban of artificial intelligence in educational contexts. *International Journal of Technology in Education, 7*(2), 174-199. https://doi.org/10.46328/ijte.651

Farrokhnia, M., Banihashem, S. K., Noroozi, O., & Wals, A. (2024). A SWOT analysis of ChatGPT: Implications for educational practice and research. *Innovations in Education and Teaching International, 61*(3), 460-474. https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2195846

Fitria, T. N. (2023). Artificial intelligence (AI) technology in OpenAI ChatGPT application: A review of ChatGPT in writing English essay. *Journal of English Language Teaching, 12*(1), 44-58. https://doi.org/10.15294/elt.v12i1.64069

Groenewald, T. (2004). A phenomenological research design illustrated. *International Journal of Qualitative Methods, 3*(1), 42-55. https://doi.org/10.1177/160940690400300104

Han, Z. (2024). ChatGPT in and for second language acquisition: A call for systematic research. *Studies in Second Language Acquisition*, *46*(2), 301-306. https://doi.org/10.1017/S0272263124000111

Hoang, N. T., Ngoc Han, D., & Le, D. H. (2023). Exploring Chatbot AI in improving vocational students' English pronunciation. *Asia CALL Online Journal, 14*(2), 140-155. https://doi.org/10.54855/acoj.231429

Huang, J., & Li, S. (2023). Opportunities and challenges in the application of ChatGPT in foreign language teaching. *International Journal of Education and Social Science Research*, *6*(4), 75-89. https://doi.org/10.37500/IJESSR.2023.6406

Karataş, F., Abedi, F. Y., Gunyel, F. O, Karadeniz, D., & Kuzgun, Y. (2024). Incorporating AI in foreign language education: An investigation into ChatGPT's effect on foreign language learners. *Education and Information Technologies, 29*, 19343-19366 https://doi.org/10.1007/s10639-024-12574-6

Klimova, B., Pikhart, M., & Al-Obaydi, L. H. (2024). Exploring the potential of ChatGPT for foreign language education at the university level. *Front. Psychol, 15*, 1-10. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1269319

Kostka, I., & Toncelli, R. (2023). Exploring applications of ChatGPT to English language teaching: Opportunities, challenges, and recommendations. *TESL-EJ*, *27*(3), 1-19. https://doi.org/10.55593/ej.27107int

Kucuk, T. (2024). ChatGPT integrated grammar teaching and learning in EFL classes: A study on Tishk International University Students in Erbil, Iraq. *Arab World English Journal, 1*(1), 100-111. https://doi.org/10.24093/awej/ChatGPT.6

Li, R. (2024). Current survey of ChatGPT empowering foreign language education. *Frontiers in Educational Research, 7*(2), 126-130. https://doi.org/10.25236/FER.2024.070220

Liu, W. (2024). The integration of ChatGPT in language education: Exploring contexts, assessing impacts, and unpacking implications. In P. Fang (Ed.), *AI in Language Teaching, Learning, and Assessment* (pp. 1-21). IGI Global. https://doi.org/10.4018/979-8-3693-0872-1.ch001

Losi, R. V., Putra, E., Ali, N., & Dewi, A. S. (2024). Investigating artificial intelligence (AI) as a vocabulary learning tool: Students' perception to use ChatGPT. *Proceeding International Conference on Religion, Science and Education, 3*, 561-566.

Mabuan, R. A. (2024). ChatGPT and ELT: Exploring teachers' voices. *International Journal of Technology in Education, 7*(1), 128-153. https://doi.org/10.46328/ijte.523

Mahapatra, S. (2024). Impact of ChatGPT on ESL students' academic writing skills: a mixed methods intervention study. *Smart Learning Environments, 11*(1), 1-18. https://doi.org/10.1186/s40561-024-00295-9

Mena-Octavio, M., González-Argüello, M. V., & Pujolà, J. (2024). ChatGPT as an AI L2 teaching support: A case study of an EFL teacher. *Technology in Language Teaching & Learning, 6*(1), 1-25. https://doi.org/10.29140/tltl.v6n1.1142

Meniado, J. C. (2023). The impact of ChatGPT on English language teaching, learning, and assessment: A rapid review of literature. *Arab World English Journal, 14*(4), 3-18. https://doi.org/10.24093/awej/vol14no4.1

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook.* Sage.

Mohebi, L. (2024). Empowering learners with ChatGPT: Insights from systematic literature exploration. *Discover Education, 3*(36). https://doi.org/10.1007/s44217-024-00120-y

Muniandy, J., & Selvanathan, M. (2024). ChatGPT, a partnering tool to improve ESL learners' speaking skills: Case study in a Public University, Malaysia. *Teaching Public Administration, 43*(1), 1-17. https://doi.org/10.1177/01447394241230152

Nguyen, T. T. H. (2023). EFL teachers' perspectives toward the use of ChatGPT in writing classes: A case study at Van Lang University. *International Journal of Language Instruction, 2*(3), 1-47. https://doi.org/10.54855/ijli.23231

Nunan, D. (1991). Language teaching methodology: A textbook for teacher. Prentice Hall.

OpenAI. (2022). *Introducing ChatGPT*. https://openai.com/index/chatgpt/

Parker, L., Carter, C., Karakas, A., Loper, A.J., & Sokkar, A. (2024). Graduate instructors navigating the AI frontier: The role of ChatGPT in higher education. *Computers and Education Open*, *6*, 1-13. https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100166

Patton, Q. P. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed., 2. bs). Pegem Akademi Yayıncılık.

Rawas, S. (2024). ChatGPT: Empowering lifelong learning in the digital age of higher education. *Education and Information Technologies, 29*(6), 6895-6908. https://doi.org/10.1007/s10639-023-12114-8

Rudolph, J., Tan, S., & Tan, S. (2023). War of the chatbots: Bard, Bing Chat, ChatGPT, Ernie and beyond. The new AI gold rush and its impact on higher education. *Journal of Applied Learning and Teaching, 6*(1), 364-389. https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.23

Shaikh, S., Yayilgan, S. Y., Klimova, B., & Pikhart, M. (2023). Assessing the usability of ChatGPT for formal English language learning. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 13*(9), 1937-1960. https://doi.org/10.3390/ejihpe13090140

Sığrı, Ü. (2023). Nitel araştırma yöntemleri. R. Altunışık, H. Boz, E. Gegez, E. Koç, Ü. Sığrı, E. Yıldız, & A. Yüksel (Eds.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Yeni perspektifler* içinde (2. bs, s. 471-516). Seçkin Yayıncılık.

Söğüt, S. (2024). Generative artificial intelligence in EFL writing: A pedagogical stance of pre-service teachers and teacher trainers. *Focus on ELT Journal, 6*(1), 58-73. https://doi.org/10.14744/felt.6.1.5

Song, C., & Song, Y. (2023). Enhancing academic writing skills and motivation: Assessing the efficacy of ChatGPT in AI-assisted language learning for EFL students. *Frontiers in Psychology, 14,* 1-14. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1260843

Songsiengchai, S., Sereerat, B., & Watananimitgul, W. (2023). Leveraging artificial intelligence (AI): ChatGPT for effective English language learning among Thai students. *English Language Teaching, 16*(11), 68-79. https://doi.org/10.5539/elt.v16n11p68

Sosa Daza, E. P., Macías Angulo, F. d. R., & Ramírez Lozada, H. (2024). ChatGPT-based didactic strategies to improve students' English language reading and writing skills. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, *4*(1), 390-420. https://doi.org/10.61384/r.c.a..v4i1.108

Talan, T., & Kalınkara, Y. (2023). Yükseköğrenimde yapay zekânın rolü: Anatomi dersi için ChatGPT değerlendirmesi. *Uluslararası Yönetim Bilişim Sistemleri ve Bilgisayar Bilimleri Dergisi*, *7*(1), 33-40. https://doi.org/10.33461/uybisbbd.1244777

Topal, İ. H. (2024). ChatGPT: A critical evaluation. *TESOL Journal, 15*(3), 1-4. https://doi.org/10.1002/tesj.810

Topsakal, O., & Topsakal, E. (2022). Framework for a foreign language teaching software for children utilizing AR, voicebots, and ChatGPT (Large language models). *The Journal of Cognitive Systems, 7*(2), 33-38. https://doi.org/10.52876/jcs.1227392

Trust, T., Whalen, J., & Mouza, C. (2023). Editorial: ChatGPT: Challenges, opportunities, and implications for teacher education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 23*(1), 1-23.

Xiao, P., Chen, Y., & Bao, W. (2023). Waiting, banning, and embracing: An empirical analysis of adapting policies for generative AI in higher education. *arXiv,* 1-33. https://doi.org/10.2139/ssrn.4458269

Xing, R. (2023). Advancements in English listening education: ChatGPT and convolutional neural network integration. *Journal of Pedagogical Research*, *7*(5), 280-290. https://doi.org/10.33902/JPR.202323980

Yan, D. (2023). Impact of ChatGPT on learners in a L2 writing practicum: An exploratory investigation. *Education and Information Technologies, 28*(11), 13943-13967. https://doi.org/10.1007/s10639-023-11742-4

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12. bs.).* Seçkin Yayıncılık.

Yu, H. (2024). The application and challenges of ChatGPT in educational transformation: New demands for teachers' roles. *Heliyon, 10*(2), 1-15. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e24289

Zhou, J., Ke, P., Qiu, X., Huang, M., & Zhang, J. (2023). ChatGPT: Potential, prospects, and limitations. *Frontiers of Information Technology & Electronic Engineering, 25*(1), 6-11. https://doi.org/10.1631/FITEE.2300089

EXTENDED ABSTRACT

In recent years, technological advancements in artificial intelligence (AI) have led to significant developments in the widespread adoption and use of AI technologies. These advancements have introduced the world to many powerful content generation models (Trust et al., 2023). Particularly with developments in generative artificial intelligence (GenAI) technologies, AI has begun to infiltrate our daily lives deeply, offering unique opportunities through innovative interaction forms in education and research (Ersoy-Sağlık & Gökçearslan, 2024). The increasing use of GenAI in education has positioned ChatGPT, a GenAI tool, at the forefront of this field (Mohebi, 2024). Moreover, ChatGPT has the potential to revolutionize education by supporting language instruction (Baskara & Mukarto, 2023; Songsiengchai et al., 2023), especially affecting English language teaching (Kostka & Toncelli, 2023; Al-khresheh, 2024).

Since late 2022, the potential impacts of ChatGPT on educational applications have become a significant topic of discussion among educators. Educators and students are keenly exploring ChatGPT's effects, ranging from teaching and assessment methodologies to study habits, research practices, and other unforeseen potentials (Parker et al., 2024; Rawas, 2024). In this context, ChatGPT can significantly change language teaching within higher education. The use of ChatGPT in English language instruction could inaugurate a new teaching era by contributing to the development of students' four core skills – speaking, writing, reading, and listening – along with sub-skills like grammar, pronunciation, and vocabulary acquisition (Nunan, 1991). However, to our knowledge, no research is present in the relevant literature comparing the opinions of ChatGPT and instructors. It is anticipated that such a comparison would aid in developing more effective

and innovative approaches to English language teaching and provide new perspectives to the existing literature.

This research aims to examine the opinions of instructors on the use of ChatGPT in English language education and compare their opinions with those of ChatGPT-4. In line with this aim, the research questions have been formulated as follows:

1. What are the opinions of instructors and ChatGPT-4 on the advantages and disadvantages of using ChatGPT in English language education?

2. What are the opinions of instructors and ChatGPT-4 on the effects of ChatGPT in helping students learn English grammar rules and in developing their English pronunciation, vocabulary, speaking, writing, reading, and listening skills?

3. What are the recommendations of instructors and ChatGPT-4 on using ChatGPT in English language education?

This research, designed using a phenomenological approach among qualitative research methods, included 11 instructors working in the foreign languages department of a foundation university as participants. Additionally, the opinions of ChatGPT-4 were consulted in this research. Data collected through a semi-structured interview were analysed using content and descriptive analysis techniques.

In this research, based on the evaluations of instructors and ChatGPT-4, it was concluded that some of the most significant advantages of using ChatGPT in foreign language teaching include the opportunities it provides for students to access ChatGPT at any time, allowing them to practice the target language and experience personalized learning through rapid feedback. However, the primary disadvantages identified include the lack of social interaction and emotional connection, academic laziness, and academic hallucination. Both instructors and ChatGPT-4 advocate using ChatGPT as a controlled supplementary resource in foreign language education. Consequently, this research has determined that ChatGPT can be effective despite certain limitations, especially in enhancing grammar, vocabulary, reading, and writing skills. It has also been concluded that ChatGPT can support students in improving their pronunciation, speaking, and listening skills; however, its impact in these areas is considered limited due to the lack of real-time interaction. This situation underscores the significance of real-life experiences and human interaction in English language teaching. Within the scope of this research, the following recommendations can be made:

- Awareness of the appropriate and ethical use of ChatGPT in language teaching can be increased among students, and controlled usage can be encouraged. Students should specifically be made aware of issues related to originality and dedication.

- For skills like pronunciation, speaking, and listening, where ChatGPT's impact is more limited, language learning activities that provide real-time interaction can be organized

for students. These activities can be conducted through platforms, such as online communities and virtual classrooms or applications like podcasts.

- Pedagogical approaches, such as flipped learning and the TPACK model, can be utilized to integrate ChatGPT into language teaching effectively.
- Gamification platforms supported by ChatGPT can be developed to facilitate more interactive, engaging, and enjoyable language learning experiences for students.
- A virtual language camp can be organized with ChatGPT support, creating virtual language teams for students and providing them with a more interactive language learning experience.

JLERE
JOURNAL OF LANGUAGE EDUCATION AND RESEARCH

Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 2025, 11 (1), 235-260

Araştırma Makalesi

Türkçe Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerinin Değerlendirilmesi

Aygül Sakız [*] **Banu Özdemir**[**]

MAKALE BİLGİSİ

Geliş: 05.11.2024
Düzeltme: 27.04.2025
Kabul:27.04.2025
DOI: 10.31464/jlere.1579967

Anahtar Sözcükler:
Türkçe öğretimi
teknoloji
pedagojik bilgi
Türkçe öğretmeni

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, ortaokul Türkçe öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlikleri ve bu yeterliklerin çeşitli değişkenlerle olan ilişkisinin ne düzeyde olduğunu belirlemektir. Araştırma nicel desen yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılları içerisinde MEB'de görev yapmakta olan 240 ortaokul Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada toplanan veriler Direkci, Şimşek ve Ayvallı'nın (2020) geliştirdikleri likert tipindeki "Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği" kullanarak toplanmıştır. Araştırmada SPSS 26 istatiksel analiz programı kullanılmıştır. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ölçeği ile alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyet, yaş, kıdem ve sertifikalı eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir fark bulunmazken; bilgisayar kullanma yeterlik algıları ve mezuniyet derecelerine göre anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Elde edilen veriler ışığında araştırma sonuçlarında, lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlerden ve bilgisayar kullanma konusunda kendini yeterli gören öğretmenlerden yetersiz bulan öğretmenlere göre TPAB seviyeleri daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

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

Yayın Etiği Bilgilendirme Bu çalışma bilimsel yayın etiğine uygun olarak yapılmıştır. Bu çalışma için Etik Kurul onayı alınmıştır. Araştırmanın etik kurul izni Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 21.10.2022 tarihli ve 149489 sayılı kararı ile alınmıştır.

Yazarların Katkı Oranı Yazarların katkı oranları eşittir

Çıkar Çatışması Bu çalışmada bir çıkar çatışması yoktur.

Gönderim Sakız, A., & Özdemir, B. (2025). Türkçe öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin değerlendirilmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 11*(1), 235-260.

Giriş

[*] Bilim Uzmanı, ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-3377-5246, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkçe Eğitimi ABD, ayguldinc.ald@gmail.com
[**] Doç. Dr., ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-4298-8569, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkçe Eğitimi ABD, banu.ozdemir@dpu.edu.tr

Copyright © 2025 by JLERE- https://dergipark.org.tr/en/pub/jlere
ISSN: 2149-5602

21.yüzyılda dünya hızlı bir şekilde gelişmekte ve bu gelişmeler sonucunda büyük değişimler yaşamaktadır. Bilim ve teknoloji sayesinde dünyanın farklı yerindeki insanlar bilgiye anında ulaşabilmektedirler. Dünyamızın aynı anda farklı coğrafyalarında bu denli hızlı bir şekilde değişim yaşamasının en önemli etkenlerinden biri teknolojidir. Teknolojik araçlar sadece bilim dünyasında değil hayatımızın birçok alanında kullanılmaktadır. Evde, iş yerinde, okulda kısacası günlük hayatımızın her alanında kullanılmakta ve teknolojisiz bir yaşam düşünmek neredeyse imkânsız hale gelmiştir. Teknolojideki bu ilerleyiş insanların yaşayışlarını, bir olay veya durum karşısındaki davranışlarını ve karşılıklı iletişimlerini de etkilemektedir. Bu gelişmeler dünyada ekonomik, kültürel, siyasal, sosyal, toplumsal gibi alanları etkilerken eğitim alanında da büyük etkilere sahip olmuştur. Toplumların, kültürlerin vb. çeşitli alanların etkilendiği bu teknolojik çağda eğitim sisteminin hep aynı kalması mümkün değildir. Devletler dünya üzerinde ve kendi içlerinde etkilerini koruyabilmek için değişen çağın isteklerini ve ihtiyaçlarını karşılayabilecek bireylerin olmasını ister. Bunun içinde bilgi ve eğitim teknolojilerini kullanabilecek, 21.yy. becerilerini etkili bir şekilde sergileyebilecek, çağın ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek nesiller yetiştirmek için yeni politikalar yaparlar.

Çağımızın en önemli dinamiklerinden olan teknoloji, toplumların ekonomisini, yaşamını, kültürlerini düzenleyen eğitim politikalarının yenilenmesine neden olmuştur. Belirlenen ve belirlenecek olan bu eğitim politikalarında yeni teknolojilerin kullanılmaması mümkün değildir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinde gerçekleşen bu gelişimin eğitime etkisi sonucunda eğitim alanında yeni anlayışlar ortaya çıkmıştır. Bu ortaya çıkan yeni eğitim anlayışlarını içselleştirmek ve uygulamaya koyabilmek gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin karşılaştığı bir problem olmuştur. Eğitim alanındaki bu değişimin üzerine ülkelerin hâlihazırdaki problemleri de düşünülünce (örneğin ülkemizdeki uluslararası sınavlarda aldığı sonuçların düşük seviyede çıkması gibi) eğitim sisteminde değişme kaçınılmaz olmuştur. Bu gibi sebeplerden dolayı ülkemizde eğitim politikalarında bir değişim meydana gelmiş ve tüm eğitim kademelerinde eğitim- öğretim anlayışı değişerek yeni bir müfredat uygulanmaya başlanmıştır. Geleneksel anlayışın terk edilerek yapılandırıcı eğitime geçilmesi ile eğitim sisteminde birtakım değişiklikler başlamıştır. Uygulanan bu yeni müfredat düzeninde öğrencinin araştıran, düşünen, eleştiren, sorgulayan, iş birliği yapabilen, çözüm üretebilen; öğretmenin ise öğrenciyi dinleyen, yönlendiren, tartışma ortamları oluşturabilen, soru sorduran, yönlendiren kısacası öğrenciye rehberlik ettiği bir eğitim sistemine geçilmiştir.

Programda teknolojinin hayatımıza kattığı gelişmelerle ilgili de değişiklikler yapılmış, eğitim hayatımızda teknolojik araçlar kullanılmaya başlanmış, klasik kara tahta sisteminin etkisi azaltılarak akıllı tahta ve internetin kullanıldığı bir eğitim sistemi oluşturulmuştur. Yapılan teknoloji entegrasyonu ile öğrenenlerin beklentisi değişmiş, öğretmenler derste kullandıkları materyallere, etkinliklere farklı bir bakış açısı geliştirmiş ve böylelikle öğretmenler teknoloji hakkındaki yeterlik algılarını ve becerileri hakkında düşünmeye başlamıştır. Teknoloji entegrasyonu eğitim dünyasında sadece donanımsal olarak bir değişime uğramamış, öğretmenlerin de bu konuda kendilerini geliştirmelerini sağlamış ve bütüncül olarak bir değişime neden olmuştur.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), eğitim ve öğretim programlarında hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin çeşitli beceriler kazanmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Teknolojideki önemli gelişmelerden sonra bu konuya önem vererek eğitim-öğretim programlarında bu becerilere yer vermiştir. Talim Terbiye Kurulunun 2019 yılında hazırladığı yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda teknolojiyi kullanma becerilerine önem vererek bunu temel beceriler arasında saymıştır. Bu durum öğretmenlerin sahip olması gereken becerilerde değişikliklere sebep olmuştur. Okulların teknolojik araçlarla donatılması her ne kadar önemli olsa da Wyatt'a (1996) göre öğretmenlerin bu konudaki özelliklerinin daha belirleyici olmaktadır. Ders esnasında uygulanacak olan etkinlik ve materyallerde öğretmen daha etkili bir roldedir. Nihayetinde teknolojiyi derslerine getirecek ve hayata geçirecek olan öğretmenlerdir. Öğretmenlerin sahip olduğu özellikleri, yeterlilikleri ve tecrübeleri bu rolde etkili olur. Demir ve Bozkurt (2011) tarafından yürütülen çeşitli projelerde öğretmenlerin derslerinde teknolojiyi aktif bir şekilde kullanmaları amaçlanmaktadır. Öğretmenlerin sınıflarında teknolojiyi iyi kullanabilmeleri için kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin kendilerini geliştirmeleri, kendi öğrenmelerinin nasıl gerçekleştiğini bilmeleri önemli olsa da öğrencileri yetiştiren, yönlendiren ve destekleyen öğretmenlerin yetiştirilmesi çok daha önem arz etmektedir. Kabakçı Yurdakul'a (2013) göre teknoloji entegrasyonunun gerçekleşmesinde kilit noktada olan öğretmenlerin yetiştirilmesinin okulları teknoloji ile donatmak kadar önemlidir. Okulları sadece teknolojik araçlarla ve internet ile donatmak teknoloji entegrasyonunun başarılı olduğu anlamına gelmemelidir. Öğretmenlerin teknolojiyle uyumlu bir eğitim almaları ve bu kazandıkları becerileri kullanabilme yeterliliğine de sahip olmaları gerekmektedir (Türk Eğitim Derneği [TED], 2009).

Nitelikli bireylerin yetişmesi kaliteli birer eğitim ve öğretim almalarından geçmektedir. Türkiye'nin eğitimin kalitesinin arttırılması ile öğretmenlerin birçok konuda aldıkları eğitim doğrudan ilişkili olacaktır. Bunlar meslek bilgisi, teknoloji bilgisi, alan bilgisi ve özel alan yeterlikleri ile ilgilidir (Aşılıoğlu,2019). Bu sebeple öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilikler gündeme gelmiştir. Birçok araştırmacı, öğretmenlerin teknoloji bilgilerine ve bu konuda hangi becerilere sahip oldukları ve sahip olmaları gerektiği sorusu üzerinde araştırmalar yapmaktadır (Varank, 2009). Ülkemizde olduğu gibi dünyada da eğitimde teknolojinin kullanımı ile ilgili çalışmalar yapılmaktadır. Eğitimde teknolojinin kullanımı ve öğretmen yeterliklerini belirlemek için çalışmalar yapan kurumlardan birisi de Uluslararası Eğitim Teknolojileri Birliği (The International Society for Technology in Education, ISTE)'dir. Bu kuruluş uluslararası düzeyde tüm eğitimcilerin öğrenme-öğretme sürecinde teknoloji, pedagoji ve alan bilgilerini bütüncül bir şekilde sunmalarının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmen yeterlikleri ile ilgili çalışmalar yapan bu kuruluşa göre teknoloji okuryazarı olmak gerekmektedir. Öğretmenler derslerinde teknolojiyi kullanabilmeli, öğrencilerini teknoloji kullanımına yönlendirebilmeli, öğretme ortamını teknolojiye uygun bir biçimde düzenleyebilmeli ve diğer öğretmenler ile teknoloji bilgileri konusunda ortak işler yürütebilmelidir (Seferoğlu, 2009).

Öğretmen adayları eğitim görürlerken ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde mesleki gelişimlerinin incelenerek bu alanda çalışmalar yapılması öğretmenlik mesleğinin gelişimi açısından önem arz etmektedir. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) kuramsal çerçevesi hem uluslararası hem ulusal alanda öğretmen eğitimleri programlarının yenilenmesi açısından faydalanılabilecek önemli bir kavramdır (Baran & Canbazoğlu Bilici, 2015). TPAB; pedagoji, alan, teknoloji bilgisi olmak üzere üç farklı disiplinin birleşimi ile oluşan ve bu üç bilgi türünün derslerde birlikte verilmesi gerektiğini savunan bir yaklaşımdır. Öğretmenin "Mevcut konuyu hangi teknolojileri kullanarak öğrencilere en iyi şekilde anlatabilirim?" sorusuna yanıt arayan bu yaklaşım, öğretmen yeterliliklerinin yeniden yapılandırılmasında önemli bir yere sahiptir.

Araştırmanın Amaçları ve Araştırma Soruları

Bu araştırmanın temel amacı Millî Eğitim Bakanlığının devlet ve özel eğitim kurumlarında görev yapan Türkçe öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerini ölçmektir. Türkçe öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin ne düzeyde olduğu yaşa, cinsiyete, öğrenim durumuna, öğretmenlik kıdemine, daha önce sertifikalı bir kurstan bilgisayar eğitimi alma durumlarına, bilgisayar kullanma yeterliklerinin kendilerinin nasıl değerlendirdiklerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek ve alana katkı sağlaması amaçlanmıştır.

1. Türkçe öğretmenlerinin TPAB Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlar nasıl dağılım göstermektedir?

2. Türkçe öğretmenlerinin TPAB Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlar cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Türkçe öğretmenlerinin TPAB Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlar yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

4. Türkçe öğretmenlerinin TPAB Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlar mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

5. Türkçe öğretmenlerinin TPAB Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlar mezuniyet derecelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

6. Türkçe öğretmenlerinin TPAB Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlar bilgisayar eğitimi alma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Türkçe öğretmenlerinin TPAB ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlar bilgisayar kullanım yeterliklerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Tasarımı/Modeli

Bu araştırmada nicel desen yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, evrenden veya örneklemden sorular yoluyla evrenin bilgi, kabiliyet, görüş, inanç ve tutumlarını belirlemek amacı ile uygun verilerin toplandığı çalışmalarda kullanılan bir araştırma yöntemidir. Tarama modeli araştırmalarının amacı bir evrenin özelliklerini tanımlamaktır (Sezgin Selçuk, 2019). Bu modelde, incelenecek kavram, kişi veya durum hakkında kapsamlı bir bilgi toplanır ve bu bilgilerin dağılımları belirlenir.

Tarama modelinde evrenin içinden bir örneklem seçilir ve örneklem üzerinden veriler alındıktan sonra evrene dair çıkarımlar yapılarak ulaşılan sonuç evrene genellenebilir. Betimsel tarama modeli, geniş gruplarla sürdürülebilen, olayın/olgunun olduğu gibi araştırıldığı, gruptaki bireylerden çalışmaya yönelik görüşlerinin ve tutumlarının alındığı, bunun sonucunda olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı ve var olan durumun belirlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Karakaya, 2004).

Çalışmada Türkçe öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mezuniyet dereceleri, meslekteki kıdem yılı, bilgisayar sertifikalarının olması, bilgisayar kullanma yeterlik algılarına yönelik değişkenler ile teknolojik pedagojik alan bilgileri beşli likert tipi ölçekle ölçülmeye çalışılmıştır. Örneklemden evrene doğru yani bu çalışmaya katılan Millî Eğitim Bakanlığı devlet okulları ve özel okullarda görev yapmakta olan ortaokul Türkçe öğretmenlerinden hareketle Türkiye'deki tüm Türkçe öğretmenlerine yönelik nicel bir betimleme çalışması amaçlanmıştır.

Yayın Etiği

Bu çalışma bilimsel yayın etiğine uygun olarak yapılmıştır. Bu çalışma için Etik Kurul onayı alınmıştır. Araştırmanın etik kurul izni Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 21.10.2022 tarihli ve 149489 sayılı kararı ile alınmıştır.

Katılımcılar

Evreni temsil eden, evren içinden seçilen gruba örneklem denir. Araştırmanın örnekleminde kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kartopu örnekleme yönteminde, araştırmanın yapılacağı kişilerden birine ulaşmak gereklidir. Bu birey ile yapılan görüşmenin sonunda onun önerdiği başka bireylere ulaşılır. O kişilerle görüşme sonrasında da onların önerdiği diğer bireylere ulaşılır. Bu süreçte araştırmanın örneklemi kartopu gibi büyür ve yönlendirilen isimler birbiri ile çakışana kadar bu yönteme devam edilir. Bu kişiler çalışmanın örneklemini oluşturur (Şahin, 2014).

Örneklem belirlenirken MEB' e bağlı devlet okulları ve özel okullarda çalışan Türkçe öğretmenlerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Çalışmaya 152'si (%63,3) kadın, 88'i (%36,7) erkek öğretmenler olmak üzere 240 ortaokul Türkçe öğretmeni katılmıştır.

TÖYTPAB: Türkçe Öğretmenlerine Yönelik Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi

Çizelge 1. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

		Frekans	**Yüzde**
Cinsiyet	Kadın	152	63,3
	Erkek	88	36,7
Yaş	20-30 Yaş	112	46,7
	31-40 Yaş	85	35,4
	41-50 Yaş	39	16,3
	51-60 Yaş	4	1,7

Kıdem	1-5 Yıl	107	44,6
	6-10 Yıl	52	21,7
	11-15 Yıl	31	12,9
	16-20 Yıl	29	12,1
	21-25 Yıl	16	6,7
	26+	5	2,1
Mezuniyet Derecesi	Lisans	214	89,2
	Yüksek Lisans	26	10,8
Sertifikalı Bilgisayar Eğitimi	Almış	110	45,8
	Almamış	130	54,2
Bilgisayar Kullanma Yeterlik Algısı	Yetersiz	16	6,7
	Kısmen Yeterli	133	55,4
	Yeterli	91	37,9
Toplam		240	100

Çizelge 1' e göre çalışmaya katılan öğretmenlerin yaş dağılımı incelendiğinde, en büyük grubun %46,7 ile 20-30 yaş aralığında olduğu belirlenmiştir. Mesleki deneyim açısından katılımcıların %44,6'sı 1-5 yıl arasında, %21,7'si ise 6-10 yıl arasında deneyime sahiptir. Eğitim düzeyine bakıldığında, öğretmenlerin %89,2'si lisans, %10,8'i ise yüksek lisans mezunudur. Ayrıca, katılımcıların %45,8'i sertifikalı bir bilgisayar programında eğitim almışken, %54,2'si bu tür bir eğitim almamıştır. Öğretmenlerin bilgisayar kullanma yeterliklerine ilişkin öz değerlendirmelerine göre, %37,9'u kendini yeterli, %55,4'ü kısmen yeterli, %6,7'si ise yetersiz görmektedir.

Veri Toplama ve Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin TPAB seviyelerini ölçmek amacıyla Direkci vd. (2020) tarafından hazırlanan "Türkçe Öğretmenlerine Yönelik Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği" ile araştırmacının oluşturduğu "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Form ve ölçek dijital ortama (Google Formlar) aktarılarak kartopu örnekleme yoluyla seçilen 240 ortaokul Türkçe öğretmenine internet aracılığıyla iletilmiştir. Veriler dijital ortam (Google Formlar) aracılığı ile toplanmıştır.

Türkçe Öğretmenlerine Yönelik Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği "Türkçe Öğretmenlerine Yönelik Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeğinin" (TÖYTPAB) açımlayıcı faktör analizi sonucu beş faktörden oluştuğu görülmüştür. Bu faktörler; teknoloji destekli pedagoji ve alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi, teknoloji bilgisi, alan bilgisi, pedagoji bilgisi olarak sınıflandırılmıştır. TÖYTPAB ölçeğinde 46 madde bulunmaktadır. Bu maddelerden elde edilen analizler sonucunda 5 faktörün varyansa etki ettiği ortak katkısı %55,47 olarak hesaplanmıştır. Açımlayıcı faktör analizinden sonra doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve beşli faktör yapı doğrulanmıştır. Ölçek beşli likert tipinde oluşup (1) kesinlikle katılmıyorum ve (5) kesinlikle katılıyorum

aralığında ölçme yapmaktadır. Ölçeğin güvenirliği Cronbach α iç tutarlılık sayısı ile hesaplanmış, ölçeğin puanları her bir alt boyut için ayrı ayrı hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Öğretmenlerine Yönelik Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği (TÖYTPAB) alt boyutlarından aldıkları puanların, çeşitli değişkenler açısından istatiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla SPSS 26 istatiksel analiz programı kullanılmıştır.

Çalışma kapsamında toplanan verilerle gerçekleştirilecek testleri belirlemek amacıyla ilgili değişkenlere ait puanların normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Bu çerçevede söz konusu değişkenlere ait ortalama puanların çarpıklık ve basıklık katsayılarına ilişkin değerlere bakılmıştır. Çarpıklık ve basıklık katsayısının sıfıra yakın olması dağılımın normalliğe yaklaşmakta olduğunu göstermektedir. Dağılım normal olduğu zaman, çarpıklık ve basıklık değerleri sıfır olacaktır (Tabachnick & Fidell, 2014, s. 113; Field, 2018, s. 345). Ancak George ve Mallery (2019, s. 114) çarpıklık ve basıklık katsayısının -2 ile +2 arasında bir değer almasının normallik varsayımı açısından kabul edilebilir olduğunu ifade etmiştir. Çalışma kapsamında analizlerin gerçekleştirildiği ilgili değişkenlerin ortalama puanlarına ait çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 arasında dağılmadığı tespit edilmiş ve gerçekleştirilecek analiz tekniğine buna göre karar verilmiştir.

Bu çerçevede Türkçe öğretmenlerinin TÖYTPAB ölçeğinin "Teknoloji Bilgisi, Alan Bilgisi, Pedagojik Bilgi, Pedagojik Alan Bilgisi, Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi" alt boyutlarından aldıkları puanların "Cinsiyet, Mezuniyet Derecesi, Sertifikalı Bilgisayar Eğitimi Alma Durumu" değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney *U* testi; "Yaş, Kıdem ve Bilgisayar Kullanma Yeterlik Algısı" değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını amacıyla ise Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Araştırmanın kesikli ve sürekli verileri için ise tanımlayıcı istatistikler (ortalama, standart sapma, standart hata, ortanca değer, minimum, maksimum, sayı ve yüzdelik dilim) kullanılmıştır.

Bulgular

1.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çizelge 2. Çalışmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerinin Ne Düzeyde Olduğuna İlişkin Analiz Sonuçları

Değişken	Düzey	Frekans	Yüzde
Teknoloji Bilgisi	Çok Düşük	---	---
	Düşük	---	---
	Orta	9	3,8
	Yüksek	102	42,5
	Çok Yüksek	129	53,8

Alan Bilgisi	Çok Düşük	2	0,8
	Düşük	3	1,3
	Orta	32	13,3
	Yüksek	139	57,9
	Çok Yüksek	64	26,7
Pedagojik Bilgi	Çok Düşük	3	1,3
	Düşük	1	0,4
	Orta	6	2,5
	Yüksek	139	57,9
	Çok Yüksek	91	37,9
Pedagojik Alan Bilgisi	Çok Düşük	2	0,8
	Düşük	2	0,8
	Orta	5	2,1
	Yüksek	146	60,8
	Çok Yüksek	85	35,4
Teknolojik PedagojikAlan Bilgisi	Çok Düşük	1	0,4
	Düşük	3	1,3
	Orta	22	9,2
	Yüksek	132	55,0
	Çok Yüksek	82	34,2
Toplam		240	100

Çizelge 2 incelendiğinde öğretmenlerin %89,2'si teknolojik pedagojik alan bilgisi açısından kendilerini "çok yüksek" veya "yüksek" düzeyde yeterli görmektedir. Alt boyutlar incelendiğinde, öğretmenlerin teknoloji bilgisi (%96,3), alan bilgisi (%84,6), pedagoji bilgisi (%95,8) ve pedagojik alan bilgisi (%96,2) konularında da yüksek düzeyde yeterlik algısına sahip oldukları belirlenmiştir.

2.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çizelge 3. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin TÖYTPAB Ölçeğinin Teknoloji Bilgisi Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	**N**	**Sıra Ortalaması**	**Sıra Toplamı**	**U**	**p**
Kadın	152	121,18	18419,50	6584,50	,839
Erkek	88	119,32	10500,50		

Çalışmaya katılan öğretmenlerin TÖYTPAB ölçeğinin teknoloji bilgisi alt boyutundan aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney *U* testine göre kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin teknoloji bilgileri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir (*U* =

6584,50, p > ,05). Bu bulgulardan hareketle kadın veya erkek olmanın teknoloji bilgisi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Çizelge 4. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin TÖYTPAB Ölçeğinin Alan Bilgisi Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	152	121,61	18484,00	6520,00	,744
Erkek	88	118,59	10436,00		

Çalışmaya katılan öğretmenlerin TÖYTPAB ölçeğinin alan bilgisi alt boyutundan aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin alan bilgileri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir (U = 6520,00, p > ,05). Bu bulgulardan hareketle kadın veya erkek olmanın alan bilgisi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Çizelge 5. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin TÖYTPAB Ölçeğinin Pedagoji Bilgisi Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	152	127,31	19351,00	5653,00	,040
Erkek	88	108,74	9569,00		

Çalışmaya katılan öğretmenlerin TÖYTPAB ölçeğinin pedagoji bilgisi alt boyutundan aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin pedagoji bilgileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (U = 5653,00, p<,05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında ise kadın öğretmenlerin pedagoji bilgilerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, cinsiyetin pedagoji bilgisi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Çizelge 6. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin TÖYTPAB Ölçeğinin Pedagojik Alan Bilgisi Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	152	124,79	18968,50	6035,50	,201
Erkek	88	113,09	9951,50		

Çalışmaya katılan öğretmenlerin TÖYTPAB ölçeğinin pedagojik alan bilgisi alt boyutundan aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan Mann Whitney *U* testi sonuçlarına göre kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin pedagojik alan bilgileri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir (U = 6035,50, p > ,05). Bu bulgulardan hareketle kadın veya erkek olmanın pedagojik alan bilgisi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Çizelge 7. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin TÖYTPAB Ölçeğinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	152	120,95	18384,50	6619,50	,894
Erkek	88	119,72	10535,50		

Çalışmaya katılan öğretmenlerin TÖYTPAB ölçeğinin teknolojik pedagojik alan bilgisi alt boyutundan aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan Mann Whitney *U* testi sonuçlarına göre kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgileri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir (U = 6619,50, p > ,05). Bu bulgulardan hareketle kadın veya erkek olmanın teknolojik pedagojik alan bilgisi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çizelge 8. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin TÖYTPAB Ölçeğinin Teknoloji Bilgisi Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
20-30 Yaş	112	122,98	3	5,960	,114
31-40 Yaş	85	128,09			
41-50 Yaş	39	101,47			
51-60 Yaş	4	75,38			

Çalışmaya katılan öğretmenlerin TÖYTPAB ölçeğinin teknoloji bilgisi alt boyutundan aldıkları puanların yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre farklı yaş gruplarında yer alan öğretmenlerin teknoloji bilgileri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($\chi^2_{(3)}$ = 5,960, p > ,05). Bu bulgulardan hareketle farklı yaşlarda olmanın teknoloji bilgisi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Çizelge 9. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin TÖYTPAB Ölçeğinin Alan Bilgisi Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	**N**	**Sıra Ortalaması**	**sd**	χ^2	**p**
20-30 Yaş	112	111,79	3	4,652	,199
31-40 Yaş	85	130,34			
41-50 Yaş	39	127,21			
51-60 Yaş	4	90,13			

Çalışmaya katılan öğretmenlerin TÖYTPAB ölçeğinin alan bilgisi alt boyutundan aldıkları puanların yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre farklı yaş gruplarında yer alan öğretmenlerin alan bilgileri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($\chi^2_{(3)} = 4{,}652$, $p > {,}05$). Bu bulgulardan hareketle farklı yaşlarda olmanın alan bilgisi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Çizelge 10. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin TÖYTPAB Ölçeğinin Pedagoji Bilgisi Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	**N**	**Sıra Ortalaması**	**sd**	χ^2	**p**
20-30 Yaş	112	121,83	3	4,170	,244
31-40 Yaş	85	126,61			
41-50 Yaş	39	108,49			
51-60 Yaş	4	70,50			

Çalışmaya katılan öğretmenlerin TÖYTPAB ölçeğinin pedagoji bilgisi alt boyutundan aldıkları puanların yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre farklı yaş gruplarında yer alan öğretmenlerin pedagoji bilgileri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($\chi^2_{(3)} = 4{,}170$, $p > {,}05$). Bu bulgulardan hareketle farklı yaşlarda olmanın pedagoji bilgisi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Çizelge 11. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin TÖYTPAB Ölçeğinin Pedagojik Alan Bilgisi Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	**N**	**Sıra Ortalaması**	**sd**	χ^2	**p**
20-30 Yaş	112	117,05	3	4,084	,253
31-40 Yaş	85	128,95			

41-50 Yaş	39	117,45
51-60 Yaş	4	67,25

Çalışmaya katılan öğretmenlerin TÖYTPAB ölçeğinin pedagojik alan bilgisi alt boyutundan aldıkları puanların yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre farklı yaş gruplarında yer alan öğretmenlerin pedagojik alan bilgileri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($\chi^2_{(3)}$ =4,084, p > ,05). Bu bulgulardan hareketle farklı yaşlarda olmanın pedagojik alan bilgisi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Çizelge 12. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin TÖYTPAB Ölçeğinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	**N**	**Sıra Ortalaması**	**sd**	χ^2	**p**
20-30 Yaş	112	123,13	3	7,282	,063
31-40 Yaş	85	127,53			
41-50 Yaş	39	104,95			
51-60 Yaş	4	49,00			

Çalışmaya katılan öğretmenlerin TÖYTPAB ölçeğinin pedagojik alan bilgisi alt boyutundan aldıkları puanların yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre farklı yaş gruplarında yer alan öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgileri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($\chi^2_{(3)}$ = 7,282, p > ,05). Bu bulgulardan hareketle farklı yaşlarda olmanın teknolojik pedagojik alan bilgisi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı düşünülmektedir.

4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çizelge 13. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin TÖYTPAB Ölçeğinin Teknoloji Bilgisi Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Kıdem Değişkenine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	**N**	**Sıra Ortalaması**	**sd**	χ^2	**p**
1-5 Yıl	107	123,88	5	4,737	,449
6-10	52	124,09			
11-15	31	125,05			
16-20	29	118,16			
21-25	16	94,84			
26 Yıl ve üzeri	5	78,30			

Çalışmaya katılan öğretmenlerin TÖYTPAB ölçeğinin teknoloji bilgisi alt boyutundan aldıkları puanların kıdem değişkenine göre farklılaşmasını tespit etmek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre farklı kıdemlere sahip öğretmenlerin teknoloji bilgileri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($\chi^2_{(5)} = 4{,}737$, $p > {,}05$). Bu bulgulardan hareketle farklı yaşlarda olmanın teknoloji bilgisi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Çizelge 14. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin TÖYTPAB Ölçeğinin Alan Bilgisi Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Kıdem Değişkenine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	**N**	**Sıra Ortalaması**	**Sd**	χ^2	**p**
1-5 Yıl	107	109,86	5	4,857	,434
6-10	52	130,42			
11-15	31	127,26			
16-20	29	130,12			
21-25	16	123,16			
26 Yıl ve üzeri	5	138,90			

Çalışmaya katılan öğretmenlerin TÖYTPAB ölçeğinin alan bilgisi alt boyutundan aldıkları puanların kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre farklı kıdemlere sahip öğretmenlerin alan bilgileri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($\chi^2_{(5)} = 4{,}857$, $p > {,}05$). Bu bulgulardan hareketle farklı yaşlarda olmanın alan bilgisi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Çizelge 15. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin TÖYTPAB Ölçeğinin Pedagoji Bilgisi Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Kıdem Değişkenine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	**N**	**Sıra Ortalaması**	**sd**	χ^2	**p**
1-5 Yıl	107	121,77	5	3,435	,633
6-10	52	116,22			
11-15	31	135,15			
16-20	29	121,50			
21-25	16	104,03			
26 Yıl ve üzeri	5	94,00			

Çalışmaya katılan öğretmenlerin TÖYTPAB ölçeğinin pedagoji bilgisi alt boyutundan aldıkları puanların kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre farklı kıdemlere sahip

öğretmenlerin pedagoji bilgileri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($\chi^2_{(5)}$ =3,435, p > ,05). Bu bulgulardan hareketle farklı yaşlarda olmanın pedagoji bilgisi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Çizelge 16. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin TÖYTPAB Ölçeğinin Pedagojik Alan Bilgisi Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Kıdem Değişkenine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p
1-5 Yıl	107	116,81	5	2,626	,757
6-10	52	118,71			
11-15	31	137,94			
16-20	29	122,81			
21-25	16	117,22			
26 Yıl ve üzeri	5	107,00			

Çalışmaya katılan öğretmenlerin TÖYTPAB ölçeğinin pedagojik alan bilgisi alt boyutundan aldıkları puanların kıdem değişkenine göre farklılaşmasını tespit etmek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre farklı kıdemlere sahip öğretmenlerin pedagojik alan bilgileri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($\chi^2_{(5)}$ = 2,626, p > ,05). Bu bulgulardan hareketle farklı yaşlarda olmanın pedagojik alan bilgisi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Çizelge 17. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin TÖYTPAB Ölçeğinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Kıdem Değişkenine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
1-5 Yıl	107	119,41	5	5,781	,328
6-10	52	132,35			
11-15	31	130,73			
16-20	29	108,41			
21-25	16	104,38			
26 Yıl ve üzeri	5	79,00			

Çalışmaya katılan öğretmenlerin TÖYTPAB ölçeğinin teknolojik pedagojik alan bilgisi alt boyutundan aldıkları puanların kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre farklı kıdemlere sahip öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgileri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($\chi^2_{(5)}$ = 5,781, p > ,05). Bu bulgulardan hareketle farklı yaşlarda olmanın teknolojik pedagojik alan bilgisi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çizelge 18. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin TÖYTPAB Ölçeğinin Teknoloji Bilgisi Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Mezuniyet Derecesine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Lisans	214	116,46	24922,00	1917,00	,009
Yüksek Lisans	26	153,77	3998,00		

Çalışmaya katılan öğretmenlerin TÖYTPAB ölçeğinin teknoloji bilgisi alt boyutundan aldıkları puanların mezuniyet derecesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre lisans programlarında mezun olan öğretmenler ile yüksek lisans programlarından mezun olan öğretmenlerin teknoloji bilgileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (U = 1917,00, p<,05). Sıra ortalamalarına dikkat edildiğinde yüksek lisans mezunu öğretmenlerin teknoloji bilgilerinin lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, mezuniyet derecesinin teknoloji bilgisi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Çizelge 19. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin TÖYTPAB Ölçeğinin Alan Bilgisi Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Mezuniyet Derecesine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Lisans	214	116,35	24898,50	1893,50	,008
Yüksek Lisans	26	154,67	4021,50		

Çalışmaya katılan öğretmenlerin TÖYTPAB ölçeğinin alan bilgisi alt boyutundan aldıkları puanların mezuniyet derecesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre lisans programlarında mezun olan öğretmenler ile yüksek lisans programlarından mezun olan öğretmenlerin alan bilgileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (U = 1893,50, p<,05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında yüksek lisans mezunu öğretmenlerin alan bilgilerinin lisans programlarından mezun öğretmenlere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu

bulgu, mezuniyet derecesinin alan bilgisi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Çizelge 20. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin TÖYTPAB Ölçeğinin Pedagoji Bilgisi Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Mezuniyet Derecesine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Lisans	214	117,17	25074,00	2069,00	,028
Yüksek Lisans	26	147,92	3846,00		

Çalışmaya katılan öğretmenlerin TÖYTPAB ölçeğinin pedagoji bilgisi alt boyutundan aldıkları puanların mezuniyet derecesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre lisans programlarında mezun olan öğretmenler ile yüksek lisans programlarından mezun olan öğretmenlerin pedagoji bilgileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (U = 2069,00, p<,05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında yüksek lisans mezunu öğretmenlerin pedagoji bilgilerinin lisans programlarından mezun öğretmenlere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, mezuniyet derecesinin pedagoji bilgisi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Çizelge 21. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin TÖYTPAB Ölçeğinin Pedagojik Alan Bilgisi Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Mezuniyet Derecesine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Lisans	214	116,54	24938,50	1933,50	,010
Yüksek Lisans	26	153,13	3981,50		

Çalışmaya katılan öğretmenlerin TÖYTPAB ölçeğinin pedagojik alan bilgisi alt boyutundan aldıkları puanların mezuniyet derecesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre lisans programlarında mezun olan öğretmenler ile yüksek lisans programlarından mezun olan öğretmenlerin pedagojik alan bilgileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (U = 1933,50, p<,05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında yüksek lisans mezunu öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerinin lisans programlarından mezun öğretmenlere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, mezuniyet derecesinin pedagojik alan bilgisi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çizelge 22. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin TÖYTPAB Ölçeğinin Teknoloji Bilgisi Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Sertifikalı Bilgisayar Eğitimi Alma Durumuna Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Eğitim Almış	110	129,21	14213,50	6191,50	,069
Eğitim Almamış	130	113,13	14706,50		

Çalışmaya katılan öğretmenlerin TÖYTPAB ölçeğinin teknoloji bilgisi alt boyutundan aldıkları puanların sertifikalı bilgisayar eğitimi alma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan Mann Whitney *U* testi sonuçlarına göre sertifikalı bilgisayar eğitimi almış olan öğretmenler ile sertifikalı bilgisayar eğitimi almamış olan öğretmenlerin teknoloji bilgileri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir (U = 6191,50, p > ,05). Bu bulgulardan hareketle sertifikalı bilgisayar eğitimi almanın teknoloji bilgisi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Çizelge 23. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin TÖYTPAB Ölçeğinin Alan Bilgisi Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Sertifikalı Bilgisayar Eğitimi Alma Durumuna Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Eğitim Almış	110	138,06	15187,00	5218,00	,000
Eğitim Almamış	130	105,64	13733,00		

Çalışmaya katılan öğretmenlerin TÖYTPAB ölçeğinin alan bilgisi alt boyutundan aldıkları puanların sertifikalı bilgisayar eğitimi alma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan Mann Whitney *U* testi sonuçlarına göre sertifikalı bilgisayar eğitimi almış olan öğretmenler ile sertifikalı bilgisayar eğitimi almamış olan öğretmenlerin alan bilgileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (U = 5218,00, p<,05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında sertifikalı bilgisayar eğitimi almış olan öğretmenlerin alan bilgilerinin sertifikalı bilgisayar eğitimi almamış olan öğretmenler göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, sertifikalı bilgisayar eğitimi almanın alan bilgisi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Çizelge 24. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin TÖYTPAB Ölçeğinin Pedagoji Bilgisi Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Sertifikalı Bilgisayar Eğitimi Alma Durumuna Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Eğitim Almış	110	130,95	14405,00	6000,00	,027
Eğitim Almamış	130	111,65	14515,00		

Çalışmaya katılan öğretmenlerin TÖYTPAB ölçeğinin pedagoji bilgisi alt boyutundan aldıkları puanların sertifikalı bilgisayar eğitimi alma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan Mann Whitney *U* testi sonuçlarına göre

sertifikalı bilgisayar eğitimi almış olan öğretmenler ile sertifikalı bilgisayar eğitimi almamış olan öğretmenlerin pedagoji bilgileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (U = 6000,00, p <,05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında sertifikalı bilgisayar eğitimi almış olan öğretmenlerin pedagoji bilgilerinin sertifikalı bilgisayar eğitimi almamış olan öğretmenler göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, sertifikalı bilgisayar eğitimi almanın pedagoji bilgisi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Çizelge 25. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin TÖYTPAB Ölçeğinin Pedagojik Alan Bilgisi Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Sertifikalı Bilgisayar Eğitimi Alma Durumuna Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Eğitim Almış	110	133,92	14731,50	5673,50	,005
Eğitim Almamış	130	109,14	14188,50		

Çalışmaya katılan öğretmenlerin TÖYTPAB ölçeğinin pedagojik alan bilgisi alt boyutundan aldıkları puanların sertifikalı bilgisayar eğitimi alma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre sertifikalı bilgisayar eğitimi almış olan öğretmenler ile sertifikalı bilgisayar eğitimi almamış olan öğretmenlerin pedagojik alan bilgileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (U = 5673,50, p<,05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında sertifikalı bilgisayar eğitimi almış olan öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerinin sertifikalı bilgisayar eğitimi almamış olan öğretmenler göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, sertifikalı bilgisayar eğitimi almanın pedagojik alan bilgisi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Çizelge 26. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin TÖYTPAB Ölçeğinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Sertifikalı Bilgisayar Eğitimi Alma Durumuna Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Eğitim Almış	110	127,88	14066,50	6338,50	,129
Eğitim Almamış	130	114,26	14853,50		

Çalışmaya katılan öğretmenlerin TÖYTPAB ölçeğinin teknolojik pedagojik alan bilgisi alt boyutundan aldıkları puanların sertifikalı bilgisayar eğitimi alma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre sertifikalı bilgisayar eğitimi almış olan öğretmenler ile sertifikalı bilgisayar eğitimi almamış olan öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgileri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir (U = 6338,50, p > ,05). Bu bulgulardan hareketle sertifikalı

bilgisayar eğitimi almanın teknolojik pedagojik alan bilgisi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çizelge 27. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin TÖYTPAB Ölçeğinin Teknoloji Bilgisi Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Bilgisayar Kullanma Yeterlik Algısına Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Yetersiz	16	58,28	2	70,391	,000	Yetersiz-Kısmen Yeterli
Kısmen Yeterli	133	96,63				Yetersiz-Yeterli
Yeterli	91	166,33				KısmenYeterli-Yeterli

Çalışmaya katılan öğretmenlerin TÖYTPAB ölçeğinin teknoloji bilgisi alt boyutundan aldıkları puanların bilgisayar kullanma yeterlik algısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre bilgisayar kullanma konusunda farklı yeterlik algısına sahip öğretmenlerin teknoloji bilgileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($\chi^2_{(2)}$=70,391, p<,05). Mann Whitney *U* testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın bilgisayar kullanma konusunda kendini yeterli gören öğretmenlerle, kısmen yeterli ve yetersiz gören öğretmenler arasında olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca bilgisayar kullanma konusunda kendini kısmen yeterli gören öğretmenlerle yetersiz gören öğretmenlerin teknoloji bilgilerinin arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, bilgisayar kullanma yeterlik algısının öğretmenlerin teknoloji bilgisi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Çizelge 28. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin TÖYTPAB Ölçeğinin Alan Bilgisi Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Bilgisayar Kullanma Yeterlik Algısına Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
Yetersiz	16	77,19	2	28,966	,000	Yetersiz-Yeterli
Kısmen Yeterli	133	105,61				Kısmen Yeterli-Yeterli
Yeterli	91	149,88				

Çalışmaya katılan öğretmenlerin TÖYTPAB ölçeğinin alan bilgisi alt boyutundan aldıkları puanların bilgisayar kullanma yeterlik algısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre bilgisayar kullanma konusunda farklı yeterlik algısına sahip öğretmenlerin alan bilgileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($\chi^2_{(2)}$=28,966, p<,05). Mann Whitney *U* testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın bilgisayar kullanma konusunda kendini yeterli gören öğretmenlerle, kısmen yeterli ve yetersiz gören öğretmenler arasında olduğu

belirlenmiştir. Bu bulgu, bilgisayar kullanma yeterlik algısının öğretmenlerin alan bilgisi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Çizelge 29. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin TÖYTPAB Ölçeğinin Pedagoji Bilgisi Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Bilgisayar Kullanma Yeterlik Algısına Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Yetersiz	16	79,44	2	39,125	,000	Yetersiz-Yeterli
Kısmen Yeterli	133	102,07				Kısmen Yeterli-Yeterli
Yeterli	91	154,65				

Çalışmaya katılan öğretmenlerin TÖYTPAB ölçeğinin pedagoji bilgisi alt boyutundan aldıkları puanların bilgisayar kullanma yeterlik algısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre bilgisayar kullanma konusunda farklı yeterlik algısına sahip öğretmenlerin pedagoji bilgileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($\chi^2_{(2)}$=39,125, p<,05). Mann Whitney *U* testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın bilgisayar kullanma konusunda kendini yeterli gören öğretmenlerle, kısmen yeterli ve yetersiz gören öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, bilgisayar kullanma yeterlik algısının öğretmenlerin pedagoji bilgisi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Çizelge 30. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin TÖYTPAB Ölçeğinin Pedagojik Alan Bilgisi Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Bilgisayar Kullanma Yeterlik Algısına Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Yetersiz	16	71,06	2	30,870	,000	Yetersiz-Kısmen Yeterli
Kısmen Yeterli	133	106,34				Yetersiz-Yeterli
Yeterli	91	149,89				Kısmen Yeterli-Yeterli

Çalışmaya katılan öğretmenlerin TÖYTPAB ölçeğinin pedagojik alan bilgisi alt boyutundan aldıkları puanların bilgisayar kullanma yeterlik algısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre bilgisayar kullanma konusunda farklı yeterlik algısına sahip öğretmenlerin pedagojik alan bilgileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($\chi^2_{(2)}$=30,870, p<,05). Mann Whitney *U* testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın bilgisayar kullanma konusunda kendini yeterli gören öğretmenlerle, kısmen yeterli ve yetersiz gören öğretmenler arasında olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca bilgisayar kullanma konusunda kendini kısmen yeterli gören öğretmenlerle yetersiz gören öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerinin arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Bu

bulgu, bilgisayar kullanma yeterlik algısının öğretmenlerin pedagojik alan bilgisi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Çizelge 31. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin TÖYTPAB Ölçeğinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Bilgisayar Kullanma Yeterlik Algısına Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	**N**	**Sıra Ortalaması**	**sd**	χ^2	**P**	**Anlamlı Fark**
Yetersiz	16	71,28	2	48,902	,000	Yetersiz-Yeterli
Kısmen Yeterli	133	99,76				KısmenYeterli-Yeterli
Yeterli	91	159,46				

Çalışmaya katılan öğretmenlerin TÖYTPAB ölçeğinin teknolojik pedagojik alan bilgisi alt boyutundan aldıkları puanların bilgisayar kullanma yeterlik algısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre bilgisayar kullanma konusunda farklı yeterlik algısına sahip öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($\chi^2_{(2)}$=48,902, p<,05). Mann Whitney *U* testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın bilgisayar kullanma konusunda kendini yeterli gören öğretmenlerle, kısmen yeterli ve yetersiz gören öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, bilgisayar kullanma yeterlik algısının öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgileri ve alt boyutlarını (teknolojik bilgi, pedagoji bilgisi, alan bilgisi, teknolojik pedagojik bilgi, pedagojik alan bilgisi, teknolojik alan bilgisi ve teknolojik pedagojik alan bilgisi) ölçmek amacıyla bu alanlarda kendilerini ne kadar yeterli gördükleri ve çeşitli değişkenler ile farklılık görülüp görülmediği incelenmiştir. Bu çalışmaya MEB'e bağlı devlet okulları ve özel okullarda görev yapan 240 Türkçe öğretmeni katılmıştır. Türkçe öğretmenlerine Şimşek tarafından hazırlanan "Türkçe Öğretmenlerine Yönelik Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin 132'sinin (%55) 'yüksek', 82'sinin (%34,2) 'çok yüksek' düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan analizlerde teknolojik bilgisi alt boyutu incelenirken katılımcıların "çok düşük" ve "düşük" düzeylerinden hiçbirini işaretlemediği görülmüştür. Katılımcıların %50'den fazlasının teknoloji bilgilerinin yüksek ve çok yüksek olarak değerlendikleri görülmüştür. Teknoloji bilgisinin cinsiyet, yaş, kıdem, mezuniyet derecesi, sertifikalı bir programdan bilgisayar eğitimi alıp almama durumları ve bilgisayar kullanma yeterlik algıları incelendiğinde; teknoloji ve cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır (U = 6584,50, p > ,05). Teknoloji bilgisi yaş, kıdem ve sertifikalı bilgisayar eğitimi alma durumlarına değişkenlerine göre incelendiğinde farklı yaşlarda, kıdem seviyesinde olmanın ve sertifikalı bir bilgisayar eğitimi alma durumlarının teknoloji

bilgisi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Teknoloji bilgisi ile mezuniyet derecesi değişkeni ilişkisi incelendiğinde yüksek lisans öğrenimi gören öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere oranla daha iyi teknoloji bilgisine sahip olduğu tespit edilmiştir. Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin teknoloji bilgisi açısından daha yetkin olmalarının nedenleri arasında, akademik araştırma sürecinde dijital kaynakları ve yazılımları daha fazla kullanmaları, güncel eğitim teknolojilerine daha fazla maruz kalmaları ve proje tabanlı öğrenme deneyimlerinin artması olabilir. Ayrıca lisansüstü eğitim süreçlerinin kişilerin bilişsel esnekliklerini, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesi ve yeni teknolojilere daha hızlı uyum sağlamalarına katkıda bulunması da bu ilişkiyi destekleyebilir. Öğretmenlerin teknoloji bilgisi ile bilgisayar kullanma yeterlik algıları değişkeni incelendiğinde kendini bilgisayar kullanmada yeterli gören öğretmenler ile yetersiz-kısmen yeterli gören öğretmenlerin teknoloji bilgilerinde de anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Bilgisayar kullanma yeterlik algılarının öğretmenlerin teknolojisi bilgisi üzerinde de anlamlı bir etkiye sahiptir. Öğretmenlerin bilgisayar kullanma yeterlik algıları ile teknoloji bilgileri arasında anlamlı bir fark bulunmasının olası nedenleri, deneyim ve uygulama süresiyle ilişkilidir. Kendini bilgisayar kullanmada yeterli gören öğretmenler, teknolojiyi daha etkin kullanarak deneyim kazanmış ve bu da teknoloji bilgilerini artırmış olabilir. Ayrıca, bilgisayar kullanma konusunda özgüvenli olan öğretmenler, yeni teknolojilere daha açık ve öğrenmeye daha istekli olabilirler. Bu durum, dijital araçlarla etkileşim ve problem çözme becerilerini geliştirerek teknoloji bilgilerini pekiştirmelerine olanak tanır. Bilgisayar becerileri yüksek öğretmenler, teknolojiye dayalı araçları derslerine entegre etme konusunda da daha başarılı olabilirler.

Yapılan analizlerde alan bilgisi alt boyutu incelendiğinde katılımcıların %57,9'unun kendilerini yüksek ve %26,7'sinin çok yüksek seviyede değerlendirdiği görülmüştür. Alan bilgisi alt boyutunun cinsiyet, yaş, kıdem, mezuniyet derecesi, sertifikalı bir programdan bilgisayar eğitimi alıp almama durumları ve bilgisayar kullanma yeterlik algıları incelendiğinde; cinsiyet, yaş ve kıdeme göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Yapılan çalışmada pedagojik bilgi alt boyutu incelendiğinde katılımcıların %57,9'unun yüksek ve %37,9'unun çok yüksek düzeyinde kendilerini değerlendirdikleri görülmüştür. Pedagoji bilgisi alt boyutunun cinsiyet, yaş, kıdem, mezuniyet derecesi, sertifikalı bir programdan bilgisayar eğitimi alıp almama durumları ve bilgisayar kullanma yeterlik algıları incelendiğinde; pedagoji bilgisinin cinsiyet değişkeni ile ortalamaları dikkate alındığında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek pedagoji bilgisine sahip olduğu ve cinsiyetin pedagoji bilgisi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Benzer sonuçlara farklı araştırmalarda da ulaşılmıştır (Donmuş & Akpınar & Eroğlu, 2017; Akyıldız & Altun, 2018; Aktürk & Saka- Öztürk, 2019). Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek pedagoji bilgisine sahip olmalarının olası nedenleri arasında, kadınların genellikle eğitim süreçlerinde empati kurma becerilerinin yüksek olması ve öğrenci odaklı yaklaşımlar sergileyebilmeleri sayılabilir. Ayrıca, kadınların eğitim öğretim sürecinde daha fazla sosyal ve duygusal beceri geliştirmeye yönelik eğilimleri, pedagoji bilgilerini güçlendirebilir. Cinsiyetin pedagojik yaklaşımlar üzerindeki etkisi, kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi, öğrenci ihtiyaçlarına

yanıt verme ve öğretim stratejileri konusunda daha yüksek bir duyarlılığa sahip olmalarından kaynaklanabilir. Bunun yanında, kadınların eğitim ve profesyonel gelişim fırsatlarına genellikle daha fazla katılmaları da bu farkı açıklayabilir. Pedagoji bilgisinin yaş ve kıdem değişkeni ile anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Pedagoji bilgisinin mezuniyet dereceleri ile ilişkisi incelendiğinde, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin pedagoji bilgilerinin lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Katılımcılardan sertifikalı bilgisayar eğitimi almış olan öğretmenler ile sertifikalı bilgisayar eğitimi almamış olanların pedagoji bilgilerinden daha yüksek düzeyde olduğu saptanmış ve sertifikalı bilgisayar eğitimi almanın pedagoji bilgisi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu saptanmıştır. Katılımcılardan kendilerini bilgisayar kullanma konusunda yeterli görenlerin pedagojik bilgileri, kısmen yeterli ve yetersiz gören öğretmenlerin pedagojik bilgilerinden daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan çalışmada pedagojik alan bilgisi alt boyutu incelendiğinde katılımcıların %60,8'inin yüksek, %35,4'ünün çok yüksek düzey olarak kendilerini değerlendirmişlerdir. Pedagojik alan bilgisi alt boyutunun cinsiyet, yaş, kıdem, mezuniyet derecesi, sertifikalı bir programdan bilgisayar eğitimi alıp almama durumları ve bilgisayar kullanma yeterlik algıları incelendiğinde; pedagojik alan bilgisi ile cinsiyet, yaş ve kıdem değişkenleri arasında anlamlı derecede bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir. Pedagojik alan bilgisinin mezuniyet dereceleri ile ilişkisi incelendiğinde, yüksek lisans öğrenimi gören öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerinin lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Katılımcılardan sertifikalı bilgisayar eğitimi almış olan öğretmenler ile sertifikalı bilgisayar eğitimi almamış olan öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiş ve sertifikalı bilgisayar eğitimi almanın pedagojik alan bilgisi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu saptanmıştır. Katılımcılardan kendilerini bilgisayar kullanma konusunda yeterli görenlerin pedagojik alan bilgileri, kısmen yeterli ve yetersiz gören öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerinden daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan çalışmada teknolojik pedagojik alan bilgisi boyutu incelendiğinde cinsiyet, yaş, kıdem, mezuniyet derecesi, sertifikalı bir programdan bilgisayar eğitimi alıp almama durumları ve bilgisayar kullanma yeterlik algıları incelendiğinde; cinsiyet, yaş, kıdem ve sertifikalı bilgisayar eğitimi alma durumları değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır. Katılımcıların teknolojik pedagojik alan bilgisi alt boyutundan aldıkları puanlar ile bilgisayar kullanma yeterlik algısı incelendiğinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiş, bilgisayar kullanma konusunda kendini yeterli gören öğretmenler ile kısmen yeterli- yetersiz gören öğretmenlerin arasındaki bu farkın TPAB'ı etkilediği görülmektedir.

Yapılan çalışmada TPAB'ın bütün bilgi düzeylerinde mezuniyet türüne göre (lisans ve lisansüstü) anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Bu fark yüksek lisans mezunu Türkçe öğretmenlerinin yüksek lisans eğitimleri boyunca bilgisayar destekli çalışmalarından kaynaklanabilir. Ayrıca yüksek lisans öğrenimi gören öğretmenlerin gelişimlere ve değişimlere daha yenilikçi yaklaşmaları ile açıklanabilir.

Sertifikaya dayalı bilgisayar kursları, MEB'e bağlı Halk Eğitim Merkezlerindeki hayat boyu öğrenmeyi destekleyen kurslar ya da özel kurslar olarak incelenebilir. Bu kurslarda bireyler bilgisayar araçlarını, donanımlarını, bilgisayarın ve internetin nasıl

kullanıldığını öğrenmektedirler. Bu araştırmada öğretmenlerin %54,2'sinin sertifikalı bilgisayar eğitimi almadığı tespit edilmiştir.

Bu çalışmada alınan sonuçlardan Türkçe öğretmenlerinin TPAB düzeylerinin yüksek olması, 21.yy. öğretmenleri için uygulanan eğitimde teknoloji entegrasyonu sürecinin olumlu ve etkili ilerlediği sonuç olarak gösterilebilir. Yine de bu araştırmanın sonuçlarında öğretmenlerin doğrudan gözlemlenebilen sonuçlarının olmamasına ve teknoloji entegrasyonuna yönelik gelişmelerin henüz tamamlanmamış olmaması gibi etmenlere rağmen öğretmenlerin TPAB'a yönelik kendilerini yeterli görmeleri teknoloji entegrasyonuna yönelik olumlu ve önemli bir gelişme olarak varsayılabilir.

Öneriler

Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde sadece teknoloji kullanabiliyor olmaları yeterli değildir. Teknoloji bilgilerini bir bütün halinde pedagoji ve alan bilgileri ile sunabilmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda geniş bir açıyla öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgilerini geliştirecek, teknolojiyi öğretim süreçlerinde daha işlevsel kullanabileceği yönünde hizmet içi eğitimler verilmelidir.

Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına verilen dersler teknolojik pedagojik alan bilgilerini geliştirici yönde olması açısından gözden geçirilerek TPAB'a uygun bir yapıda sunulmalıdır. Öğretmen adaylarına TPAB yeterlik seviyesine ulaşabilmeleri için fakülteye başladıklarından itibaren dersleri bu konuyla alakalı desteklenmelidir.

MEB ve YÖK tarafından TPAB ile ilgili verilecek olan hizmet içi/kurs/çalıştay vb. etkinlikler uluslararası kaynaklar takip edilerek ve sürekli güncel tutularak eğitim sistemimize uyarlanabilir. Öğretmen adayları eğitim fakültelerinde eğitim alırlarken meslek hayatlarında kullanacak oldukları EBA, ÖBA vb. uygulamaları kullanmaya yönelik yetiştirilmelidir.

Bu çalışmada öğretmenlerin TPAB seviyeleri yüksek çıkmış olsa da uygulamada durumun nasıl olduğu bilinememektedir. Bu konuyu çalışacak olan araştırmacılar uygulamada durumun nasıl olduğunu belirleyebilmek amaçlı deneysel, tasarım ve eylem araştırmaları yapılabilir.

Öğretmenlerin teknoloji bilgilerinin TPAB'ı geliştirmeye yönelik tek başına yeterli olmayacaktır. Öğretmenlerin derslerinde uygun teknolojiyi kullanmaları öğrencileri daha iyi güdüleyecek ve motive edecektir. Dolayısıyla öğretmenlerin bilgisayar kullanım sıklıkları, hangi yazılımları ne amaçla kullandıkları ve teknolojiyi dersleriyle nasıl bütünleştirdikleri gibi değişkenler farklı çalışmalarla incelenebilir.

Kaynakça

Aktürk, A. O., & Saka Öztürk, H. (2019). Teachers' TPACK levels and students' self-efficacy as predictors of students' academic achievement. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES), 5*(1), 283–294.

Akyıldız, S., & Altun, T. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerinin (TPAB) bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(2), 318–333. https://doi.org/10.24315/trkefd.322749

Baran, E., & Canbazoğlu Bilici, S. (2015). Teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) üzerine alanyazın incelemesi: Türkiye örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*(1), 15–32.

Demir, S., & Bozkurt, A. (2011). İlköğretim matematik öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonuna ilişkin yeterliklerine ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online, 10*(3), 850–860.

Direkci, B., Şimşek, B., & Ayvallı, M. (2020). Türkçe öğretmenlerine yönelik teknolojik pedagojik alan bilgisi ölçeği'nin geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 56*, 272–291.

Donmuş, V., Akpınar, B., & Eroğlu, M. (2017). Öğretmen adaylarının akademik özyeterlikleri ve mesleki kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*(37), 1–13.

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. (2010). *Eğitimde fırsatları artırma teknolojiyi iyileştirme hareketi projesi (FATİH).* http://fatihprojesi.meb.gov.tr/

Kabakçı Yurdakul, I., & Odabaşı, H. (2013). Teknopedagojik eğitim modeli. İçinde H. Odabaşı & B. C. Bilici (Eds.), *Teknopedagojik eğitime dayalı öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (ss. 41–56). Anı Yayıncılık.

Karakaya, İ. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. İçinde A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (ss. 59). Anı Yayıncılık.

Özdemir, B. (2014). *Analitik yazma ve değerlendirme modelinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi (Yayın Numarası: 354676)* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=1zw6GvYMe-q3Hf6HR-3USxjpKAJOOUMIQlRwl73pYcdX5Vp72NVc6EouiVCnOSBb

Seferoğlu, S. S. (2009, Kasım 12-13). *Yeterlikler, standartlar ve bilişim teknolojilerindeki gelişmeler ışığında öğretmenlerin sürekli mesleki eğitimi.* [Sözlü sunum]. Eğitimde Yansımalar IX: Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Çıkmazı Ulusal Sempozyumu, Ankara.

Sezgin Selçuk, G. (2019). Tarama yöntemi. İçinde H. Özmen & O. Karamustafaoğlu (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* (ss. 140–162). Pegem Akademi.

Türk Eğitim Derneği. (2009). *Öğretmen yeterlikleri.* Türk Eğitim Derneği. https://ted.org.tr/wp-content/uploads/2024/03/Ogretmen_Yeterlik_Kitap_Ozet_ rapor .pdf

Varank, İ. (2009). Eğitim teknolojilerinin materyal geliştirme boyutunun incelenmesi: Türkiye'de yetkinliklerin ve öğretmen adaylarının becerilerinin belirlenmesi. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 5*(2), 119–125.

Wyatt, T. (1996). School effectiveness research: Dead, or dump squip or smouldering fuse? *Issues in Educational Research, 6*(1), 79–112.

EXTENDED ABSTRACT

Technology, as one of the most significant dynamics of the modern era, has driven significant changes in educational policies that shape the economy, society, and culture. The integration of technology has not only transformed the technical infrastructure of learning environments but has also encouraged teachers to develop professionally, resulting in a comprehensive shift in education practices. In this context, teachers have taken on more active and effective roles in classroom activities and the use of instructional materials. As primary agents in introducing and applying technology within learning

environments, teachers' characteristics, competencies, and experiences play a critical role in this process.

Equipping schools with technological tools alone is not sufficient for the successful integration of technology. Equally critical is the training of teachers, ensuring that they are equipped with the knowledge and skills to effectively utilize technology in education . In this context, the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) framework offers a valuable theoretical basis for the renewal of teacher education programs at both international and national levels. TPACK is an approach formed by the integration of three different domains: pedagogy, content, and technology. It argues that these domains must be addressed together in teacher training. TPACK seeks to answer the key question, "How can I best teach this topic to my students using technology?," and is instrumental in redefining teacher competencies in the digital age.

This study aimed to measure Turkish language teachers' TPACK and its subdimensions (technology knowledge, pedagogy knowledge, content knowledge, technological pedagogical knowledge, pedagogical content knowledge, technological content knowledge, and technological pedagogical content knowledge) and to examine how these competencies varied based on different variables. The research adopted a quantitative descriptive survey model. The sample consisted of 240 Turkish language teachers working in middle schools under the Turkish Ministry of National Education during the 2021-2022 academic year. Data were collected using the Technological Pedagogical Content Knowledge Scale developed by Direkci, Şimşek, and Ayvallı (2020) and analyzed using SPSS version 26.

The findings revealed that 132 of the teachers (55%) had a high level of technological pedagogical content knowledge, while 82 teachers (34.2%) had a very high level. When technology knowledge was examined in relation to variables such as age, teaching experience, and participation in certified computer training, no significant differences were found. However, teachers with a master's degree demonstrated a significantly higher level of technology knowledge than those with a bachelor's degree. Similarly, a self-perceived computer competency had a significant effect on technology knowledge. Teachers who considered themselves competent in computer use scored higher in technology knowledge than those who rated themselves as partially competent or inadequate.

Based on the findings, it was concluded that teachers with a master's degree and those who perceived themselves as competent in computer use had higher levels of TPACK compared to their peers with a bachelor's degree or those who felt inadequate in computer use. The high levels of TPACK observed among Turkish language teachers in this study indicate a positive and effective trajectory in integrating technology into teacher training for 21st-century learning environments. Despite the absence of directly observable outcomes for teachers and the ongoing nature of technological integration, teachers' positive self-perceptions of their TPACK competencies represent a promising step forward in the ongoing digital transformation of education.

JLERE
JOURNAL OF LANGUAGE EDUCATION AND RESEARCH

Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 2025, 11(1), 261-283

Araştırma Makalesi

Türkçe Dersi Öğretmenlerinin Okuma Alışkanlıklarını Etkileyen Değişkenlerin İncelenmesi

Hülya Sönmez L. Le Gac [*] **Rıdvan Çakar**[**]

MAKALE BİLGİSİ
Geliş:06.03.2025
Düzeltme:27.04.2025
Kabul:28.04. 2025
Doi: 10.31464/jlere.1652347

Anahtar Sözcükler:
değişken
okuma alışkanlığı
Türkçe dersi öğretmenleri

ÖZET

Araştırma, Muş il merkezindeki ortaokullarda görev yapan Türkçe dersi öğretmenleriyle yürütülmüştür. Araştırmada öğretmenlerin okuma alışkanlıklarını etkileyen değişkenlerin neler olduğu ve bu değişkenlerin özelliklerinin nasıl olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama modeline uygun olarak veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan anket ile toplanmıştır. Katılımcılara uygun örneklem yöntemiyle ulaşılmış toplanan veriler sıklık ve frekans analizine göre incelenerek açıklanmıştır. Okuma alışkanlıklarında etkili olan unsurlar, okuma ortamlarına erişim, okuma dönemleri ve okuma alışkanlıklarını etkileyen diğer değişkenlerle ilgili bulgulara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin okuma alışkanlıklarının üniversite döneminde yüksek olmasına karşın meslek hayatına başladıktan sonra belirgin şekilde düştüğü gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin okuma alışkanlığını düşüren değişkenlerin neler olduğu incelenmiştir. İncelemede özellikle iş yoğunluğu, ailedeki sorumluluklar ve okuma için yeterli zaman bulamama kapsamındaki değişkenlerin güçlü olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda dijital ortamlarda fazla zaman geçirme faktörünün de öğretmenlerin okuma alışkanlığını olumsuz etkilediği görülmüştür. Bu sonuçlar çerçevesinde öğretmenlerin okuma alışkanlarını olumsuz olarak etkileyen değişkenlere ve sorunlara ilişkin çözümler önerilmiştir.

Yayın Etiği Bilgilendirme	Bu çalışmanın etik kurul izni Muş Alparslan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 17.07.2024 tarihli 9 sayılı toplantısının 48 sayılı kararı ile verilmiştir.
Yazarların Katkı Oranı	Yazarlar eşit oranda katkı sağlamıştır.
Çıkar Çatışması	Bu çalışmada bir çıkar çatışması yoktur.
Gönderim	Le Gac, H., S., L., & Çakar, R. (2025). Türkçe dersi öğretmenlerinin okuma alışkanlıklarını etkileyen değişkenlerin incelenmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 11*(1), 261-283.

[*] Doç. Dr., ORCID ID: https://orcid.org/ 0000-0003-4495-284X, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkçe Eğitimi ABD, hulya.sonmez@alparslan.edu.tr
[**]Öğretmen, ORCID ID: https://orcid.org/ 0009-0005-2182-6674, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkçe Dersi Öğretmeni, cakarridvan@hotmail.com

Copyright © 2025 by JLERE- https://dergipark.org.tr/en/pub/jlere
ISSN: 2149-5602

Giriş

Okuma davranışı, yazılı ve görsel olarak metindeki bilgileri anlamlandırma sürecidir. Dolayısıyla okuma, okuyucu ile metin arasında gelişen zihinsel süreçleri kapsamaktadır. Bu özelliği itibariyle okumayı alıcının bir metinle karşılaştığında yaptığı zihinsel düşünme etkinliği olarak tanımlayan Günay'a (2000) göre daha dar kapsamda; okumak, yazılı bir metindeki şifreyi çözmek ve grafiklerle aktarılmış bir bildirideki kodları çözmektir. Dolayısıyla okumak, insanın bilgiye ulaşmasını sağlayan önemli yollardan birisidir. Sönmez ve Sönmez (2023) ise okuma sürecinin keyif alınan bir sürece dönüşmesini önemsemiş ve bunun için de bireylerin kod çözme, anlama gibi bazı okuma becerilerinde ustalaşması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu kapsamda okuyucunun okumayı, öğrenme ve ilişkilendirme süreci olarak yapılandırması gerekir. Okuma alışkanlığı; bireyin dil yetilerini geliştirmesi, bilgi seviyesini yükseltmesi ve daha sağlam bir karakter oluşturması açısından oldukça değerlidir. Okuma; yalnızca akademik başarıya destek sağlamakla kalmaz, aynı zamanda bireyin düşünce dünyasını genişleterek yeni tecrübeler edinmesine imkân tanır. Kitap, gazete ve dergi gibi kaynakların düzenli bir şekilde okunması; bireylerin farklı alanlarda bilgilenme ve kültürlenme birikimini artırarak kişilik gelişimini destekler. Ancak günümüzde teknolojinin yaygınlaşması nedeniyle okuma alışkanlıklarında gerileme yaşanmaktadır. Özellikle sosyal medya kullanımı gençler arasında okuma ilgisini ve alışkanlığını olumsuz yönde etkilemektedir (Emir, 2019).

Okumayı bir haz ve ilgiye dönüştürmek bireyin okuma alışkanlığı kazanılmasında önemlidir. Çünkü okuma, bilgi edinme aracı olmasının yanı sıra güzel zaman geçirme aracıdır. Nitekim "Onları açtığım zaman her şeyi unutuyordum: Okumak mıydı bu? Hayır zevkten ölmekti." sözleriyle Sartre (2024), okumayı büyük bir zevk olarak betimler. Dolayısıyla okuma, bilgi edinmenin yanı sıra bir haz ögesidir. Böylece okumayı yaşamı kolaylaştırma işleviyle beraber hayata anlam katma ve onu güzelleştirme amaçlı kullanılabilecek bir süreç olarak değerlendirmek mümkündür.

Alanyazın

Kitap okumak, bireylere bilgiye kolayca erişme imkânı sunan, düşünme ve öğrenme yetilerini geliştiren önemli bir alışkanlıktır. Sadece bilgi edinmenin ötesinde, zihinsel ve duygusal olarak büyümeye katkı sağlamaktadır. Günümüzde teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte okuma şekilleri de değişmiştir. Her ne kadar e-kitaplar ve dijital platformlar yaygınlaşmış olsa da basılı kitapların sunduğu derinlemesine okuma deneyimi ve fiziksel etkileşim birçok kişi için hâlâ vazgeçilmezdir. Günümüzde dijital ve geleneksel kaynakların bu güçlü rolleri nedeniyle okuma eğitiminde ikisine de odaklanmak gerekir. Çünkü okuma alışkanlığını geliştirmek için dijital ve geleneksel kaynakları bir arada kullanmak doğru bir yaklaşımdır (Shimray ve diğerleri, 2015).

Erol (2023), okuma tekniklerinden biri olan yaratıcı okumanın yaratıcı düşünme kapsamında değerlendirilebileceğini belirtmiştir. Bu yönüyle ele alındığında okuma becerisine sahip bireylerin yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi becerilerini yüksek yeterlilikte değerlendirmek mümkündür. Çünkü Türkçe öğretmen adayları ile yapılan incelemede öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları ile eleştirel düşünme

eğilimleri arasında pozitif anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırmada, öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum sonuçlarının eleştirel düşünme eğilimlerinin anlamlı yordayıcısı olduğu gözlemlenmiştir (İşgören, 2024). Ancak sınıf öğretmeni adayları ile yapılan araştırmada ise bazı farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının sınıf düzeyi ve kitap okumaya ayırdıkları zaman değişkenlerine bağlı olarak farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Aynı zamanda katılımcıların okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları ile genel iyi oluşları arasındaki ilişki, negatif yönde, zayıf düzeyde ve anlamlı olarak tespit edilmiştir. Araştırmada ilgi çekici sonuç ise katılımcıların okuma alışkanlıklarının aratmasına rağmen iyi oluş hallerinin azaldığı gözlemlenmiştir (Bertan, 2024). Ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerinin incelendiği diğer bir araştırmada ise okuma problemlerine odaklanılmıştır. Bu araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlamaya özen göstermedikleri, okumaya karşı beklenti eksikliği yaşadıkları, okuma sürecinden sıkıldıkları, okumaktan yoruldukları, dikkatlerinin dağıldığı, okuma problemlerini alışkanlık haline getirdikleri gibi sorunlar yaşadıkları gözlemlenmiştir. Bu kapsamdaki okuma sorunlarını gidermek için okuma alışkanlığını destekleyecek farklı öğretim stratejilerinin gerekliliğine dikkat çekilmiştir (Sönmez, 2020). Ortaokul öğrencileri ile yapılan diğer çalışmada öğrencilerin eleştirel okuma becerisi, okuma alışkanlığı ve yaratıcı düşünme becerisi arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bu araştırmada ulaşılan sonuçlara göre öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları ile eleştirel okuma becerileri arasında yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin okuma alışkanlıkları ile yaratıcılık düzeyleri arasında da pozitif yönde ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Ancak bu ilişki düzeyinin daha düşük olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde öğrencilerin eleştirel okuma ile yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki pozitif yönde ve anlamlı olmasına rağmen ilişki düzeyinin düşük olduğu görülmüştür (Uğur, 2024). Dolayısıyla bazı göstergelerde kısmen düşük düzeyde de olsa okuma alışkanlığı genel olarak eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisini desteklemektedir.

Öğrencilere okuma alışkanlığını kazandırmak karmaşık bir süreçtir. Bunun nedeni okuma eylemi için ciddi bir çabaya ihtiyaç duyulmasının yansıra okuma sürecine zihinsel, fiziksel ve psikolojik yönlerden hazırlıklı olmanın gerekliliğidir. Dolayısıyla çocuklara okuma alışkanlığı kazandırma sürecinde bu yönlere dikkat edilmelidir (Deniz, 2017). National Endowment for the Arts (2007) raporunda, okuma alışkanlıklarının birey ve toplum üzerindeki derin etkilerine dikkat çekilmiştir. Bu rapor, Amerika'daki halkın okuma eğilimleri ve bu eğilimlerin ciddi sonuçları hakkında eksiksiz ve güncel veriler sunmaktadır. Dolayısıyla rapor, ülkenin okuma risk durumlarını incelemektedir. Rapor, okuma oranlarındaki düşüşün bireysel ve toplumsal düzeyde ciddi sonuçlar doğurabileceği konusunda uyarıda bulunmaktadır. Okuma ile kişisel gelişim, empati kurabilme yeteneği ve toplumsal katılım arasında güçlü bir bağ olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca, okumanın zihinsel sağlığı olumlu yönde etkileyerek bireylerin eleştirel düşünme becerileri kazanmalarına yardımcı olduğu belirtilmektedir. Rapor, okuma kültürünün güçlendirilmesi için toplumun tüm kesimlerinin sorumluluk alması gerektiğini ve bu konuda çeşitli önlemlerin alınması gerektiğini önermektedir.

Kitap okuma; bireylerin zihinsel gelişimini besleyen, düşünme ve sorun çözme yeteneklerini güçlendiren temel bir etkinliktir. Özellikle genç yaşta edinilen okuma alışkanlığı, hayat boyu sürecek öğrenme süreçleri için oldukça önemlidir. Nitekim yapılan incelemede öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre kitap okuma alışkanlıklarının da farklılaştığı görülmüştür (Güngör, 2009). Günümüzde televizyon ve dijital ortamların yaygınlaşması ve kitap okuma sıklığının azalması nedeniyle okuma alışkanlığının desteklenmesine odaklanmak gerekir. Çünkü bireyin bilgi dağarcığını genişletmesi, doğru düşünmesi, doğru ve etkili karar vermesi açısından okuma alışkanlığı büyük önem taşımaktadır. Eğitimciler ve aileler, çocukları okumaya teşvik ederek bu süreçte önemli roller üstlenmelidir (Palani, 2012). Özellikle ailenin rolü son zamanlarda daha fazla ön plana çıkmaktadır. Çünkü yapılan araştırmalarda Türkiye'deki anne ve babaların eğitim düzeyinin öğrencilerin okuma alışkanlığını genellikle etkilediği belirlenmiştir. Aynı zamanda ebeveynlerin ekonomik düzeyinin yüksek olması da özellikle ilköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasında etkili ve arttırıcı bir unsur olduğu tespit edilmiştir (Kırs, 2022; Güngör, 2009). Diğer bir araştırmada ise ebeveynlerin okuma motivasyonları ile öğrencilerin okuma alışkanlığı ve okuma tutumu arasında düşük düzeyde de olsa pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir (Demir, 2022).

Kitap okuma, bireylerin bilgiye ulaşmasını kolaylaştıran ve sosyal, ekonomik, akademik başarı için güçlü bir temel oluşturan değerli bir yeterliliktir. Özellikle öğrenciler açısından okuma, sadece bilgi edinmek değil, aynı zamanda düşünme, değerlendirme ve sorun çözme gibi önemli zihinsel becerileri geliştirmek için vazgeçilmezdir. Okuma alışkanlığı, sürekli tekrarlarla kazanılan ve hayatın bir parçası haline gelen bir alışkanlıktır. Ancak, teknolojinin hızla gelişmesi ve farklı eğlence seçeneklerinin artması, özellikle sosyal medya bağımlılığı gençlerin okuma alışkanlıklarını istek, etki ve yararı bakımından olumsuz yönde etkilediği görülmektedir (Emir, 2019). Bu nedenle aileler ve eğitimciler, öğrencileri okumaya teşvik etmek için farklı yöntemler geliştirerek bu sürece katkıda bulunmalıdır (Iftanti, 2012).

Okuma sürecinde öğretmenlerin öğrenciler için bir rol model olduğu göz önünde bulundurulursa öğretmenlerin sergilediği okuma ve okuma alışkanlığı davranışlarının öğrencilerin okumaya ilişkin algı ve tutumları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Aynı zamanda öğrencilere rol model olması bakımından öğretmenlerin önemli görevleri vardır. Çünkü öğretmenlerin kitap okuma ve okutma konusunda her zaman çaba gösterdikleri görülmektedir. Bu nedenle öğretmen öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı kazanmasında orta düzeyde de olsa etkilerinin olduğu gözlemlenmiştir (Karakullukcu, 2019).

Okuma alışkanlığının kazandırılmasında Türkçe dersi öğretmenlerinin yaptığı ve yapması gereken çalışmaların önemi yadsınamaz. Her birey için önemli olan okuma alışkanlığı, Türkçe dersi öğretmenleri için çok daha fazla öneme sahip olması gerekir. Çünkü Türkçe dersi öğretmeleri rol model olma özelliğindedir. Bu kapsamda Türkçe öğretmenleri ile yapılan araştırmada öğretmenlerin yaptığı uygulamalar ile öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmaları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada okuma saatlerinin etkili düzenlenmesi, okuma türlerinin çeşitliliği, kütüphane kullanımı, öğrencilerin ilgi ve seviyelerine uygun kitapların belirlenmesi, öğrencilerin kitabı ne kadar bilinçli okuduklarını ve kitap seçimini ne kadar doğru yaptıklarını tespit etmek gibi

uygulamaların öğrencilerin okuma alışkanlıklarını desteklediği belirlenmiştir (Demir, 2024). Diğer bir araştırmada ise Türkçe dersi öğretmeleri arasında cinsiyet, öğrenim düzeyi, görev yaptığı il ve ilçe merkezleri gibi bazı değişkenlerin okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikler hazırlamada etkili olduğu ve farklılaştığı gözlemlenmiştir. İlgili araştırmada Türkçe öğretmenlerinin okuma ilgisi düzeyleriyle okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik gerçekleştirdikleri etkinlikler arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki saptanmıştır (İskander, 2013). Benzer şekilde başka bir araştırmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmada Türkçe öğretmenlerinin birçok açıdan etkili olduğu gözlenmiştir (Akça, 2008). Bu hususlar itibariyle bu araştırmada Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlıklarına odaklanılması araştırmanın önemini göstermektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin dışsal ve içsel değişkenlerden nasıl etkilendiği ve bu değişkenlerin onların okuma alışkanlıklarını nasıl değiştirdiğini gözlemlenmesi bakımından bu çalışma özellikle dil öğretimini etkileyen durumların tespiti için önemlidir. Bu önemli hususlar itibariyle Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlıklarının nasıl etkilendiğinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu nedenle araştırmada öğretmenlerin okuma alışkanlıklarını etkileyen değişkenler ve bu değişkenlerin özelliklerine odaklanılmıştır.

Araştırma Amacı ve Araştırma Soruları

Araştırmanın amacı Türkçe dersi öğretmenlerinin okuma alışkanlıklarındaki değişimi ve bu değişimi etkileyen değişkenlerin neler olduğunu belirlemektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin okuma alışkanlıklarını etkileyen değişkenlerin nedenlerini ve özelliklerini incelemektedir. Bu kapsamda aşağıdaki araştırma sorularına göre araştırma süreci yapılandırılmıştır.

1. Öğretmenlerin mesleğe başladıktan sonra okuma alışkanlıklarında bir değişim var mıdır?
2. Türkçe öğretmenlerinin kütüphane gitme alışkanlığı nasıldır?
3. Türkçe öğretmenlerinin kitap okuma doyumları nasıldır?
4. Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlıklarında teknolojik temelli değişkenlerin etkisi nasıldır?
5. Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlıklarında aile, çevre ve iş yoğunluğu değişkenlerinin etkisi nasıldır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma, tarama modeline göre yapılandırılmıştır. Tarama modeli bir duruma ilişkin, katılımcıların fikir, ilgi ve tutum, yetenek gibi özelliklerini tespit etmek amacıyla araştırma sürecinin yapılandırıldığı araştırma desenidir (Büyüköztürk vd., 2008). Bu modelde topluluğu oluşturan evrensel örneklem belirlendikten sonra bu evrenden ihtiyaç duyulan bilgileri toplamak amacıyla katılımcılardan veriler toplanır. Daha sonra toplanan verilere (alınan cevaplar) dayanarak çalışma yapılandırılır (Büyüköztürk vd., 2008). Bu süreçlere bağlı olarak bu araştırmada öğretmenlerin okuma alışkanlıklarında okuma doyumları, kütüphane kullanımı, teknoloji değişkeni, aile, çevre ve iş yoğunluğu gibi

değişkenlerin etkisi incelenmiştir. Bu değişkenlere ilişkin öğretmenlere sorular sorulmuştur. Öğretmenlerin her soru (değişken) için verdiği cevaplar incelenerek ve çözümlenerek okuma alışkanlıklarında etkili olan değişkenler ve bu değişkenlerin özellikleri belirlenmiştir.

Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında belirtilen kurallara uyulmuş, "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden kaçınılmıştır. Yazarlar arasında çıkar çatışması yoktur, tüm yazarlar çalışmaya katkı sağlamıştır. Bu çalışmanın etik kurul izni Muş Alparslan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 17.07.2024 tarihli 9 sayılı toplantısının 48 sayılı kararı ile verilmiştir.

Katılımcılar

Bu çalışmada Türkiye'de görev yapan Türkçe öğretmenleri evren olarak seçilmiş ve bu evrenden örneklem olarak Muş il merkezde çalışan Türkçe dersi öğretmenlerine ulaşılmıştır. Araştırma, Muş il merkezindeki 17 kadın ve 17 erkek toplam 34 Türkçe dersi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Örneklemin seçilmesi aşamasında öğretmenlere ulaşma konusunda yaşanan zorluk göz önünde bulundurularak uygun örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Bu; para, işgücü ve zaman kaybını temele alan, araştırmacıya kolaylıkla katılımcılara ulaşama imkânı sunduğu bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2008).

Çizelge 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Demografik bilgi	Özellik	*f*	%	Katılımcılar
Cinsiyet	Kadın	17	50	(k1*,k2,k5,k6,k10,k11,k13,k14,k16,k17,k18,k20,k21,k25,k28,k29,k34)
	Erkek	17	50	(k3,k4,k7,k8,k9,k12,k15,k19,k22,k23,k24,k26,k27,k30,k31,k32,k33)
Yaş	20-25	6	18	(k11,k15,k17,k18,k21,k23)
	26-33	18	53	(k1,k4,k5,k6,k7,k8,k10,k12,k13,k14,k16,k19,k22,k25,k26,k30,k32,k34)
	34-41	10	29	(k2,k3,k9,k20,k24,k27,k28,k29,k31,k33)
	42-49	0	0	-
	50 ve üzeri	0	0	-
Mezun olunan Lise türü	Anadolu Lisesi	11	32	(K3,k6,k11,k12,k13,k14,k15,k25,k27,k30,k33)
	Süper Lise	0	0	-
	Genel Lise	17	50	(k1,k2,k4,k5,k7,k8,k9,k16,k18,k19,k20,k21,k26,k28,k31,k32,k34)
	Meslek Lisesi	2	6	(k10,k23)
	Öğretmen Lisesi	4	12	(k17,k22,k24,k29)
Hizmet yılı	Stajyer	3	10	(k15,k25,k26)
	2-5	12	36	(k5,k6,k11,k14,k14,k16,k17,k18,k19,k22,k23,k30)
	6-10	13	39	(k1,k2,k3,k4,k7,k8,k10,k12,k20,k27,k29,k32,k34)
	11-15	5	15	(k9,k24,k28,k31,k33)

	16 ve üzeri	0	0	-
Görev yaptığı okuldaki çalışma süresi	0-5	26	81	(k1,k2,k3,k4,k5,k6,k7,k8,k9,k11,k12,k13,k14,k15,k16,k17,k18,k18,k21,k22,k23,k24,k29,k30,k311,k33)
	6-10	6	19	(k10,k20,k27,k28k32,k34)
	11-15	0	0	-
	16-20	0	0	-
	21 ve üzeri	0	0	-
Görev yaptığı okul sayısı	1-3	25	78	(k1,k5,k6,k7,k8,k10,k11,k12,k13,k14,k15,k16,k17,k18,k19,k20,k21,k22,k23k27,k30,k31,k32,k33,k34)
	4-6	4	13	(k3,k4,k9,k24)
	7-10	3	9	(k2,k28,k29)
	11 ve üzeri	0	0	-

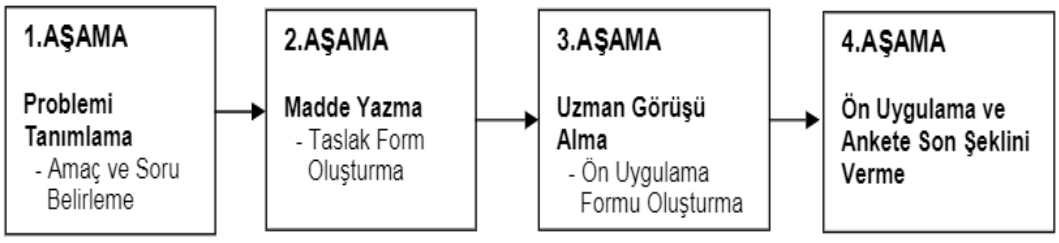
* k: katılımcı

Çizelge 1'de katılımcıların cinsiyet, yaş, mezun olunan lise türü, hizmet yılı, görev yaptığı okuldaki çalışma süresi ve görev yaptığı okul sayısı ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Çizelge incelendiğinde 34 katılımcının yakın demografik özelliklere sahip olduğu görülmektedir. Çizelgede katılımcıların cinsiyet dağılımının eşit olduğu yaş olarak çoğunluğun 26- 41 yaş aralıklarında olduğu görülmektedir. Genel ve Anadolu liselerinden mezun olan katılımların çoğunun hizmet yılı, 2 ile 10 yıl arasında değişmektedir. 1 ile 3 farklı okulda görev yapan katılımcıların görev süreleri birbirine yakın olup bunlar, çoğunluk 0-5 yıl arasında çalışmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmada kullanılmak üzere araştırmacılar tarafından hazırlanan anket aracılığıyla veriler toplanmıştır. Demografik bilgiler dahil 43 maddeden oluşan anket, katılımcılara Google formlar üzerinden iletilmiştir. Anket geliştirme süreci aşağıda verilen Büyüköztürk (2005) anket geliştirme aşamalarına göre tasarlanmıştır.

Çizim 1. Anket Geliştirme Süreci



(Büyüköztürk, 2005)

Bu kapsamda ilk önce problem durumu tespit edilmiştir. Daha sonra taslak halinde 54 soru hazırlanmıştır. Anketteki soruların açık, anlaşılır olması ve yönlendirici olmayacak şekilde hazırlanmasına özen gösterilmiştir. Anketin giriş bölümünde anketin nasıl cevaplandırılacağına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Taslağı tamamlanan anketin içerik geçerliliği için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Bu kapsamda Türkçe eğitimi alanında iki uzmandan anketin kapsamı, netliği ve uygunluğu hakkında değerlendirmeler alınmıştır. Uzmanların önerileri doğrultusunda taslağı hazırlanan anket, katılımcı seçim

kriterlerini karşılayan ancak asıl veri toplama sürecine dahil edilmeyen beş Türkçe dersi öğretmen tarafından yanıtlanmıştır. Bu pilot uygulama sonucunda anketin uygulama süresi belirlenmiş, üç sorudaki mantık hatası giderilmiş ve anlaşılır olmayan iki soru sadeleştirilmiş ve dokuz soru ise aynı şeyi ölçmesi ve araştırmanın amacına uygun olmaması gibi nedenlerle çıkarılmıştır. Bu değerlendirme sonucunda soru sayısı (kişisel bilgiler bölümü ile birlikte) 43'e düşürülmüş. Böylece pilot uygulama sonucunda elde edilen geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Kalan maddeler kişisel bilgiler dahil beş alt alan oluşturacak şekilde dağıtılmıştır ve ankete son hali verilmiştir. Son olarak uygulama aşamasına geçilmiştir. Anket geliştirme sürecinde dikkatli ve sistematik bir yaklaşımla anketin nihai formu tamamlanmış ve hedef kitleye uygulanarak veriler toplanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmadaki veriler Google formlar aracılığıyla öğretmenlere form linki ulaştırılarak toplanmıştır. Yaklaşık dört hafta süren veri toplama aşamasında Muş ilinde çalışmakta olan Türkçe dersi öğretmenlerine ulaşılmıştır. Ankette öğretmenlere okuma alışkanlıklarının belli dönemlerde nasıl olduğu, eğitim dönemlerinde kitap okumaya ilişkin yaklaşımları, okuma alışkanlıklarını geliştiren durumlar, meslek hayatına atıldıktan sonra okuma alışkanlıklarında gerçekleşen değişimler, meslekteki hizmet süreleri artıkça okuma alışkanlıklarında oluşan değişim ve önceki eğitim dönemlerindeki okuma alışkanlıklarının nasıl olduğu gibi çeşitli sorular (maddeler) yöneltilmiştir. Bu maddelere verilen yanıtlar tablolaştırılarak betimsel olarak sunulmuştur. Böylece betimsel analiz kullanılarak veriler çözümlenmiştir.

Bulgular

Belirli değişkenlere bağlı olarak Türkçe dersi öğretmenlerinin okuma alışkanlıklarındaki değişikliğin gözlemlenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan ve katılımcılara uygulanan ankete verilen cevaplar doğrultusunda okuma alışkanlıklarında etkili olan unsurlar, okuma ortamlarına erişim, okuma dönemleri, okuma alışkanlıklarını etkileyen diğer değişkenler ile ilgili bulgulara ulaşılmıştır. Bu kapsamdaki bulguların sonuçları aşağıdaki çizelgelerde gösterilerek ilgili bölümde açıklanmıştır.

Çizelge 2. Katılımcıların Okuma Alışkanlıklarında Etkili Olan Unsurlar ve Özellikleri

Unsurlar	Özellikler	*f*	%
Okuma eyleminden keyif alma düzeyleri	Hiç	0	0
	Az	3	9
	Biraz	8	23
	Çok	23	68
Bir gündeki ortalama kitap okuma süresi	1 saatten az	19	56
	1-3	11	32
	4-6	1	3
	7 saatten fazla	3	9
	Okumuyorum	0	0

Bir yılda okunan kitap sayısı	1-10	15	44
	11-20	12	35
	21-30	4	12
	31-40	2	6
	41 ve üzeri	1	3
	Okumuyorum	0	0
En son okunan kitabın zamanı	1 Hafta önce	20	59
	1 ay önce	7	20
	3-4 ay önce	3	9
	1 yıl önce	2	6
	Hatırlamıyorum	2	6
Boş vakitlerde yapılan aktiviteler (Katılımcılar birden fazla seçenek seçmiştir.)	Sinemaya giderim,	3	9
	Telefonla uğraşırım	23	68
	Bilgisayar (İnternet) kullanırım	15	44
	Televizyon izlerim	11	32
	Kitap okurum	22	65
	Spor	1	3
	Yürüyüş yaparım, futbol oynarım	1	3
Kitap okumak için tercih edilen saatler.	Sabah	1	3
	Gün ortası	5	15
	Yatmadan önce	8	23
	Sadece hafta sonları	0	0
	Düzensiz okurum	19	56
	Gece herkes uyuduktan sonra	1	3
Kitap okumaya en çok engel olduğu düşünülen şeyler (Katılımcılar birden fazla seçenek seçmiştir.)	İş yoğunluğu	20	59
	Kitap fiyatlarının fazla olması	4	12
	Bilgisayar veya İnternet kullanmak	12	35
	Televizyon izlemek	2	6
	Okuma alışkanlığımın olmaması	4	12
	Zaman bulamamak	15	44

Çizelge 2'de Türkçe dersi öğretmenlerinin okuma alışkanlıklarında etkili olan unsurlar ve bunların özelliklerine yer verilmiştir. Çizelgede genel olarak öğretmenlerin çoğunluğunun kitap okumadan çok keyif aldıkları (%68) görülmektedir. Çünkü okumaktan az keyif aldığını belirten katılımcı az iken (%9) okumaktan hiç keyif almayan katılımcı bulunmamaktadır. Buna rağmen çoğunluğun bir günde ortalama kitap okuma süresinin bir saatten (%56), bir ve üç saatten (%32) daha düşük olduğu gözlemlenmiştir. Bir yılda okunan kitap sayısına bakıldığında ise herkesin kitap okuduğu, çoğunluğun (%44) 1-10 ve 11-20 (%35) arasında kitap okuduğu görülmektedir. Katılımcıların çoğu en son bir hafta önce (%59) kitap okumuş olup 3-4 aydan önce kitap okuyanların oranı ise oldukça azdır.

Boş vakitlerde okumaya ayırdıkları süreye bakıldığında her ne kadar çoğunluk kitap okuduğunu (%65) belirtmiş olsa da çoğunun boş zamanlarında telefonda (%68) ve bilgisayarda (%44) vakit geçirmeyi tercih ettiği görülmektedir. Bu durumun kitap okuma

tercihini düşürdüğü gözlemlenmiştir. Çünkü kitap okuma saatlerine ilişkin cevaplara bakıldığında çoğunluk düzensiz zaman aralıklarında (%56) kitap okumaktadır.

Öğretmenlerin okuma alışkanlıklarını engelleyen değişkenlere ilişkin cevaplara bakıldığında çoğunluğun iş yoğunluğu (%56) nedeniyle kitap okumadıkları belirlenmiştir. Diğer katılımcılar ise her ne kadar tam bir gerekçe sunmasa da kitap okumaya zaman bulamadıklarını (%44) aktarmışlardır. Yine bu bölümde öğretmenlerin okumalarını engelleyen diğer önemli faktörler ise bilgisayar ve internet kullanımı (%35) olmuştur.

Çizelge 3. Okuma Ortamlarına Erişimle İlgili Sonuçlar

Okumaya ortamlarına erişim	***Özellikler***		***f***	***%***
Okunan kitapları temin etme yöntemi	Arkadaşlarımdan ödünç alırım	1	3	
	Satın alırım	26	76	
	Kütüphanelerden ödünç alırım	6	18	
	Dijital kitap	1	3	
Evde kitap köşesi bulunma durumu	Yok	3	9	
	Var	31	91	
En son kitap satın alma zamanı	10 gün içinde	6	18	
	1 ay içinde	10	30	
	6 ay içinde	10	30	
	1 yıl içinde	6	18	
	1 yıldan fazla	1	4	
Kütüphane kullanma sıklığı	Her gün	0	0	
	Haftada 1 ya da 2 kez	5	15	
	Ayda 1-2 kez	9	26	
	Nadiren	14	41	
	Kullanmıyorum	6	18	
Son bir yılda kütüphaneden temin edilen kitap sayısı	1-3	5	15	
	4-15	8	23	
	15'ten fazla	4	12	
	Kütüphaneden hiç kitap temin etmedim.	17	50	
Bilgisayarı /İnterneti genellikle kullanma amacı (Katılımcılar birden fazla seçenek seçmiştir.)	Araştırma yapmak için	22	65	
	Film izlemek için	13	38	
	Oyun oynamak için	5	15	
	Sohbet için	18	53	
	E-kitap okumak için	4	12	
	Maç izlemek	1	3	
	Alışveriş	1	3	
	PDF düzenlemek	1	3	
Kitap okuma için tercih edilen mekân	Evde	25	74	
	Okulda	8	23	
	Kütüphanede	0	0	

	Toplu taşıma	1	3
Yaşadıkları ildeki kitap okuma mekân sayısı	Hiç	4	12
	Az	19	56
	Biraz	9	26
	Çok	2	6
Yaşadıkları ildeki kitap temin etme mekân sayısı	Hiç	1	3
	Az	21	62
	Biraz	7	20
	Çok	5	15
Okunan kitapların daha çok seçildiği kaynaklar (Katılımcılar birden fazla seçenek seçmiştir.)	Televizyon ve gazeteden	1	3
	Çok okunan kitaplar listesinden	14	41
	Kitapçılardan	15	44
	Kitap kataloglarından	2	6
	İnternetten	18	53
	Kitap fuarlarından	5	15
	Arkadaş tavsiyesinden	13	38
Görev yapılan okulda haftalık okuma saati yapılma durumu	Evet	19	58
	Hayır	14	42

Bu bölümde katılımcıların okuma ortamlarına erişim durumları ile ilgili veriler incelenmiştir. Çizelge 3 incelendiğinde katılımcıların çoğunun kitaplara, satın alarak (%76) az sayıdaki kişilerin ise kütüphaneden ödünç alarak ulaştığı görülmektedir. Bu nedenle büyük çoğunluğun evinde (%91) kitaplık mevcuttur. Katılımcılar genellikle on gün ile bir yıla kadar değişen zaman aralıklarında çoğunlukla bir ayda ve altı ayda (%30) kitap almaktadır.

Katılımcıların kütüphane kullanma sıklıklarına bakıldığında çoğunluğun nadiren (%41) ve ayda 1-2 kez (%26) kütüphaneyi kullandıkları görülmektedir. Her gün kütüphane kullanımı yokken bazıları ise hiç kullanmamaktadır (%18). Bu nedenle kütüphanede kitap okumadıkları çoğunluğun evde kitap okumayı (%74) tercih ettiği görülmektedir. Katılımcıların kitapları temin ettikleri yerlerle ilgili verilere bakıldığında kütüphaneden kitap temin edenlerin az olduğu (%50) görülmektedir.

Bu bölümde katılımcıların bilgisayar ve interneti kullanma amaçları incelenmiştir. Verilen cevaplara göre katılımcıların çoğu araştırma yapmak (%65), sohbet etmek (%53) ve film izlemek (%38) için bilgisayar ve interneti kullanırken e-kitap okumak için kullananların oranı (%12) ise oldukça azdır. Yaşanılan şehirde kitaba erişim, kitap okunabilecek mekânların ve kitap temin edilebilecek yerlerin azlığı konusu üzerinde katılımcıların çoğunluğu aynı fikirde olduğunu belirtmişlerdir.

Bu bölümde kitaplara hangi kaynaklardan ulaştıkları incelenmiştir. Çoğunluk internet (%53), kitapçılar (%44), çok okunan kitaplar listesinden (%41) kitaplara eriştiklerini belirtmiştir. Bu bölümde son olarak katılıcılara bulundukları okullarda haftalık okuma saatlerinin olup olmadığı sorulmuştur. Yarısından fazlası okuma saatlerinin

olduğunu belirtirken önemli orandaki katılımcılar ise okuma saatlerinin olmadığını (%42) aktarmışlarıdır.

Çizelge 4. Okuma Dönemlerine İlişkin Sonuçlar

Okuma dönemi	*Özellikler*	*f*	*%*
En çok kitap satın alınan dönem	İlkokul-ortaokul	0	0
	Lise	5	16
	Üniversite	14	42
	Öğretmenlik yapmaya başladıktan sonra	14	42
En çok kitap okunan dönem	İlkokul-ortaokul	1	3
	Lise	6	18
	Üniversite	17	52
	Öğretmenlik yapmaya başladıktan sonra	9	27
Çevrelerinde kitap okuyan kişi sayısının en çok olduğu dönem	İlkokul-ortaokul	1	3
	Lise	5	15
	Üniversite	17	52
	Öğretmenlik yapmaya başladıktan sonra	10	30
İlkokul ve ortaokul dönemindeki okuma alışkanlığı düzeyleri	İyi bir okuyucuydum	8	24
	Orta düzey bir okuyucuydum	15	46
	Okuma alışkanlığım yoktu	9	27
	Hatırlamıyorum.	1	3
Lise dönemindeki okuma alışkanlığı düzeyleri	İyi bir okuyucuydum	9	27
	Orta düzey bir okuyucuydum	18	55
	Okuma alışkanlığım yoktu	6	18
	Hatırlamıyorum.	0	0
Üniversite dönemindeki okuma alışkanlığı düzeyleri	İyi bir okuyucuydum	15	46
	Orta düzey bir okuyucuydum	17	51
	Okuma alışkanlığım yoktu	1	3
	Hatırlamıyorum.	0	0
Şu anki okuma alışkanlığı düzeyleri	İyi bir okuyucuyum	8	24
	Orta düzey bir okuyucuyum	21	64
	Okuma alışkanlığım yok	4	12
İlkokul- ortaokul döneminde daha çok okunan kitap türleri	Roman-hikâye	30	91
	Şiir-deneme	2	6
	Tarih- felsefe	0	0
	Kişisel gelişim	0	0
	Bilimsel inceleme	1	3
Lise döneminde daha çok okunan kitap türleri	Roman-hikâye	30	91
	Şiir-deneme	1	3

	Tarih- felsefe	1	3
	Kişisel gelişim	1	3
	Bilimsel inceleme	0	0
Üniversite döneminde daha çok okunan kitap türleri	Roman-hikâye	21	64
	Şiir-deneme	1	3
	Tarih- felsefe	2	6
	Kişisel gelişim	6	18
	Bilimsel inceleme	2	6
	Roman-hikâye ve bilimsel inceleme	1	3
Son dönemlerde daha çok okunan kitap türleri	Roman-hikâye	20	61
	Şiir-deneme	0	0
	Tarih- felsefe	2	6
	Kişisel gelişim	8	24
	Bilimsel inceleme	3	9
	Çocuk gelişimi psikolojisi	1	
Sınıf ortamında faydalanılan çocuk edebiyatı ürünlerinin türü	Masal	3	10
	Roman	2	6
	Hikâye	25	81
	Tiyatro	1	3
Yerli ve yabancı çocuk edebiyatı ürünlerinden yararlanma düzeyleri	Sadece yerli	2	6
	Sadece yabancı	0	0
	Hem yerli hem yabancı	30	94

Bu bölümde katılımcıların dönemlere göre okuma alışkanlıklarının ve özelliklerinin nasıl olduğu incelenmiştir. Bu kapsamda öncelikle kitapları en çok hangi dönemlerde aldıkları sorulmuştur. Çizelge 4'te katılımcıların ilkokul ve ortaokul dönemlerinde kitap almadıkları en fazla üniversite ve öğretmenlik yapmaya başladıktan sonra (%42) kitap aldıkları görülmektedir. Kitap okuma dönemlerine ilişkin verilere göre katılımcılar kitap satın alma dönemlerine paralel olarak en fazla üniversite (%52) ve mesleğe bağladıktan sonra (%27) kitap okumuşlardır. Benzer şekilde katılımcıların yakın çevresindeki öğretmenler üzerinde yaptığı gözlemlere göre öğretmenlerin üniversitede (%52) ve mesleğe bağladıktan sonra (%30) kitap okuma oranları daha fazladır. Bu sonuç üniversite yıllarında okuma alışkanlıklarının geliştiğini göstermektedir. Öğretmenliğe başladıktan sonraki dönemlerde ise okuma alışkanlıklarının kısmen azaldığı görülmektedir.

Bu bölümü daha detaylı incelemek amacıyla katılımcılara öğrenim dönemlerinde okuma alışkanlıklarının düzeyleri sorulmuştur. Çoğu katılımcıya göre kendileri ilkokul ve ortaokul dönemlerinde orta düzey okuyucudur (%42) ve okuma alışkanlıkları yoktur (%27). Lise döneminde ise her ne kadar bazı katılımcılar iyi bir okuyucu olduğunu (%24) belirtse de çoğunluk orta düzey okuyucu (%46) olduğunu belirtmiştir. Üniversite döneminde ise daha farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Çünkü katılımcıların önemli bir bölümü iyi bir okuyucu olduğunu (%46) belirtirken çoğunluk ise orta düzey okuyucu (%51) olduğunu aktarmıştır. Son olarak katılımcıların önemli bir çoğunluğuna göre şu an orta düzey okuyucudur (%64).

Bu bölümde katılımcıların öğrenim dönemlerinde okudukları kitap türlerinin nasıl olduğu incelenmiştir. Bir önceki bölüme göre bu bölümde daha farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Çünkü öğrenim kademesine göre kitap okuma alışkanlıklarındaki değişimin okudukları kitapların türüne yansımadığı görülmektedir. Verilere göre öğretmenlerin her dönem sıklıkla okumayı tercih ettiği roman ve hikâye kitap türü çoğunlukla (%91/64/61) değişmemektedir. Bu bölümde son olarak öğretmenlerin derslerinde tercih ettiği çocuk edebiyatı ürünlerinin hangileri olduğu incelenmiştir. Ulaşılan verilere göre katılımcılar çoğunlukla hikâye (%81) türünü tercih etmektedir. Aynı zamanda metin yazarlarını ise çoğunlukla hem yerli hem de yabancı yazarlardan (%94) seçtikleri belirlenmiştir.

Çizelge 5. Okuma Alışkanlıklarını Etkileyen Diğer Değişkenler

Okuma alışkanlığının değişmesinin nedenleri		
	Nedenler	***f***
1	İş yoğunluğu	10
2	Zaman yetersizliği	4
3	Evlilik ve aile sorumlulukları	3
4	Kitap sevgisi, kültürel seviyenin artması vs.	4
5	Sosyal medya, internet vs. ortamlarda fazla zaman geçirme	2
7	Okuma sevgisi bağlayıcı	1
8	Çevre ve ortam	2
Toplam		26
Okul ortamındaki okuma etkinlikleri		
	Nedenler	***f***
1	Okuma saati	14
2	Seçmeli okuma becerileri dersi içi etkinlikler	1
3	Kitaplar ve kitap listeleri	3
4	Özet ve anlatma	1
5	Okuma yarışmaları ve ödüllendirme	2
6	Etkinlik yok	1
Toplam		22
Türkçe öğretmenlerinin kitap okuma alışkanlığı kazandırmak için yaptığı çalışmalar		
	Nedenler	***f***
1	Okuma saati	9
2	Nitelikli, sevilebilecek kitap seçimi ve takibi	8
3	Özet ve drama	2
4	Model olma	2
5	Şiir dinletisi ve yarışma	3
6	Bireysel kütüphane oluşturma	1
7	Okulda kitap olmadığı için çalışma yapmıyorum	1
Toplam		26
Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma ile ilgili alanların (kazanım, ders içeriği, etkinlikler vb.) yeterliliği		

	Nedenler	***f***
1	Yeterli	5
2	Orta	3
3	Geliştirilebilir	5
4	Yetersiz	8
Toplam		21

Çizelge 5'te öğretmenlerin okuma alışkanlığının değişmesinin nedenleri ile ilgili sonuçlara yer verilmiştir. Bu kapsamda verilen cevaplara göre katılımcıların çoğunluğunun iş yoğunluğu ve zaman bulamama (yetersizliği) faktörlerine bağlı olarak kitap okuyamadıkları görülmektedir. Bunun dışında bazı katılımcılar ise kitap sevgisinin artması ve kültür düzeyinin yükselmesi değişkenlerinin kitap okuma alışkanlıklarını artığını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin okul ortamındaki etkinliklere ilişkin verdiği cevaplara göre okuldaki okuma etkinlikleri çoğunlukla okuma saatleri ve nitelikli, sevilebilecek kitap seçimi ve takibi etkinliklerini kapsamaktadır. Öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırmak için yapılan çalışmaları içeren aktivitelere ilişkin sonuçlara göre okuma saati katılımcıların çoğu tarafından tercih edilmektedir. Bu bölümde öğretmenler kitap seçiminin önemini de vurgulamışlardır. Bunların dışında okuma alışkanlığı kazandırmaya ilişkin cevaplara bakıldığında bir katılımcı okulda kitap olmadığı için kitap okuma alışkanlığı kazandıramadığını belirtmiştir.

Son bölümünde Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma ile ilgili kazanım, içerik, etkinlik gibi alanların okuma öğretimi sürecindeki öğretim ihtiyaçları karşılamadaki yeterliliği sorulmuştur. Yani öğretmenler, öğretim programının performansını okuma eğitimi alanını ne düzeyde karşıladığını değerlendirmişlerdir. Bu kapsamda Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki okuma öğretimini yeterli bulma durumuna ilişkin öğretmenlerin verdiği cevaplar incelenmiştir. Katılımcıların çoğuna göre programdaki okuma alanı yetersiz (*f:* 8) ve geliştirilmelidir (*f*: 5). Diğerlerine göre ise programdaki okuma öğretimi yeterli (*f*:5) ve orta düzeyde (*f*:3) yeterlidir. Sonuç itibariyle Öğretmenlere göre okuma öğretimi kapsamında programın geliştirilmesi gerekir.

Sonuç ve Tartışma

Çalışmada ulaşılan verilere göre erkek ve kadın katılımcıların sayı bakımından eşit olduğu görülmektedir. Çoğunluğun 26-33 yaş aralığında olduğu, genel lise ve Anadolu lisesinden mezun oldukları, hizmet yılının 2 ile 10 arasında değiştiği, çalıştığı okuldaki hizmetlerinin 1-5 yıllarını kapsadığı ve görev yaptığı farklı okulların ise 1-3 yılları arasında değiştiği belirlenmiştir.

Türkçe dersi öğretmenlerinin dönemlere göre okuma alışkanlıklarında etkili olan unsurlar ve bunların özelliklerine bakıldığında genel olarak ilköğretim ve ortaöğretim dönemlerinde okuma alışkanlığı kazanmamış olsalar da çoğunluğun okuma alışkanlığını üniversite döneminde kazandığı görülmektedir. Ancak mesleğe başladıktan sonra okuma alışkanlıklarının düştüğü gözlemlenmektir. Bu sonuca göre öğretmelerin mesleğe başlamaları ile okuma alışkanlıklarını sürdürme arasında destekleyici bir ilişkinin

olduğunu söylemek güçtür. Bu sonuç, Sevmez'in (2009) bireyin kendine ait bir meslek edinmesi ile okuma alışkanlığı arasındaki bağı ortaya çıkaran bulgusundan farklılaşmaktadır. Çünkü Sevmez, gelişmiş toplumlardaki bireylerin kendilerine ait uğraş alanlarında ilerlemesini ve önemli görevlere gelmesini gelişmiş bir okuma becerisi aracılığıyla kazandıkları bilgi birikimi kapsamında değerlendirmektedir. Yine bu araştırmada çoğunluğun okuma alışkanlığını üniversite döneminde kazandığına ilişkin bulgular, Sarıkaya'nın (2018) yaptığı incelemenin bulgularından farklılaşmaktadır. Çünkü Türkçe dersi öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada adayların kitap okuma sayılarının yetersiz olduğunu, kitap okumayı sevmediklerini ve kitap okuma alışkanlıklarının yeterli olmadığını belirlemiştir. Oysaki bu araştırmada ise Türkçe dersi öğretmenlerinin kitap okuma alışkanlıklarının üniversite yıllarında yüksek olduğu görülmüştür. Bu araştırmanın farklılaştığı diğer bir çalışma ise İskender (2013) tarafından yapılan incelemedir. Çünkü İskender'in Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlığı yaşa göre değişmediği bulgusuna karışlık bu çalışmada öğretmenlerin farklı yaş dönemlerinde okuma alışkanlıklarının değiştiği gözlemlenmiştir.

Okuma motivasyonu, bireylerin kitap okuma sıklığını ve okuma etkinliklerindeki çeşitliliği artırarak, onların bilgi edinme ve düşünme becerilerini geliştirmelerini desteklemektedir (McGeown ve diğerleri, 2015). Okuma motivasyonu, bireyin ilgi ve istekilerinin ön olanda olduğu içsel ve çevreye bağlı ihtiyaçların olduğu dışsal unsurları kapsamaktadır. Türkiye'deki öğrencilerin okuma motivasyonlarında bilgi birikimlerini ve akademik başarılarını artırmak ve de boş zamanlarını değerlendirmek gibi temel değişkenler daha baskındır (Kırs, 2022). Öğretmenlerin okumaktan keyif alma durumlarına bakıldığında çoğunluğunun okumayı sevdiği, okumaktan zevk aldığı fakat bu sevgiye rağmen üniversite dönemine göre kitap okuma alışkanlığının düştüğü görülmektedir. Çalışmada buna sebep olabilecek farklı durumlar tespit edilmiştir. İş yoğunluğu ve zaman bulamama faktörleri daha fazla öne çıkmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin okuma alışkanlıklarında aile ve çevre değişkenlerinin etkisi de gözlemlenmiştir. Bu değişkenlerin Türkçe dersi öğretmenlerinin kitap okuma doyumlarını olumsuz olarak etkilediği görülmüştür.

Teknolojinin hızla gelişmesi, okuma alışkanlığı üzerinde önemli etkiler yaratmaktadır. İnternet, televizyon ve benzeri dijital platformlar, insanların kitap okuma yerine bu ortamlara yönelmelerine neden olmaktadır. Teknoloji, bilgiye erişimi kolaylaştırmasına rağmen odaklı okuma alışkanlığını azaltma eğilimindedir. Bu durum, okuma kültürünün geleceği açısından endişe vericidir. Dijitalleşen dünya, okuma alışkanlıklarımızda köklü değişiklikler oluşturmaktadır. Nitekim teknolojinin bilgiye ulaşımı kolaylaştırmasıyla birlikte, okuma materyallerine olan ilgi ve tercih şekilleri de değişmektedir. Çünkü haber, bilgi ve internet sitelerindeki içerikler daha sık okunurken geleneksel basılı kitaplara olan ilgi ise giderek azalmaktadır. Bu durum; dijital içerik tüketiminin artmasıyla birlikte, geleneksel okuma alışkanlıklarından uzaklaşmanın hızlandığını göstermektedir. Dijital çağın bu etkileri, okuma kültürünü yeniden şekillendirecek ve bireyleri derinlemesine okumaya teşvik edecek yeni yaklaşımlar geliştirmeyi gerekli kılmaktadır (Naseri ve Noruzi, 2016). Bu araştırmada ise öğretmenlerin okuma alışkanlıklarının azalmasında teknolojik materyallerin etkisi öne

çıkmaktadır. Bu kapsamda özellikle telefon ve internet kullanımının okuma alışkanlığına engel olduğu görülmektedir. Çünkü öğretmenler okumaya kıyasla bu ortamlarda daha fazla vakit geçirmeyi tercih etmektedir. Benzer sonuca önceki araştırmada da ulaşılmıştır (Emir, 2019). Ancak teknoloji okuma ortamları için daha avantajlı duruma getirilebilir. Çünkü son yıllarda yaygınlaşan e-kitap uygulamaları aracılığıyla bilgisayar ve telefon başında geçirilen zamanı değerlendirerek okuma alışkanlığı kazandırılabileceği düşünülmektedir (İskender, 2013). Ayrıca evlilik hayatı, çocuk ve artan sorumlulukların da okuma alışkanlığının düşmesinde etkisi olduğu görülmektedir. Çünkü öğretmenlerin özellikle ailedeki sorumluluklarının artması nedeniyle okumaya daha az zaman ayırdıkları görülmektedir. Aynı zamanda iş yoğunluğundaki fazla mesai öğretmenlerin okumaya yeteri kadar zaman ayırmalarını engellediği için bu durum onların okuma alışkanlıklarını olumsuz olarak etkilemektedir.

Kitap satın alma davranışları, bireyin okuma alışkanlıklarını şekillendiren önemli bir faktördür. Nitekim bireyler, kitap fiyatlarının uygun olması durumunda daha fazla kitap satın alabileceklerini ve okuyabileceklerini ifade etmiştir. Bu nedenle okul ve ailenin desteği öğrencilerin kitaplara erişimlerinin artırılması, okuma alışkanlıklarının geliştirilmesinde kilit bir rol oynamaktadır (Clark ve Foster, 2005). Özellikle maddi gerekçelerle kitaba erişimin zorluğu bu araştırmadaki katılımcılar üzerinde de etkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğretmenlerin ilkokul-ortaokul ve lise dönemlerindeki okuma alışkanlıklarının yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür. Bunun da maddi zorluklara bağlı olarak kitaba ulaşamamadan kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Zira katılımcıların ilkokul-ortaokul dönemlerinde kitap satın alma oranlarının yüksek olmadığı tespit edilmiştir. Lise döneminde ise sadece beş katılımcının kitap satın alabildiği görülmektedir.

Öğrencilerin tercih ettikleri okuma materyallerinin türü ve bunlara erişim kolaylığı, onların okuma davranışlarını daha iyi anlamamızı sağlamaktadır. Çünkü öğrencilerin okumaya karşı isteklerini artırmak için materyalin ilgi çekici olması, uygun bir okuma ortamının oluşturulması ve ailelerin desteği büyük önem taşımaktadır. Kitaplara erişimin kolaylaştırılması ve farklı türlerde kitaplara ulaşımın sağlanması, bireylerin okuma alışkanlıklarını geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır (Clark ve Foster, 2005). Bu araştırmada ise katılımcıların tercih ettiği okuma materyallerinin türü ile ilgili sonuçlar dikkat çekicidir. Çünkü sonuçlar katılımcıların sıklıkla okudukları metin türlerini zaman içinde genellikle değiştirmediğini göstermektedir. Katılımcılar her dönem roman ve hikâye türlerinde kitaplar okumuştur. Bu sonuç okunan kitap türünün katılımcıların okuma alışkanlıklarındaki değişim üzerinde fazla etkili olmadığını göstermektedir.

Kütüphaneler, sadece kitapların bulunduğu mekânlar değil, aynı zamanda okuma kültürünün yeşerdiği önemli merkezlerdir. Kütüphanelere düzenli olarak giden bireyler, okumaya karşı daha olumlu tutumlar geliştirmekte ve çeşitli okuma materyallerine ulaşarak okuma alışkanlıklarını pekiştirmektedir. Evde, okulda veya çevresinde kütüphaneye erişimi olan öğrenciler, roman, şiir ve eğitimsel metinler gibi farklı türlerde kitaplarla tanışarak okumaya olan ilgilerini artırmaktadır. Kütüphaneler, zorunlu okumaların ötesinde, edebiyat dünyasına açılan kapılar olarak bireylerde ömür boyu sürecek bir okuma sevgisi oluşturmaktadır. Bu nedenle, rutinlere kütüphaneye gitme alışkanlığını dahil etmek ve aile okuma saatleri etkinliklerini gerçekleştirmek gibi

uygulamalarla çocukların okuma kültürü davranışları desteklenerek daha donanımlı bireyler yetiştirmek mümkündür (Altunbay ve Üstten, 2020). Çünkü kütüphaneler, bireylerin okuma alışkanlıklarını şekillendirmekte ve bilgiye ulaşımını kolaylaştırmaktadır. Çeşitli kaynaklara erişim imkânı sunan kütüphaneler, okuma kültürünün gelişmesine önemli katkılar sağlamaktadır. Sessiz, düzenli ve destekleyici bir ortamda okuma deneyimi sunan kütüphaneler, özellikle çocukların ve gençlerin kitaplarla tanışıp okuma alışkanlığı kazanmaları için ideal mekânlardır. Kütüphanelerde düzenlenen etkinlikler, yarışmalar ve okuma grupları ise bireyleri farklı türdeki kitaplara yönlendirerek okuma sevgisini beslemektedir. Kütüphanelerin fiziksel ve dijital kaynaklarını zenginleştirmek, toplumda okuma kültürünü yaygınlaştırmak için atılması gereken önemli adımlardandır (Sethy, 2018). Bütün bu olumlu yönleri itibariyle katılımcıların kütüphane kullanımına ilişkin sonuçlara bakıldığında çoğunluğun kütüphaneyi nadiren kullandıkları bazılarının ise bazen kütüphanelerden faydalandıkları görülmektedir. Bu sonuç, öğretmen adaylarının kütüphaneyi kullanmalarına rağmen kullanım sıklığının az olduğu kapsamındaki önceki araştırmaların bulgularına benzerdir (İskender, 2013; Sevmez, 2009). Bunun nedeni kütüphane kullanım kültürü ile ilişkili olabilir. Çünkü ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okuma alışkanlığı ile ilgili yapılan meta sentez araştırmasında kütüphane kullanımının öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasında genellikle olumlu olarak rolünün olmadığı görülmüştür (Kırs, 2022). Aynı zamanda Akbaba (2017) ise Türkçe dersi öğretmen adaylarının kütüphane kullanma alışkanlıklarının gelişmemesine dikkat çekerek öğretmen adaylarının büyük çoğunluğun kütüphaneyi nadir olarak kullandığını belirtmektedir. Atteyeh (2022) ise yaptığı çalışmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve kütüphane kullanma düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin müzik dinleme, TV seyretme, spor yapma ve bilgisayar kullanmaya daha fazla zaman ayırmayı tercih etmesi ve üniversite kütüphanesinin sunduğu hizmet kalitesini yetersiz görmeleri ve ihtiyaçlarını yeterince karşılayamaması nedeniyle kütüphaneye sıkça gitmedikleri belirlenmiştir. Dolayısıyla bu çalışmadaki Türkçe dersi öğretmenlerinin kütüphane kullanma alışkanlığının yeterli olmamasının nedeni üniversite döneminde bu alışkanlığın az düzeyde kazanılmış olmasıyla ilişkilendirilebilir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, çalıştıkları okullarda okuma saati dışında okuma etkinliklerine fazla yer verilmediğini belirtmişlerdir. Bu eksikliği gidermek için öğretmenler okuma saatlerine daha fazla odaklanmaktadır. Çünkü öğretmenlerin çoğunun okuma saatlerindeki etkinliklere katıldıkları görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin okuma alışkanlıklarının sürdürülmesinde okuma saati uygulaması destekleyici bir faktör olarak değerlendirilebilir. Nitekim öğretmenlerin okuma saatlilerinde özellikle okuma alışkanlığı kazandırmaya verdiği önem önceki araştırmada da gözlemlenmiştir (Demir, 2024).

Katılımcıların Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki okuma öğretimini yeterli bulma durumu incelendiğinde bazılarının yeterli bulmasına rağmen katılımcıların çoğu, programı yeterli olarak değerlendirmemişlerdir. Çünkü öğretmelere göre programda okuma ile ilgili kazanımlar, içerikler ve etkinlikler gibi unsurlar okuma öğretimi sürecindeki öğretim ihtiyaçlarını yeteri kadar karşılayamamaktadır. Bu nedenle programın

okuma alanının geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu özelliği itibariyle programda okuma alanı ile ilgili eksikliklerin gözden geçirilmesi gerekir. Buradaki sonuçlardan farklı olarak önceki araştırmada Türkçe öğretmenleri, Türkçe Dersi (1-8) Öğretim Programı'nı okuma alışkanlığının kazandırılmasında yeterli gördüklerini belirtmişlerdir (Deniz, 2017). Sonuç itibariyle Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın okuma eğitimi amaçlarına göre öğrencilerin düzenli olarak çok okumaları ve okumayı bir alışkanlığa dönüştürmelerine odaklanması gerekir (Deniz, 2015).

Araştırmada toplanan verilere ve ulaşılan sonuçlara göre Türkçe dersi öğretmenlerinin okuma alışkanlıklarını geliştirecek ve destekleyecek birtakım uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu uygulamalar, öğretmenlerin var olan okuma alışkanlıklarının azalmasını veya kaybolmasını önleyici ve aynı zamanda okuma alışkanlıklarında süreklilik sağlayan destekleyici özelliklere sahip olması gerekir. Bu kapsamdaki uygulamaları gerçekleştirmek amacıyla şu öneriler sunulmaktadır:

- ✓ İş yoğunluğu, zaman yetersizliği, teknolojik materyallerin aşırı düzeyde kullanılması gibi sorunlar nedeniyle okumaya yeteri kadar zaman ayıramayan Türkçe dersi öğretmenlerinin bu sorunlarına odaklanılmalıdır. Bu sorunlara ilişkin çözümler sunulmalıdır. Çünkü öğretmenler, öğrencilere okuma alışkanlıklarının kazandırılmasında etkili bir modeldir.
- ✓ Araştırmacıların öğretmenlerin okuma alışkanlıklarını geliştirecek ve destekleyecek materyaller, ortamlar, stratejiler gibi onarıcı ve çözüm sunucu çalışmalara odaklanması gerekir.
- ✓ Öğretmenlerin okuma alışkanlıklarının gelişmesinde kütüphane kullanımın düzenli, etkili ve verimli olması önemli bir değişkendir. Dolayısıyla öğretmenlerin öğrencileriyle kütüphaneye erişimi için kolay ve işlevsel çözümler sunularak kütüphane kullanma motivasyonları desteklenmelidir.
- ✓ İş yoğunluğu, aile, çevre gibi dışsal nedenlerden dolayı öğretmenlerin okuma alışkanlıklarının azalmasını engellemek amacıyla okullarda ve okul dışı alanlarda öğretmenlerin öğrencilerle beraber gerçekleştireceği okuma aktivitelerine daha fazla yer verilmelidir.
- ✓ Teknolojinin okuma alışkanlığı üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmak amacıyla e-kitap ve yapay zekâ temelli uygulamalar ile okuma aktivitelerini arttırıcı teknoloji destekli okuma etkinliklerine daha fazla yer verilmelidir.

Kaynakça

Akbaba, R. S. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlıkları ve okumaya yönelik tutumları. *Journal of Turkish Studies, 12*(18), 35-52. DOI: 10.7827/TurkishStudies.12215

Akça, Ç. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmada Türkçe öğretmenlerinin rolü*. [Yüksek Lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.

Altunbay, M., & Üstten, A. U. (2020). Okuma kültürünün bir göstergesi olarak kitaplık ve kütüphane kullanımı üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *8*(3), 916-930. https://doi.org/10.16916/aded.746742

Atteyeh, M.I. (2022). *Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve kütüphane kullanımı üzerine bir inceleme: Cibuti örneği.* [Yüksek Lisans tezi]. Çankırı Karatekin Üniversitesi.

Bertan, E. (2024). *Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığı ile iyi oluşları arasındaki ilişki.* [Yüksek Lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi.* 3(2), 133-151. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26124/275190.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Yayınları.

Clark, C., & Foster, A. (2005). Children's and young people's reading habits and preferences: the who, what, why, where and when. national literacy trust. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED541603.pdf

Demir, E. (2022). *Ebeveyn okuma motivasyonunun ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve okuma tutumu ile ilişkisi*. [Yüksek Lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Demir, T. (2024). *Ortaokul öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırma sürecinde Türkçe öğretmenlerinin yaptıkları uygulamalar ve bu uygulamaların değerlendirilmesi*. [Yüksek Lisans tezi]. Giresun Üniversitesi.

Deniz, A. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığının geliştirilmesi üzerine Türkçe öğretmenlerinin görüşleri*. [Yüksek Lisans tezi]. Adıyaman Üniversitesi.

Deniz, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 3*(2), 46-64.

Emir, F. (2019). *Sosyal medya kullanımının üniversite öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı üzerine etkileri: Necmettin Erbakan Üniversitesi örneği*. [Yüksek Lisans tezi] Atatürk Üniversitesi.

Erol, T. (2023). Yaratıcı düşünme ve Türkçe eğitimi. *International Journal of Language Academy, 11*(3), 142-164. DOI: 10.29228/ijla.70693

Günay, D. (2000). *Metin bilgisi.* Multilingual Yayınları.

Güngör, E. (2009). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.

Iftanti, E. (2012). A survey of the English reading habits of EFL students in Indonesia. *Teflin Journal*, *23*(2), 149.

İskender, H. (2013). *Türkçe öğretmenlerinin okuma ilgileri ve öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikleri üzerine bir araştırma (Trabzon ili örneği).* [Yüksek Lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.

İşgören, N. (2024). *Türkçe öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.

Karakullukcu, N. (2019). *İlkokul öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmada sınıf öğretmenlerinin rol*ü. [Yüksek Lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Kırs, F. (2022). *Türkiye'de öğrencilerin okuma alışkanlığı: Bir meta sentez çalışması*. [Yayımlanmamış Doktora tezi]. Dicle Üniversitesi.

McGeown, S. P., Duncan, L. G., Griffiths, Y. M., & Stothard, S. E. (2015). Exploring the relationship between adolescent's reading skills, reading motivation and reading habits. *Reading and Writing*, *28*, 545-569.

Naseri, Z., & Noruzi, A. (2016). The effect of digital age on youth reading habits and practices. *Research on Information Science and Public Libraries*, *22*(2), 213-227.

National Endowment for the Arts. (2007). To read or not to read: A question of national consequence. https://www.arts.gov/sites/default/files/ToRead.pdf

Sarıkaya, B. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi, (20), 278-289. DOI : 10.16990/SOBIDER.4030*

Sartre, J. P. (2024). *Sözcükler.* Can Yayınları.

Sethy, S. (2018). Promoting reading habits and the role of library. *International Journal of Library and Information Studies*, *8*(1), 367-375.

Sevmez, H. (2009). *Türkçe öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı ve kütüphane kullanımı üzerine bir inceleme (Sü eğitim fakültesi örneği).* [Yüksek Lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.

Shimray, S. R., Keerti, C., & Ramaiah, C. K. (2015). An overview of mobile reading habits. *DESIDOC Journal of Library & Information Technology*, *35*(5), 343-354.

Sönmez, H. (2020). A case study and the needs analysis for determining secondary school students' reading skills. *European Journal of Education Studies*, 6(10), 23-54., Doi: 10.5281/Zenodo.3595677 (No: 5904797)

Sönmez, M., & Sönmez, H. (2023). 4.sınıf okuma becerileri kitabının metin ve sorularının incelenmesi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3*(1), 17-26. DOI: 10.55008/te-ad.1207260.

Uğur, B. (2024). *Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerisi, okuma alışkanlığı ve yaratıcı düşünme becerisi arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.

EXTENDED ABSTRACT

The aim of this study is to determine the changes in Turkish language teachers' reading habits and the variables that influence these changes. It also examines the causes and characteristics of the variables affecting teachers' reading habits. In this context, the research process has been structured according to the following research questions:

1. Is there a change in teachers' reading habits after they begin their profession?
2. What are Turkish language teachers' habits regarding going to the library?
3. What is the level of reading satisfaction among Turkish language teachers?
4. What is the impact of technology-based variables on the reading habits of Turkish language teachers?
5. What is the effect of family, environment, and workload variables on Turkish language teachers' reading habits?

The study is designed according to the survey model. The research was conducted with a total of 34 Turkish language teachers—17 female and 17 male—working in the city center of Muş province. The data were collected through a questionnaire prepared by the researchers for use in the study. The questionnaire, consisting of 43 items including

demographic information, was distributed to participants via Google Forms. Necessary revisions were made based on the feedback obtained from the pilot study.

When examining the factors influencing the reading habits of Turkish language teachers across different educational periods, it was found that although most teachers did not acquire reading habits during their primary and secondary education, they tended to develop these habits during their university years. However, it was also observed that their reading habits declined after entering the profession. Based on this finding, it is difficult to assert the existence of a supportive relationship between starting the teaching profession and maintaining a consistent reading habit.

In terms of teachers' enjoyment of reading, the findings indicated that the majority enjoy reading and derive pleasure from it. Nevertheless, despite this interest, their book reading habits were found to have declined compared to their university years. Several contributing factors were identified in the study, with heavy workload and lack of time being particularly prominent. Additionally, the influence of family and environmental factors on reading habits was also observed. These variables appear to negatively impact the reading satisfaction of Turkish language teachers.

One of the prominent factors contributing to the decline in teachers' reading habits is the influence of technological materials. In this context, it was observed that the use of mobile phones and the internet in particular hinders reading habits, as teachers tend to spend more time on digital platforms rather than engaging in reading. Additionally, married life, parenting responsibilities, and increased obligations have also been found to negatively impact reading habits. As family responsibilities increase, teachers appear to allocate less time for reading. Furthermore, overtime resulting from high workload prevents teachers from dedicating sufficient time to reading, thereby adversely affecting their reading habits.

Moreover, most teachers reported that, apart from designated reading hours, there were few reading activities conducted at their schools. To address this gap, teachers have tended to focus on the reading hour programs, which they actively participate in.

An analysis of the participants' perceptions regarding the adequacy of the reading instruction component in the Turkish Language Curriculum. This indicates that a significant majority of teachers evaluate the curriculum as inadequate in addressing the needs of reading instruction. According to the participants, the curriculum fails to sufficiently meet instructional needs in reading, particularly in terms of objectives, content, and activities. In this context, the following recommendations are proposed:

- The challenges faced by Turkish language teachers, such as heavy workload, lack of time, and the excessive use of technological devices, which limit the time allocated for reading, should be addressed. Solutions to these issues must be developed, given that Turkish language teachers serve as effective role models in cultivating reading habits among students.

- Researchers should focus on restorative and solution-oriented initiatives that support and improve teachers' reading habits. These may include the development of appropriate materials, reading environments, and strategic approaches.
- To counteract the decline in reading habits caused by external factors such as workload, family responsibilities, and environmental influences, more reading activities involving both teachers and students should be integrated into school and extracurricular settings.

JOURNAL OF LANGUAGE EDUCATION AND RESEARCH

Journal of Language Education and Research, 2025, 11(1), 284-304

Research Article

Will or *be going to*? Formulaic Patterns of Future Marking in L2 Academic English

Fatih Ünal Bozdağ *

ARTICLE INFO

Received:03.02.2025

Revised form: 13.03.2025

Accepted:22.03.2025

Doi: 10.31464/jlere.1631941

Keywords:

future time expression

learner English

cross-linguistic influence

formulaic language

temporal reference

ABSTRACT

This study examines how learners from different first language backgrounds express future time in academic English writing, focusing on *will* and *be going to* constructions. Drawing on a corpus of texts from 25 language backgrounds, the research reveals a strong preference for *will* (96.2%) over *be going to* (3.8%) across all groups. While *will* appears uniformly throughout texts, *be going to* is used more selectively, indicating distinct functional roles. The study documents variations in future expression density per text (2.30-4.85) and systematic differences in how future markers combine with different parts of speech, with Chinese learners showing particularly distinctive patterns. Cluster analysis reveals language family groupings, suggesting both universal constraints and L1 influences shape future expression. This finding shows *will* functions as a formulaic pattern in academic writing, advancing knowledge of how L2 learners develop temporal expressions.

Acknowledgments

Statement of Publication Ethics The current study does not require ethics committee approval.

Authors' Contribution Rate

Conflict of Interest None.

Reference Bozdağ, F., Ü. (2025). *Will* or *be going to*? Formulaic patterns of future marking in L2 academic English. *Journal of Language Education and Research, 11*(1), 284-304.

* Assist. Prof. Dr. ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-9959-4704, Osmaniye Korkut Ata University, English Translation and Interpretation, fatihbozdag@osmaniye.edu.tr

Copyright © 2025 by JLERE- https://dergipark.org.tr/en/pub/jlere

ISSN: 2149-5602

Introduction

The expression of future time in English presents a theoretical challenge at the intersection of temporal cognition and grammar. While many languages employ distinct morphological markers for future tense, English uses various constructions—modal auxiliaries, semi-auxiliaries, and temporal adverbials—that interact in specific ways to project events forward in time. This structural variety has generated substantive theoretical debate about the status of futurity in English. Current evidence indicates that future time reference in English emerges through interactions between modality and aspect rather than functioning as a separate grammatical category. Traditional approaches often position *will* as the standard or "neutral" (Leech, 1971, p.52) future marker, but research in cognitive linguistics and grammaticalization theory demonstrates that future reference operates through overlapping grammatical systems, where modal, aspectual, and temporal elements influence each other.

English future constructions have developed along specific historical paths, typically evolving from expressions of desire, obligation, or movement (Bybee et al., 1994). Hopper and Traugott's (2003) analysis of *going to* documents this evolution precisely, showing how a movement verb transformed into a future marker through identifiable stages of grammatical and semantic change. This pattern exemplifies broader processes in the development of temporal reference across languages. Building on Lyons' (1977) distinction between grammatical tense and semantic time, Palmer (1979, 1990) clarified how *will* functions within epistemic and deontic modal domains, revealing the specific relationships between modality and temporal reference in English.

Literature Review

The expression of future time in English emerges through interactions between multiple linguistic subsystems and learning mechanisms. While earlier research often examined isolated theoretical frameworks, recent usage-based grammar studies identify four key factors that shape future time expression in learner language: input frequency effects, processing constraints, L1 influence, and register-specific demands.

Input frequency significantly affects temporal marker acquisition. Corpus analyses of materials used with L2 learners (Collins, 2009; Mair, 2006) document that *will* constructions occur much more frequently than *be going to* in instructional materials and academic texts. This distribution directly shapes learner production patterns. Additionally, pedagogical materials typically present *will* as the primary future marker (Bardovi-Harlig, 2000), reinforcing these frequency-based acquisition patterns.

Processing constraints represent a second critical factor in temporal expression. The cognitive demands of real-time language production lead learners to prefer structurally simpler constructions. The *will + verb* structure constitutes a less complex syntactic pattern than the four-part *be going to* construction, reducing processing load during production (Tremblay et al., 2011). This processing advantage becomes particularly important in academic writing, where learners must allocate cognitive resources across content planning, argument structure, and register maintenance simultaneously.

L1 influence affects temporal expression through both facilitative and interfering effects. Languages differ substantially in how they mark future time—from dedicated morphological forms to lexical expression via temporal adverbials. These cross-linguistic differences shape how learners approach English future marking. Importantly, L1 influence rarely operates in isolation but interacts with other factors. For example, processing constraints often amplify L1 transfer when learners encounter structures that differ significantly from their native language patterns.

Register-specific demands constitute an often overlooked yet crucial factor in future time expression. Academic writing imposes specific constraints through its emphasis on formal style, explicit logical relationships, and precise temporal reference. These requirements affect both the frequency and distribution of future markers differently than in other discourse contexts. As a result, patterns observed in academic writing may not apply to other registers or modes of production.

Corpus-based research documents the prevalence of routinized, formulaic uses of such constructions. Schmitt (2004) notes that while learners readily acquire high-frequency chunks, they struggle with less transparent combinations, particularly tense-aspect patterns. Wood (2015) demonstrates how these patterns become conventionalized through repeated exposure, serving as "reliability islands" during early and intermediate development. Hoey's (2005) lexical priming research explains the mechanism behind this process, showing how repeated exposure to word combinations leads to their psychological entrenchment—a process especially evident in tense-aspect pattern acquisition.

The processing dimension of formulaic sequences provides additional insights. Ellis et al. (2008) demonstrate that chunked language enables faster and more accurate processing than novel combinations in both comprehension and production, with particular relevance for temporal expressions where conventional forms support fluent production. Eye-tracking studies by Conklin and Schmitt (2012) confirm these processing advantages in both native speakers and advanced learners, though with stronger effects in native speakers. Register variation adds further complexity to formulaic sequence acquisition. Biber and Barbieri's (2007) lexical bundle research maps how different registers favor specific formulaic sequence types, revealing specific patterns between register constraints and conventional expression distribution. Chen and Baker's (2010) analysis of academic writing identifies systematic differences between native and learner use of formulaic language, documenting distinct patterns of overuse and underuse. These findings explain why mastering register-appropriate formulaic language challenges even advanced learners.

Despite numerous studies analyzing formulaic sequences in learner language, English future tense remains understudied in second language acquisition research, despite its theoretical significance and position in the English tense system. Bardovi-Harlig's (2002, 2004) studies represent important exceptions, connecting theoretical aspects of English future tense with formulaic sequences by examining future expressions in learner language. These studies show that future expression emerges early in L2 development, first appearing only through *will*, with *be going to* developing later. Longitudinal data reveals that *be going to* initially appears in formulaic constructions as described by Ellis

(1997), with creative production developing subsequently. This developmental sequence persists regardless of instructional input, as learners continue to prefer *will* even when taught *be going to* earlier. Analysis of L2 production (Bardovi-Harlig, 2004) documents higher frequencies of *will* compared to *be going to* than in native speaker discourse. While learners use other future forms, *will* remains predominant, highlighting differences between native and non-native future time expression. These patterns stem from several factors: the modal properties of English future expressions, the range of context-dependent future forms available, and L2-specific processing constraints. L2 learners typically select simpler forms across future contexts, often overlooking the semantic and pragmatic constraints that guide native speaker usage. As Bardovi-Harlig (2002, p.198) notes, "although the use of formulaic language seems to play a limited role in the expression of future, its influence is noteworthy."

Research Aim and Research Questions

With a similar framework, this study examines how learners with different first languages use *will* and *be going to* in written English. Through corpus analysis, it explores both the frequency and patterns of these future time markers in learner writing. The analysis focuses on whether first languages influence how learners acquire and use English future expressions. Previous corpus studies have documented differences between native and non-native use of future expressions, yet the role of learners' first languages remains unexplored. By examining learner corpora across multiple first language backgrounds, this study addresses three primary research questions:

1. What is the distribution of *will* and *be going to* constructions in the learner corpus?
2. How does the use of these future time expressions vary across different L1 backgrounds?
3. What structural patterns, if any, emerge in the use of future time expressions within specific L1 groups?

To address these questions, the study employs a mixed-methods approach combining quantitative corpus analysis with qualitative examination of structural patterns. This methodology enables both broad distributional insights and detailed analysis of how learners from different L1 backgrounds deploy future time expressions in their writing.

Methodology

Data Collection

The International Corpus of Learner English (ICLE), version 3, compiled by Granger et al. (2020), constitutes a substantial resource for second language acquisition research, providing extensive data on non-native English language production. The corpus contains 5.7 million words from 25 national subcorpora of academic writing by advanced English language learners at the B2 and C1 proficiency levels of the Common European

Framework of Reference for Languages (CEFR). ICLE's methodological design enables fine-grained analyses of interlanguage patterns and developmental trajectories through the inclusion of metadata on learners' linguistic backgrounds, demographics, and educational contexts. ICLE's composition of academic essays written by university-level non-native English speakers allows for cross-linguistic comparisons across various national and linguistic contexts. The methodological strengths of ICLE lie in its systematic capture of learner language across a wide range of linguistic backgrounds and proficiency levels, as well as its extensive metadata.

Future-Tense Pattern Recognition and Extraction Framework

Future expressions were extracted using a theoretically-grounded approach based on contemporary analyses of English temporal construction patterns (Huddleston & Pullum, 2002; Biber et al., 1999). The process utilized the spaCy (Honnibal et al. 2020) natural language processing toolkit (version 3.7) with the *en_core_web_trf* model—a transformer-based architecture specifically optimized for analyzing complex syntactic dependencies.

The extraction protocol targeted two primary categories of future expressions. First, *will* expressions were identified through syntactic patterns centered on modal auxiliary usage. This process captured the complete constructional frame, including the subject (both nominal and pronominal forms), the modal auxiliary *will*, the main verb with its complements, and all associated modifiers and adjuncts. Specific processing for contracted forms (*'ll*) was implemented to ensure comprehensive coverage of all *will*-based future markers.

Second, *be going to* expressions were identified based on their semi-auxiliary constructional patterns. This extraction encompassed the subject element, the inflected form of *be* (*am*, *is*, *are*), the *going to* sequence, the main verb, and all associated complements and modifiers. This comprehensive approach captured the full range of structural variations in *be going to* constructions.

The extraction process was implemented through dependency parsing, utilizing spaCy's dependency labels and part-of-speech tags. Specifically, *will* expressions were identified through tokens carrying the modal verb (MD) tag and the *aux*dependency label. For *be going to* expressions, present participle forms (*going*) with appropriate auxiliary support and infinitival complements were located. This technical approach enabled precise identification of future expressions throughout the corpus.

Statistical Analysis

The analysis began by calculating the frequencies of verbs used in the extracted future time expressions, providing insight into the lexical preferences of L2 learners when constructing sentences with *will* and *be going to* structures. Beyond verb frequencies, the study examined the syntactic patterns of these expressions, including the distribution and combination of grammatical elements such as subjects, auxiliary verbs, and main verbs.

This examination aimed to identify tendencies or regularities in learners' use of future time expressions.

To measure the uniformity of future time expressions across the corpus, an entropy score was calculated for each lemmatized verb. Entropy quantifies how evenly a verb or expression pattern is distributed across different documents. The formula for entropy is based on the probabilities of a verb or pattern appearing in each document. Specifically, the entropy score is calculated as the negative sum of the product of the probability of the verb or pattern appearing in a document and the logarithm of that probability. A higher entropy value indicates that a verb or pattern is consistently employed across a wide range of documents, reflecting common lexical choices or syntactic patterns among learners. Conversely, a lower entropy score suggests that the verb or pattern's usage is concentrated in fewer documents, indicating infrequent application or context-specific usage.

The probability of each verb or pattern appearing in a document was calculated by dividing its frequency in that document by its total frequency across all documents. This ensures that the probabilities form a valid distribution for entropy calculation. Several factors were considered in the entropy calculation to ensure accuracy. Variations in corpus sizes, the number of documents (i.e., learners/writers), and the possibility of skewed distributions due to uneven instances of future time expressions across documents were accounted for. For example, a single document might contain a disproportionately high or low number of such expressions, which could distort results. To address this, the probability of each verb or pattern appearing across documents was determined by counting the number of unique documents in which each unit appears within each language subcorpus. These counts were then normalized by the total number of documents in each subcorpus, adjusting for differences in subcorpus sizes. This normalization ensures that the probabilities reflect the relative frequency of each unit within the context of each subcorpus, rather than absolute frequencies that could bias the analysis. This approach avoids relying solely on raw frequency counts, which may not accurately reflect L1 influence. Instead, it provides a more nuanced understanding of how verbs and expression patterns are distributed across learners and contexts, enabling a robust analysis of lexical and syntactic patterns in L2 future time expression usage.

Cluster analysis served as a complementary method to explore how different L1 groups pattern in their use of future time expressions. This analytical approach aims to identify groups of languages that share similarities in how speakers employ *will* and *be going to* constructions by examining formulaic patterns in their usage. The clustering methodology focuses on several features: the proportional use of each future expression type, subject patterns (pronouns, nouns, and proper nouns), and verb collocations. The analysis required several methodological controls to account for corpus size differences. Document counts were standardized to 200 per language (except Chinese with 127 documents due to data constraints). For each language, proportions of different patterns were first calculated within individual documents and then averaged across all documents in that language's subcorpus. These patterns include the relative frequencies of *will* versus *be going to*, the distribution of subject types, and the range of main verbs used with each future expression.

Effect sizes were calculated using Cohen's d to quantify the magnitude of differences between clusters. This measure was chosen over alternatives because it allows for meaningful comparison of differences across features with varying scales and distributions. The calculations accounted for different sample sizes between clusters using pooled standard deviation.

K-means clustering with k=4 was employed to identify statistically distinct groups based on these features. The silhouette score analysis helped evaluate the coherence of the resulting clusters, ensuring that the identified groups represent meaningful distinctions in how different L1 groups employ future time expressions. The choice of k=4 for clustering was supported by silhouette score analysis (0.72 for k=4 vs. 0.68 and 0.61 for k=2 and k=3 respectively) and stability measures across multiple runs. This methodological approach provides a quantitative means of examining how multiple features of future time expression usage combine and pattern across different L1 backgrounds. By considering multiple features simultaneously while maintaining statistical rigor through proper normalization and optimization techniques, the analysis examines broader patterns in how different L1 groups approach the expression of future time in English.

Publication Ethics

This research was undertaken in strict adherence to ethical guidelines governing research methodology and publication standards.

Results

The analysis of future time expressions across learner groups revealed systematic patterns of variation at multiple linguistic levels. The findings are presented in three complementary parts. The first part examines the distribution and entropy patterns of future time expressions across different L1 groups, focusing on the relative frequencies of *will* and *be going to* constructions. The second part analyzes the distinctive linguistic features that characterize different learner groups, including part-of-speech distributions and verb collocations. The final part explores the broader patterns of relationship between L1 backgrounds through principal component analysis and hierarchical clustering, revealing both macro-level distinctions and more subtle groupings among learner populations. The findings demonstrate substantial variation in how learners from different L1 backgrounds deploy future time expressions in English, with patterns emerging at both the broad typological level and within specific language families.

Table 1. Distribution and Entropy Patterns of Future Time Expressions across L1 Groups

Learner L1s	**Total Docs**	***will***		***be going to***		**Total**	**Mean per Doc**
		Freq	*Entropy*	*Freq*	*Entropy*	*Expr*	*Per Doc*
Chinese-Cantonese	746	3,051	9.214	86	6.310	3,137	4.21

Tswana	413	1,341	8.238	105	6.259	1,446	3.50
Swedish	388	1,337	8.213	54	5.030	1,391	3.59
Hungarian	315	1,046	7.891	10	2.846	1,056	3.35
Greek	312	678	7.887	41	4.634	719	2.30
German	312	816	7.874	13	3.700	829	2.66
Korean	289	765	7.850	23	4.230	788	2.73
Norwegian	280	943	7.758	41	5.016	984	3.51
Japanese	279	671	7.772	30	4.774	701	2.51
French	274	1,204	7.703	47	4.842	1,251	4.57
Russian	267	919	7.712	32	4.875	951	3.56
Persian	263	801	7.639	35	4.593	836	3.18
Portuguese	261	611	7.675	39	4.436	650	2.49
Polish	260	843	7.554	24	4.252	867	3.33
Serbian	259	771	7.647	37	4.551	808	3.12
Macedonian	248	945	7.496	33	4.203	978	3.94
Lithuanian	244	845	7.503	22	4.278	867	3.55
Italian	241	583	7.600	19	3.892	602	2.50
Bulgarian	230	703	7.509	13	2.815	716	3.11
Dutch	229	1,088	7.260	22	4.096	1,110	4.85
Finnish	213	686	7.325	35	4.605	721	3.38
Czech	206	727	7.254	21	4.202	748	3.63
Spanish	198	603	7.101	89	5.341	692	3.49
Turkish	198	575	7.184	26	4.162	601	3.04
Chinese	127	423	6.658	10	3.322	433	3.41

Table 1 presents the distribution of English future time expressions across learners from 25 different L1 backgrounds, comprising 7,160 texts. The analysis identified 23,237 future time expressions, with *will* constructions (n = 22,357; 96.2%) substantially outnumbering *be going to* constructions (n = 880; 3.8%) across all L1 groups.

A detailed examination of entropy scores reveals complex distributional patterns across both constructions. For *will*constructions, entropy scores ranged from 6.658 (Chinese L1) to 9.214 (Chinese-Cantonese L1), with 24 of 25 L1 groups exhibiting scores above 7.0. This high and consistent entropy pattern indicates that learners from most L1 backgrounds distribute *will* constructions broadly throughout their texts rather than concentrating them in specific sections. Particularly high entropy scores were observed among Chinese-Cantonese L1 (9.214), Tswana L1 (8.238), and Swedish L1 learners (8.213), suggesting especially uniform distribution of *will* in their writing.

In contrast, entropy scores for *be going to* displayed greater variability, ranging from 2.815 (Bulgarian L1) to 6.310 (Chinese-Cantonese L1). Five L1 groups - Chinese-Cantonese (6.310), Tswana (6.259), Spanish (5.341), Swedish (5.030), and Norwegian (5.016) - achieved entropy scores above 5.0. This pattern suggests more localized usage of *be going to*within texts, possibly indicating that learners employ this construction in specific contextual or rhetorical environments rather than throughout their writing. The markedly lower entropy scores among Hungarian L1 (2.846), Bulgarian L1 (2.815), and Chinese L1 (3.322) learners point to particularly concentrated usage patterns.

The frequency and density patterns complement these entropy findings. Chinese-Cantonese L1 learners, who showed the highest entropy scores for both constructions, also produced the highest frequency of *will* constructions (n = 3,051). Similarly, Tswana L1 learners demonstrated high entropy scores alongside the highest frequency of *be going*

*to*constructions (n = 105). The density of future expressions varied considerably, from Dutch L1 learners (4.85 expressions per text) to Greek L1 learners (2.30 expressions per text), suggesting that overall frequency of future marking may be independent of distribution patterns.

Table 2. Key Linguistic Features by Cluster for Future Expression Patterns

Feature Category and Type	Cluster 0 (n=24)	Cluster 1 (Chinese)	Mean Difference	Effect Size
Expression Patterns				
will	95.4	97.1	-1.6	0.84
be going to	4.6	2.9	1.6	0.76
Part-of-Speech Distribution				
Pronouns (PRON)	60.7	59.5	1.3	0.42
Proper Nouns (PROPN)	2.3	0.4	1.9	1.85
Common Nouns (NOUN)	36.9	40.1	-3.2	0.95
Combined Patterns				
will + PRON	60.4	58.7	1.8	0.55
will + PROPN	2.4	0.4	2.0	1.78
will + NOUN	37.2	41.0	-3.7	1.12
be going to + PRON	69.2	70.0	-0.8	0.38
be going to + PROPN	2.2	0.0	2.2	1.92
be going to + NOUN	28.5	30.0	-1.5	0.48
Top Distinctive Verbs				
have	4.6	2.0	2.6	1.24
be	8.7	13.7	-5.0	1.56
find	1.6	4.1	-2.6	1.32
discuss	0.7	2.2	-1.5	0.89
seem	0.8	2.2	-1.4	0.82
stay	0.2	1.5	-1.3	0.94
believe	1.6	2.8	-1.2	0.76
deny	0.1	1.2	-1.1	0.88
talk	0.2	1.3	-1.1	0.85
lose	0.4	1.5	-1.1	0.79

Legend: All values except Effect Size are percentages. Effect Size calculated using standardized mean difference. Cluster 0 includes 24 languages from diverse language families. Cluster 1 consists of Chinese only. PRON = pronouns; PROPN = proper nouns; NOUN = common nouns. Verbs are ordered by absolute magnitude of Mean Difference.

The cluster analysis revealed clear differences in how future time is expressed between Cluster 0 (comprising 24 languages from diverse families) and Cluster 1 (Chinese). Table 2 summarizes these differences across four main linguistic dimensions: basic expression patterns, part-of-speech distributions, combined patterns, and verb collocations. The statistical measures show strong evidence for these distinctions, with effect sizes ranging from moderate to large.

Regarding basic expression patterns, Chinese learners showed a slightly stronger preference for *will* constructions. They used *will* 97.1% of the time compared to 95.4% in Cluster 0. This corresponded with a lower use of *be going to*constructions (2.9% versus 4.6%). While these percentage differences might appear small, the effect sizes tell a

different story. The effect sizes of 0.84 for *will* and 0.76 for *be going to* indicate these differences are statistically meaningful and not due to chance.

When examining part-of-speech distributions, more substantial differences emerged, particularly in how learners used nouns. Cluster 0 used proper nouns (names of specific people, places, or organizations) in 2.3% of cases, while Chinese data showed only 0.4%—a difference that produced one of the largest effect sizes in the study (d = 1.85). In contrast, Chinese learners employed common nouns more frequently (40.1% compared to 36.9% in Cluster 0), reflected in another large effect size (d = 0.95). The use of pronouns, however, was relatively similar between the two groups (60.7% for Cluster 0 and 59.5% for Chinese), with a moderate effect size (d = 0.42).

The differences became even more pronounced when analyzing combined patterns—how future markers pair with different parts of speech. For *will* constructions, Cluster 0 combined proper nouns at a rate of 2.4%, while Chinese data showed only 0.4%, resulting in a large effect size (d = 1.78). Even more striking, in *be going to* constructions, there were no proper noun combinations whatsoever in the Chinese data, producing the largest effect size in the entire study (d = 1.92). The differences in pronoun combinations were less dramatic, with effect sizes of 0.55 for *will* and 0.38 for *be going to* constructions.

Verb collocations—which verbs frequently appear with future markers—showed additional substantial differences between the clusters. Chinese learners used the verb "be" much more frequently (13.7% versus 8.7% in Cluster 0) and "find" at a rate of 4.1% compared to 1.6% in Cluster 0. These differences were supported by strong effect sizes of 1.56 and 1.32 respectively. Conversely, Cluster 0 demonstrated a higher frequency of the verb "have" (4.6% versus 2.0%, d = 1.24). The pattern extended to several other verbs that Chinese learners used more frequently. For example, "discuss" appeared 2.2% of the time in Chinese data compared to just 0.7% in Cluster 0 (d = 0.89). Similarly, Chinese learners used "seem" more often (2.2% versus 0.8%, d = 0.82) and "stay" (1.5% versus 0.2%, d = 0.94). The same trend continued with "believe" (2.8% versus 1.6%, d = 0.76), "deny" (1.2% versus 0.1%, d = 0.88), "talk" (1.3% versus 0.2%, d = 0.85), and "lose" (1.5% versus 0.4%, d = 0.79). These detailed verb usage patterns further support the finding that learners from different language backgrounds employ distinct strategies when marking future time in their academic writing.

Figure 1. Distribution of Languages in Principal Component Space: Future Expression Analysis

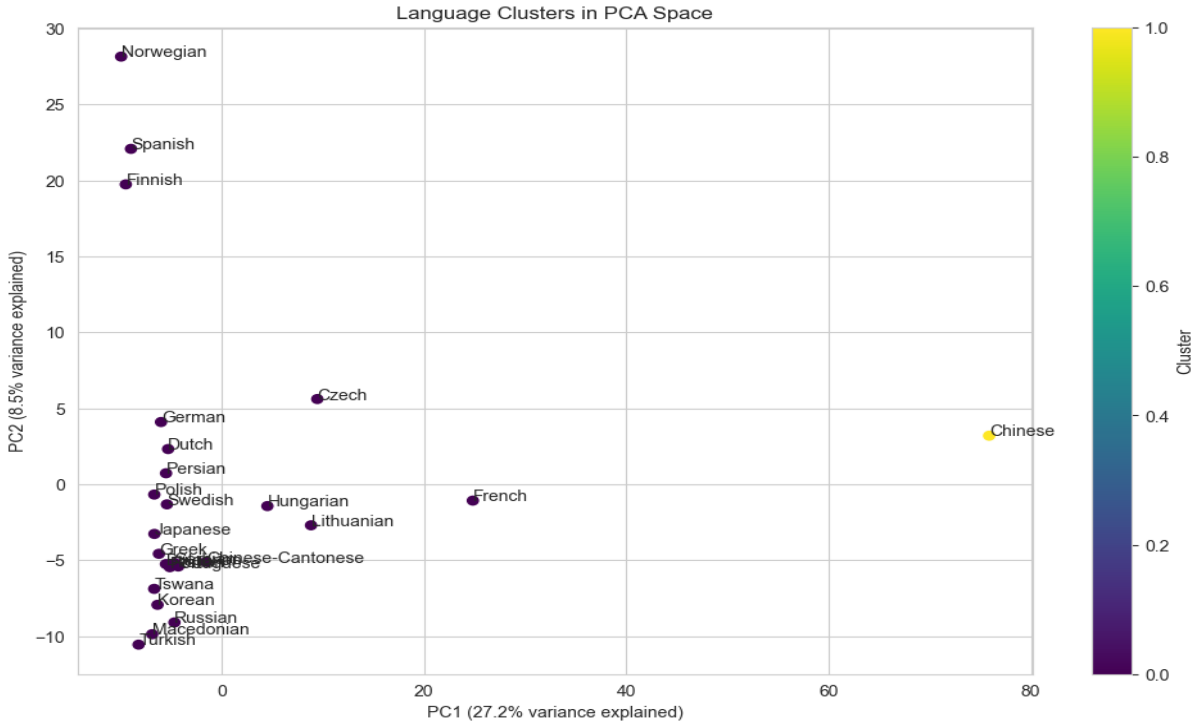
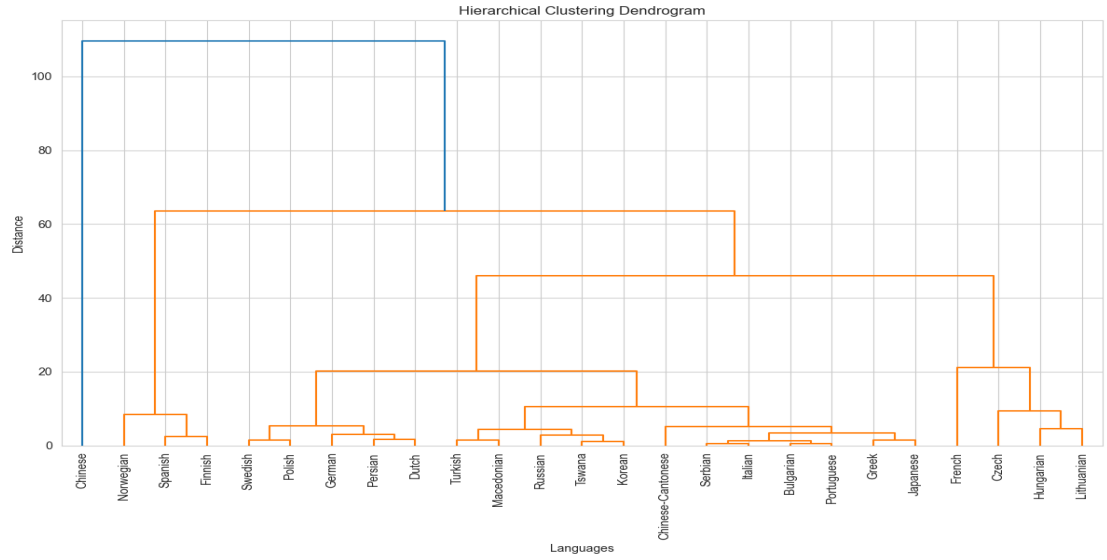


Figure 1 visualizes the Principal Component Analysis (PCA) of future expression patterns across 25 L1 backgrounds. The first two principal components explain 35.7% of the total variance (PC1: 27.2%, PC2: 8.5%). The most striking feature is the clear isolation of Chinese L1 learners (PC1 ≈ 80), suggesting fundamentally different patterns in their deployment of future time expressions.

The remaining 24 L1 groups cluster toward the negative end of PC1, with notable variation along PC2. The Nordic-Hispanic grouping (Norwegian, Finnish, and Spanish) forms a distinct cluster in the upper quadrant (PC2 > 15), while Slavic languages (Russian, Macedonian, and Bulgarian) demonstrate close grouping in the lower quadrant (PC2 < -5). Some languages occupy notable intermediate positions, with French showing relative isolation (PC2 ≈ 0, PC1 ≈ 20) and Czech displaying unique positioning relative to other Slavic languages.

The distribution pattern supports the two-cluster solution identified previously, with PC1 capturing the fundamental distinction between Chinese and non-Chinese L1 backgrounds, while PC2 reveals more nuanced variations among non-Chinese L1 groups.

Figure 2. Hierarchical Clustering of Future Expression Patterns Across Languages



The hierarchical clustering analysis (Figure 2) reveals nested relationships between L1 groups based on future expression patterns. The dendrogram's vertical axis represents the distance measure between clusters, with higher values indicating greater dissimilarity. Chinese branches early at approximately distance 100, confirming its distinct status.

Below the 60-distance threshold, the remaining L1 groups form coherent subgroupings. The Nordic-Hispanic cluster emerges clearly, with Norwegian and Spanish forming a tight cluster later joined by Finnish. Other notable groupings include the Czech-French pairing and a distinct Turkish-Dutch cluster. Slavic L1 backgrounds (Russian, Macedonian, Bulgarian) demonstrate tight clustering at relatively low distances, indicating shared patterns in future expression.

The complementary PCA and hierarchical clustering analyses provide converging evidence for systematic variation in future marking. While the PCA captures the primary Chinese/non-Chinese distinction (PC1: 27.2% variance), the dendrogram reveals finer relationships among L1 groups. These structural relationships align with linguistic features from Table 2, where Chinese exhibits distinctive patterns in verb usage ('be': 13.7% versus 8.7%; 'find': 4.1% versus 1.6%) and nominal constructions (proper nouns: 0.4% versus 2.3%).

This multi-method analysis reveals a layered structure in future expression patterns, where L1 groups maintain distinct characteristics partially aligned with genetic relationships between languages. These patterns manifest consistently across multiple linguistic features, suggesting systematic variation in how learners conceptualize and express future time in English.

Discussion

The analysis of future time expressions in learner English reveals several significant patterns in temporal reference acquisition. The overwhelming preference for *will* constructions (96.2%) over *be going to* (3.8%) across all L1 groups represents a striking finding that both confirms and challenges existing research. This marked imbalance in future marking, consistent across typologically diverse L1 backgrounds, supports Bardovi-Harlig's (2002) observation about limited temporal patterns in learner language. However, the cross-sectional data indicates that this strong preference for *will* persists even at advanced proficiency levels, extending Collins' (2009) findings on temporal marking stability.

The emergence of distinct cross-linguistic patterns, particularly among Chinese learners as shown in the principal component analysis (PC1=27.2% variance explained), provides new evidence for L1 influence while suggesting more complex interactions between language systems. The patterns in Chinese learners' production, particularly their higher frequencies of basic verbs like 'be' (13.7% versus 8.7%) and 'find' (4.1% versus 1.6%), support Slobin's (1996) concept of "thinking for speaking"—the idea that language shapes how speakers conceptualize events for expression—while indicating fundamental differences in how temporal concepts are encoded across languages.

The distribution patterns of future expressions, revealed through entropy analysis, demonstrate systematic differences beyond simple frequency effects. The consistently high entropy scores for *will* constructions (>7.0 in 24 of 25 languages) contrast with the restricted distribution of *be going to* (five languages showing entropy scores above 5.0), suggesting specialized pragmatic functions in learner discourse as described by Hopper and Traugott (2003). The hierarchical cluster analysis reveals systematic language groupings, particularly among Nordic and Slavic language families. These groupings support Ringbom's (2007) concept of "perceived linguistic distance"—how learners intuitively assess similarities between languages—while indicating that genetic relationships between languages may shape temporal conceptualization in previously unconsidered ways.

Future Expression Choice and Processing Constraints

The consistent preference for *will* constructions across L1 groups reflects fundamental constraints in second language processing. Skehan and Foster (2001) argue that second language learners must carefully manage their cognitive resources during production—similar to how computers allocate memory and processing power. The findings support this view, showing that learners favor simpler grammatical forms like *will* + verb over the more complex *be going to* when expressing future time. This observation aligns with VanPatten's (2002) research demonstrating learners' tendency to choose forms requiring minimal mental effort during communication.

The entropy analysis reveals distinct patterns in how future expressions are distributed throughout texts. The high entropy scores for *will* constructions (M=7.673) indicate learners' ability to access and use these forms readily throughout their writing,

which DeKeyser (2015) associates with easier processing through repeated use. In practical terms, this means learners can deploy *will* constructions fluently in various contexts within their texts. Conversely, the lower entropy scores for *be going to* constructions (M=4.432) reflect more selective usage of this complex form, appearing in more limited contexts. This pattern supports Robinson's (2005) findings on how grammatically complex structures demand more attention resources from learners.

The patterns in verb choice further illuminate processing strategies in learner writing. Chinese learners demonstrate a marked preference for basic verbs like 'be' and 'find'—verbs that serve as fundamental building blocks in language. François and Albakry (2021) suggest this simplification strategy operates systematically across L1 groups, though with varying intensity depending on language background. As Bardovi-Harlig (2004) noted, these patterns likely reflect both processing limitations and first language influence, particularly when grammatical structures differ significantly from learners' first languages. This interaction between cognitive constraints and language transfer creates distinctive patterns in how learners from different backgrounds approach future time expression.

Cross-linguistic Influence Patterns

The analysis reveals that a learner's first language shapes their expression of future time in English in several distinct ways. The principal component analysis shows a clear separation of Chinese learners from other groups, accounting for 27.2% of the variance in the data—meaning over a quarter of all differences observed can be attributed to this language distinction alone. Supporting Salaberry and Comajoan's (2002) argument that learners from different language backgrounds conceptualize time differently, Chinese learners demonstrate distinct patterns in verb usage ('be': 13.7% versus 8.7%; 'find': 4.1% versus 1.6%) and noun preferences (proper nouns: 0.4% versus 2.3%; common nouns: 40.1% versus 36.9%). These differences likely stem from how Chinese grammaticalizes temporal concepts in ways fundamentally different from Indo-European languages.

The hierarchical clustering analysis reveals systematic groupings of related languages, with Nordic languages (Norwegian, Finnish) and Slavic languages (Russian, Macedonian, Bulgarian) forming distinct clusters—essentially "family groups" based on future expression patterns. Extending Bardovi-Harlig's (2000) findings, these shared strategies persist even at advanced proficiency levels. As Ellis (2006) notes, L1 influence on temporal expression often remains visible after years of second language use, showing remarkable persistence compared to other language features.

The patterns extend to how learners combine future markers with different types of nouns. Chinese learners rarely combine future markers with proper nouns (*will* + proper nouns: 0.4% versus 2.4%; *be going to* + proper nouns: 0% versus 2.2%). Peters (2016) demonstrates that such differences often reflect language-specific strategies that learners transfer from their native language systems.

The entropy analysis reveals varying levels of consistency in future expression use across language backgrounds, particularly with *be going to* constructions (entropy scores

ranging from 2.815 to 6.310). As Jarvis (2000) shows, L1 influence appears in subtle ways, including how learners organize information within texts. These systematic differences indicate that L1 influences both the choice of future expressions and how these expressions are distributed throughout learners' writing.

The clustering patterns suggest, as Ringbom (2007) argues, that learners from related language backgrounds may share advantages or face similar challenges with English temporal expressions, rather than exhibiting simple one-to-one L1 transfer. Rather than direct transfer of specific structures, learners seem to develop approaches to future time expression that reflect broader typological similarities between their L1 and other languages. These effects persist even at advanced proficiency levels, suggesting they become entrenched aspects of learners' interlanguage systems.

Structural and Discourse Patterns

The distribution of future expressions reveals patterns at both structural and discourse levels, with frequency varying considerably across language groups (2.30 to 4.85 expressions per text)—more than a twofold difference in how frequently learners mark future time. Hopper and Traugott (2003) suggest such variation reflects different strategies for managing temporal reference in discourse, essentially different approaches to signaling when events will occur. As Klein (2009) notes, learners must balance temporal marking with other aspects of discourse organization, and the data shows they accomplish this in distinctly different ways depending on their language background.

The entropy analysis demonstrates consistent patterns in academic writing across language groups. The high entropy scores for *will* constructions (above 7.0 in 24 languages) indicate stable usage patterns—meaning learners use this form consistently throughout their texts rather than clustering it in certain sections. This finding supports Biber et al.'s (1999) research on how discourse patterns develop systematically in academic writing. In contrast, *be going to* shows a more restricted distribution (five languages with entropy scores above 5.0), aligning with Myhill's (1992) observation that different future markers serve distinct discourse functions, with some forms appearing only in specific contexts or for particular communicative purposes.

Verb choice patterns with future expressions provide additional insight into learner strategies. Chinese learners demonstrate strong preferences for certain verb combinations, building on Tagliamonte's (2006) research on systematic patterns in future expression. As Poplack and Tagliamonte (2000) note, such preferences often reflect learned strategies for managing temporal reference in specific contexts—essentially, learners develop standard ways to talk about the future that become habitual in their writing. Clancy (2016) found that learners develop context-specific time-marking approaches, evident in the analysis of academic writing presented here.

The distribution patterns suggest a gradual development of temporal reference systems, as described by Hilpert (2008) and Langacker (2008). Following Declerck's (2006) work on how temporal reference develops in language and Huddleston and Pullum's (2002) analysis of the relationship between modality and time expression, these

findings demonstrate how learners integrate these meanings in academic discourse. These patterns indicate that learners develop systematic strategies reflecting both their language background and understanding of academic conventions while managing the cognitive demands of second language production. Rather than random variation, the patterns reveal systematic approaches to future time expression that become established in learners' academic writing practices.

Formulaic Patterns in Future Expression

The analysis reveals strong evidence for the formulaic nature of future expressions in learner language. The strong preference for *will* (96.2%) across all groups suggests that learners develop what Wray (2002, 2008) calls prefabricated patterns—ready-made language chunks that can be retrieved and used as whole units—for efficient future time expression. The uniform distribution of *will* constructions (entropy scores above 7.0 in 24 languages) supports Wood's (2015) concept of "reliability islands" in learner language—stable phrases that learners can depend on when navigating the complexities of a second language.

Verb combinations with future markers further demonstrate formulaic language development. Supporting Hoey's (2005) research on lexical priming—the tendency for words to become associated with particular usage patterns through repeated exposure—learners from different language backgrounds show systematic preferences in verb choices. Ellis et al. (2008) demonstrate how learners develop stable form-meaning associations in formulaic sequences, where certain forms become strongly linked with specific meanings through repeated use. This phenomenon is evidenced in this study through consistent patterns in future expressions. Chinese learners' verb preferences ('be': 13.7%; 'find': 4.1%) align with Chen and Baker's (2010) findings on academic writing formulaic patterns and Sinclair's (1991) observations about how certain word combinations become conventionalized in language use.

The interaction between formulaic patterns and first language influence reveals distinct patterns in noun usage with future expressions (proper nouns: 2.3% versus 0.4% for Chinese learners; common nouns: 36.9% versus 40.1%). Pawley and Syder (1983) suggest L1 influence on formulaic sequence selection, where native language patterns affect which formulaic expressions learners adopt. Meanwhile, Kecskes (2007) describes formulaic language development as a dual-language process—where both first and second language systems interact during learning—creating systematic variations in how formulaic language is acquired and used.

The hierarchical clustering results demonstrate consistent structural patterns across language backgrounds, supporting Biber and Barbieri's (2007) research on standardized formulaic sequences in academic writing. The restricted use of *be going to* (five languages with entropy scores above 5.0) aligns with Wulff's (2018) findings on context-specific usage of less common formulaic sequences, suggesting that some patterns develop only for specific communicative contexts.

These findings indicate that while learners develop similar formulaic patterns for future time expression, their first languages influence pattern implementation, demonstrating a learning process that balances universal cognitive constraints with L1 influence. Rather than learning each grammatical rule separately, learners appear to acquire and deploy future time expressions as pre-packaged units, but with variations shaped by their native language backgrounds.

Theoretical Implications

This study advances the understanding of how learners acquire and use future time expressions in English. Previous research has emphasized first language influence in tense-aspect acquisition (Bardovi-Harlig, 2000; Salaberry & Comajoan, 2002)—the idea that how learners express time in English depends heavily on their native language patterns. However, the findings reveal patterns that cross language boundaries, suggesting that universal factors—cognitive processes common to all language learners—play a larger role than previously thought. The strong preference for certain future expressions across diverse language backgrounds points to common developmental pathways in how learners come to mark future time in English.

The results shed new light on how universal patterns interact with first language influence. While the dominance of *will*constructions (96.2% across all language groups) supports Wray's (2008) view that learners develop formulaic language based on communicative needs, the variations in verb choices and noun usage suggest more subtle effects of first language influence. These patterns show that first language influence shapes how learners implement common strategies rather than determining their basic approach to future marking. Rather than a simple case of transfer or universal development, learners appear to follow shared cognitive pathways while expressing language-specific variations in implementation.

The entropy analysis offers a new way to understand formulaic language development—how learners acquire and use conventional phrases and patterns. Ellis et al. (2008) proposed that learners acquire formulaic sequences in a relatively straightforward progression from fixed chunks to more creative usage. However, the analysis of how *will* and *be going to*are distributed in texts suggests a more complex developmental pattern. The consistently high entropy scores for *will*(above 7.0 in 24 languages) compared to the more variable and generally lower scores for *be going to* (five languages above 5.0) indicate different acquisition and usage patterns for these constructions. Learners appear to develop systematic ways of using future expressions that reflect both universal tendencies in language processing and specific influences from their first language, creating a more nuanced picture of formulaic language development than previously understood.

Pedagogical Implications

The findings suggest several ways to improve the teaching of future time expressions in English language classrooms. While current textbooks often treat *will* and *be going to* as equally important alternatives (Biber et al., 1999), the research demonstrates learners' natural preference for *will* constructions. Teaching materials could

acknowledge this preference while gradually introducing other future expressions. For example, instructors might first focus on solidifying *will* usage in various contexts before introducing the more complex *be going to* construction, aligning pedagogy with natural acquisition patterns.

The distinct patterns among language groups, particularly Chinese learners, indicate the value of linguistically-informed teaching approaches. These could include targeted exercises addressing specific challenges, such as expanding verb range with future expressions and practicing varied noun usage in future constructions. For instance, Chinese-speaking learners might benefit from focused practice combining future markers with proper nouns, an area where the data shows particular divergence from other language groups (0.4% versus 2.4% for *will* with proper nouns).

The entropy analysis reveals implications for academic writing instruction. The systematic differences in future expression distribution suggest focusing on how temporal markers contribute to text organization, moving beyond sentence-level grammar to teach students how to create coherence throughout their writing. Rather than treating future expressions as interchangeable grammatical forms, instructors could help students understand how different future markers serve distinct discourse functions and contribute to the overall structure and flow of academic texts. This approach would connect grammar instruction to broader skills in academic writing organization and reader expectations in English academic discourse.

Conclusion

This study has examined how learners from 25 different language backgrounds express future time in English academic writing. Through frequency analysis, entropy measures that quantify distribution patterns, and multivariate statistical techniques that identify relationships across multiple variables, the research provides new insights into the acquisition and use of English future expressions.

Three key findings emerged from this comprehensive analysis: First, learners across all language backgrounds strongly prefer *will* constructions (96.2%), suggesting common developmental patterns in how future time marking evolves in second language acquisition. Second, the entropy analysis revealed different distribution patterns, with *will* appearing more uniformly throughout texts than *be going to*, which tends to occur in more restricted contexts. Third, the multivariate analyses identified distinct patterns among language groups, with Chinese learners showing particularly distinctive strategies that set them apart from other language backgrounds.

These findings advance our understanding of temporal expression development in second language acquisition, demonstrating the complex interaction between universal cognitive patterns and first language influence. The results suggest practical teaching approaches that recognize both common developmental trajectories and group-specific challenges faced by learners from particular language backgrounds. Future research directions include longitudinal studies tracking how these patterns develop over time in individual learners, investigations of how different registers (such as conversation versus academic writing) affect future expression choices, and examination of the relationship

between how learners comprehend future expressions and how they produce them in their own writing and speaking.

References

Bardovi-Harlig, K. (2000). *Tense and aspect in second language acquisition: Form, meaning, and use*. Blackwell.

Bardovi-Harlig, K. (2002). A new starting point? Investigating formulaic use and input in future expression. *Studies in Second Language Acquisition, 24*(2), 189–198.

Bardovi-Harlig, K. (2004). The future in the past: The acquisition of the present progressive with future time reference. In J. M. Norris & L. Ortega (Eds.), *Synthesizing research on language learning and teaching* (pp. 133–154). John Benjamins.

Berglund, Y. (1997). Future in present-day English: Corpus-based evidence on the rivalry of will and be going to. In M. Ljung (Ed.), *Corpus-based studies in English: Papers from the seventeenth international conference on English language research on computerized corpora (ICAME 17)* (pp. 31–43). Rodopi.

Biber, D., & Barbieri, F. (2007). Lexical bundles in university spoken and written registers. *English for Specific Purposes, 26*(3), 263–286.

Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., & Finegan, E. (1999). *Longman grammar of spoken and written English*. Longman.

Bishop, J. (2018). Processing constraints on L2 formulaic sequence acquisition: Evidence from a corpus of learner speech. *Language Learning, 68*(2), 465–495.

Bybee, J., Perkins, R., & Pagliuca, W. (1994). *The evolution of grammar: Tense, aspect, and modality in the languages of the world*. University of Chicago Press.

Chen, Y.-H., & Baker, P. (2010). Lexical bundles in L1 and L2 academic writing. *Language Learning & Technology, 14*(2), 30–49.

Clancy, B. (2016). Prosody and the disambiguation of future temporal reference in English conversation. *Journal of Pragmatics, 95*, 1–16.

Collins, P. (2009). *Modals and quasi-modals in English*. Rodopi.

Conklin, K., & Schmitt, N. (2012). The processing of formulaic language. *Annual Review of Applied Linguistics, 32*, 45–61.

Declerck, R. (2006). *The grammar of the English tense system: A comprehensive analysis*. Mouton de Gruyter.

DeKeyser, R. (2015). Skill acquisition theory. In B. VanPatten & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (pp. 97–114). Routledge.

Ellis, N. C. (1997). Vocabulary acquisition: Word structure, collocation, and meaning. In M. McCarthy & N. Schmidt (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 122–139). Cambridge University Press.

Ellis, N. C. (2002). Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition, 24*(2), 143–188.

Ellis, N. C. (2006). Selective attention and transfer phenomena in L2 acquisition: Contingency, cue competition, salience, interference, overshadowing, blocking, and perceptual learning. *Applied Linguistics, 27*(2), 164–194.

Ellis, N. C., Simpson-Vlach, R., & Maynard, C. (2008). Formulaic language in native and second language speakers: Psycholinguistics, corpus linguistics, and TESOL. *TESOL Quarterly, 42*(3), 375–396.

François, T., & Albakry, M. (2021). Strategic simplification in L2 production: Evidence from temporal reference. *Studies in Second Language Acquisition, 43*(1), 1–25.

Granger, S., Dagneaux, E., Meunier, F., & Paquot, M. (2020). *The international corpus of learner English* (Version 3). Presses universitaires de Louvain.

Hilpert, M. (2008). The future of "going to": A corpus-based diachronic analysis. In A. Ziegler (Ed.), *Corpora, creativity, and cognition: Theory, method, and practice* (pp. 133–154). Narr.

Hoey, M. (2005). *Lexical priming: A new theory of words and language*. Routledge.

Honnibal, M., Montani, I., Van Landeghem, S., & Boyd, A. (2020). *spaCy: Industrial-strength natural language processing in Python*. https://spacy.io/

Hopper, P. J., & Traugott, E. C. (2003). *Grammaticalization* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Huddleston, R., & Pullum, G. K. (2002). *The Cambridge grammar of the English language*. Cambridge University Press.

Jarvis, S. (2000). Methodological rigor in the study of transfer: Identifying L1 influence in the interlanguage lexicon. *Language Learning, 50*(2), 245–309.

Kecskes, I. (2007). Formulaic language in English lingua franca. In I. Kecskes & L. Horn (Eds.), *Explorations in pragmatics: Linguistic, cognitive and intercultural aspects* (pp. 191–219). Mouton de Gruyter.

Kellerman, E. (1995). Crosslinguistic influence: Transfer to nowhere? *Annual Review of Applied Linguistics, 15*, 125–150.

Klein, W. (2009). How time is encoded. In W. Klein & P. Li (Eds.), *The expression of time* (pp. 39–82). Mouton de Gruyter.

Langacker, R. W. (2008). *Cognitive grammar: A basic introduction*. Oxford University Press.

Leech, G. (1971). *Meaning and the English verb*. Longman.

Lyons, J. (1977). *Semantics* (Vols. 1–2). Cambridge University Press.

Mair, C. (2006). *Twentieth-century English: History, variation and standardization*. Cambridge University Press.

Myhill, J. (1992). *Typological discourse analysis: The language of evaluation*. Continuum.

Odlin, T. (2003). Cross-linguistic influence. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 436–486). Blackwell.

Palmer, F. R. (1979). *Modality and the English modals*. Longman.

Palmer, F. R. (1990). *Mood and modality*. Cambridge University Press.

Pawley, A., & Syder, F. H. (1983). Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 191–226). Longman.

Peters, E. (2016). Formulaic language in L2 acquisition: The effects of frequency, semantic transparency, and type of target language. *Language Learning, 66*(2), 303–333.

Poplack, S., & Tagliamonte, S. (2000). The grammaticization of going to in (African American) English. *Language Variation and Change, 11*(3), 315–342.

Ringbom, H. (2007). *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Multilingual Matters.

Robinson, P. (2005). Cognitive complexity and task sequencing: Studies in a componential framework for second language task design. *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 43*(1), 1–32.

Salaberry, R., & Comajoan, L. (2002). The acquisition of English tense-aspect morphology: A generative perspective. In R. Salaberry & Y. Shirai (Eds.), *The L2 acquisition of tense-aspect morphology* (pp. 1–31). John Benjamins.

Schmitt, N. (2004). *Formulaic sequences: Acquisition, processing, and use*. John Benjamins.

Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford University Press.

Skehan, P., & Foster, P. (2001). Cognition and tasks. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction*(pp. 183–205). Cambridge University Press.

Slobin, D. I. (1996). From "thought and language" to "thinking for speaking." In J. J. Gumperz & S. C. Levinson (Eds.), *Rethinking linguistic relativity* (pp. 70–96). Cambridge University Press.

Tagliamonte, S. (2006). *Analysing sociolinguistic variation*. Cambridge University Press.

Tremblay, A., Derwing, B., & Libben, G. (2011). Processing advantages of lexical bundles: Evidence from self-paced reading and sentence recall. *Language Learning, 61*(2), 569–613.

VanPatten, B. (2002). Processing instruction: An update. *Language Learning, 52*(4), 755–803.

Wood, D. (2015). *Fundamentals of formulaic language: An introduction*. Bloomsbury.

Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge University Press.

Wray, A. (2008). *Formulaic language: Pushing the boundaries*. Oxford University Press.

Wulff, S. (2018). Formulaicity in L2 acquisition. In P. Booth & J. Swann (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 442–456). Routledge.

JOURNAL OF LANGUAGE EDUCATION AND RESEARCH

Journal of Language Education and Research, 2025, 11 (1), 305-327

Research Article

Constructivist Based Story Writing Training: A Mixed Method Research*

Funda İnan Yıldız ** **Özay Karadağ*****

Article Information

Received:29.12.2024

Revised form: 17.02.2025

Accepted:18.02.2025

Doi: 10.31464/jlere.1609484

Keywords:

narrative
story
Narratology

constructivism

process-based writing

ABSTRACT

The research aims to improve the fictional story writing skills of primary school students within the framework of constructivism and narratology. The research model was structured as an embedded design, incorporating the qualitative process within the experimental design of the mixed-method research. According to the results, narrative elements, story organization, and post-test story writing total scores of the experimental group students increased. Similarly, an increase was found in the post-test story writing total scores in the control group. Although no significant difference was found between the pre-test total story writing scores of the experimental and control groups, the experimental group showed a greater increase in post-test scores compared to the control group. When the qualitative data were analyzed, it was determined that the experimental group students' awareness of story writing increased significantly more than that of the control group students. These results show that constructivist-based story-writing training improves fictional story-writing skills.

Acknowledgments The authors declare that there was no funding for this study.

Statement of Publication Ethics Marmara University, Institute of Educational Sciences Research and Publication Ethics Committee decided that the research was ethically appropriate with the decision of the ethics committee dated 09.09.2022 and numbered 07-21 approval.

Authors' Contribution Rate The authors contributed equally to the article.

Conflict of Interest The authors declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

References İnan Yıldız, F., & Karadağ, Ö. (2025). Constructivist based story writing training: A mixed method research. *Journal of Language Education and Research,, 11* (1), 305-327.

* This article is derived from the first author's PhD dissertation entitled "An Action Research on Constructivist Based Story Writing", conducted under the supervision of Professor Dr. Özay KARADAĞ.

** Dr., ORCID ID: orcid.org/ 0000-0003-4929-2254, Ministry of National Education, inanyildizfunda@gmail.com

*** Prof. Dr., ORCID ID: orcid.org/ 0000-0003-4596-1203, Hacettepe University, Faculty of Education, Department of Social Sciences and Turkish Education, ozaykaradağ@hacettepe.edu.tr

Copyright © 2025 by JLERE- https://dergipark.org.tr/en/pub/jlere
ISSN: 2149-5602

Introduction

Constructivist Approach

Constructivism, initially articulated by Socrates two millennia ago as "knowledge being only perception" (Şimşek, 2004, p. 117), was later expressed by Giambattista Vico as verum ipsum factum: "to know something is to have made it and to be able to explain it" (Glasersfeld, 1984, p. 27). Kant (1993, p. 13), in his seminal work Critique of Pure Reason, posited that knowledge begins with experience. Piaget's cognitive constructivism, an epistemological approach that gained prominence in the last quarter of the 20th century (Arslan, 2007, p. 58), posits that knowledge does not represent an independent reality but rather serves an adaptive function (Glasersfeld, 2007, p. 3). This approach is predicated on the individual's active construction of knowledge based on their experiences (Hanley, 1994, p. 2). According to Piaget, individuals utilize their existing mental schemas and thought structures, reorganizing them when confronted with new information that is incompatible with their current understanding. In this manner, they resolve the cognitive dissonance by developing new schemas. In essence, constructivism is defined as the assimilation of new information with prior knowledge, thereby facilitating new learning. Students engage in a constructive process wherein they actively construct and organize knowledge (Bruning, Schraw & Norby, 2014, pp. 213-214; Schcolnik, Kol & Abarbanel, 2016, p. 14; Slavin, 2015, pp. 31-32).

Another prominent approach is social constructivism. Emphasizing the social origins of cognition and the profound influence of social interaction on learning, Vygotsky's educational philosophy underscores the interplay between human rationality and the external world (Liu & Matthews, 2005, p. 398). Vygotsky emphasized the crucial role of social interaction between learners and their environment in the learning process (Pritchard, 2009, p. 24). Children learn about the world they live in through adults (Vygotsky, 2018, p. 54).

According to Glasersfeld, who was influenced by Giambattista Vico and Piaget, radical constructivism concerns the individual's subjective construction of reality within the human mind (Öztürk, 2014, p. 91; Glasersfeld, 1989b, p. 124). According to Vico, the construction of knowledge is not limited to an objective reality that is neither experienced nor known. Knowledge, in Vico's view, should represent a perceived reality that is considered to exist independently of the individual (Glasersfeld, 1995a, p. 3).

Narratology: Narrative and Story

Narratological studies commenced in 1966, although the term "narratology" itself was first coined by Tzvetan Todorov in 1969 (Dervişcemaloğlu, 2014, p. 29). Fludernik (2005, p. 36) delineates the history of narratology as comprising two primary periods: the first encompassing the foundational work of Todorov, Barthes, and Greimas, and the second marked by the contributions of Gérard Genette, F. K. Stanzel, Mieke Bal, Seymour Chatman, Gerald Prince, and Susan Lanser. It should be noted that narratology theorists such as Henry James, Wayne Booth, and Mikhail Bakhtin each advanced distinct theories, often employing their own unique terminologies (Çıraklı, 2015, p. 23). Examining definitions of narrative, Chatman (2008, p. 23) asserts that narrative comprises both story and discourse. Jahn (2012, p. 45) offers a similar perspective to Chatman. The story pertains to content,

whereas discourse encompasses form and style. Gerald Prince (1982, p. 4) defines narrative as the representation of at least two real or fictionalized events in a temporal sequence, not necessarily implying a cause-and-effect relationship. Mieke Bal (1999, p. 16) describes narrative in terms of narrator and perspective and considers the elements of narrative as parts of a whole. Consequently, narrative can be defined as the analysis of the interconnectedness of events arranged within a temporal framework. Stories are integral components of these narratives and fall under the purview of narratology, a distinct field of study (Todorov, 2011, p. 59). This narrative style is fundamentally event-based (Karadağ, 2003, p. 86). Forster (1985, p. 128) defines the story as a chronologically ordered sequence of events, positing it as the foundational element of the novel. Stories, centering on human conflict and its chronological resolution, serve as a sociological reflection of a society's values, goals, and beliefs (Stein, 1988, p. 282).

Writing

Writing is a complex skill acquired through the intricate coordination of cognitive and psychomotor processes, honed through consistent practice. Despite its significance, the precise mechanisms by which children produce their initial texts and how this nascent writing relates to the final written product remain relatively unexplored (von Koss Torkildsen, Morken, Helland & Helland, 2016, p. 530). Flower and Hayes (1981) conceptualized the writing process as encompassing three distinct stages: planning, translating (or transcribing), and revising. The 4+1 Planned Writing and Assessment Model comprises several key stages: preparation (which includes techniques such as brainstorming, research, observation, and experience sharing to elicit students' prior knowledge); planning (where the topic and purpose of the writing are established); drafting (where initial text is produced); revising (where the written work is refined and corrected for content, spelling, and punctuation); and publishing (where the final writing is shared through various platforms, such as a classroom board or school website) (Karatay, 2013, pp. 28-30).

Research Aim and Research Questions

In the process of story writing, children often draw upon familiar narratives, either rewriting them or extending them through their own creative elaborations. They are capable of both narrating personal memories and crafting original fictional stories (Tompkins, 2003, p. 50). Naturally, certain discourse types emerge earlier in development than others. For instance, more complex narrative forms, such as novel or short story writing, typically develop later, whereas the narration of personal experiences emerges earlier in childhood (Shiro, 2003, p. 166). Existing literature also indicates that children tend to produce a greater number of personal narratives compared to fictional narratives (Ghezzi, Bijou, Umbreit & Chao, 1987; Allen, Kertoy, Sherblom & Petit, 1994; Shiro, 2003). Children inherently utilize personal narratives more frequently than fictional narratives within their social interactions. This practice facilitates the development of a better structure in personal narratives compared to fictional stories (Peterson, Jesso & McCabe, 1999, p. 65). Berman (1995) posits that while children may demonstrate proficiency in recounting personal experiences, they often encounter challenges in constructing original fictional narratives. This research integrated the thematic approach and constructivism (Ashokan, 2014, p. 49; Çeçen & Çiftçi, 2007, p. 41), enabling students to explore the subject matter in depth within a defined thematic framework, and combined this with narratology, which emphasizes the sequence, unity, and interconnectedness of events in narrative fiction (Rimmon-Kenan, 2005; Chatman, 2008). Addressing the aforementioned challenges, this study aims to enhance the fictional story

writing skills of fourth-grade primary school students through an integrated framework encompassing constructivist principles, the thematic approach, and narratological concepts.

The following research questions, both quantitative and qualitative, were formulated to guide this study:

- Is there a statistically significant difference between the pre-test story writing scores and post-test story writing scores of the experimental and control group students?
- What is the awareness of the experimental and control group students about story writing before and after the research?

To further investigate these overarching questions, the following sub-questions were addressed:

- Is there a statistically significant difference between the pre-test story writing scores and post-test story writing scores of the experimental group students?
- Is there a statistically significant difference between the pre-test story writing scores and post-test story writing scores of the experimental group students in terms of including narrative elements in their stories?
- Is there a statistically significant difference between the pre-test story writing scores and post-test story writing scores of the experimental group students in terms of story organization?
- Is there a statistically significant difference between the post-test story writing scores and retention test story writing scores of the experimental group students?
- Is there a statistically significant difference between the pre-test story writing scores and post-test story writing scores of the control group students?
- Is there a statistically significant difference between the pre-test story writing scores and post-test story writing scores of the control group students in terms of including narrative elements in their stories?
- Is there a statistically significant difference between the pre-test story writing scores and post-test story writing scores of the control group students in terms of story organization?
- Is there a statistically significant difference between the pre-test story writing scores of the experimental and control group students?
- Is there a statistically significant difference between the pre-test story writing scores of the experimental and control group students in terms of including narrative elements in their stories?
- Is there a statistically significant difference between the pre-test story writing scores of the experimental and control group students in terms of story organization?
- Is there a statistically significant difference between the post-test story writing scores of the experimental and control group students?
- Is there a statistically significant difference between the post-test story writing scores of the experimental and control group students in terms of including narrative elements in their stories?
- Is there a statistically significant difference between the post-test story writing scores of the experimental and control group students in terms of story organization?
- How is the awareness of the experimental and control group students about story writing before the research?
- How is the awareness of experimental and control group students about story writing after the research?

Methodology

Research Design

This research, designed to enhance constructivist-based story writing skills in primary school children, employed an embedded mixed methods design, with the qualitative data collection and analysis integrated into the overarching experimental framework. The quantitative component of the study utilized a quasi-experimental design with pre-test and post-test measurements and a control group. Concurrently, the qualitative phase involved the administration of a story writing awareness assessment before and after the quantitative intervention to provide a deeper understanding of student perspectives. The experimental group's intervention was facilitated by the researcher, while the control group's instruction followed the regular curriculum and was delivered by the classroom teacher. The research was conducted over a nine-week period, from April 10, 2023, to June 9, 2023, excluding the time dedicated to the administration of data collection instruments.

Publication Ethics

Marmara University Institute of Educational Sciences Research and Publication Ethics Committee decided that the research was ethically appropriate with the decision of the ethics committee dated 09.09.2022 and numbered 07-21 approval.

Participants

The research was carried out with a total of 44 students in the experimental group and the control group, who were studying in the 4th grade in a primary school in Istanbul. The participants comprised 43 fourth-grade students from two different classes in a primary school located on the European side of Istanbul. To determine the experimental and control groups, all fourth-grade classes (A, B, C, D, E, F, G) at the school were assigned to write a story with the theme of animals. The resulting stories (f_A=17, f_B=17, f_C=23, f_D=20, f_E=21, f_F=23, f_G=20) were assessed using the "Constructivist-Based Story Evaluation Rubric." Based on both the rubric scores and the first-semester Turkish course grade point averages for the 2022-2023 academic year, classes B and D, which exhibited the lowest and most similar grade point averages, were selected and paired. Class D was randomly assigned to the experimental group, and class B to the control group.

Research Process

Prior to developing the experimental materials, a comprehensive literature review was conducted, focusing on constructivist learning principles and narratological theory. Aligned with the tenets of constructivist pedagogy, activities were designed to promote student agency and active participation, with the teacher serving as a facilitator rather than a didactic instructor. The theme of "animals" was selected to provide a focal point and enhance student concentration during the story writing process. Key narrative elements—event, character, time, setting, and narrator perspective—were identified and incorporated into the

instructional design, drawing upon established narratological frameworks. Interactive activity pages were created using the digital design platforms Canva and Story Jumper.

The research process is illustrated in Figure 1 below.

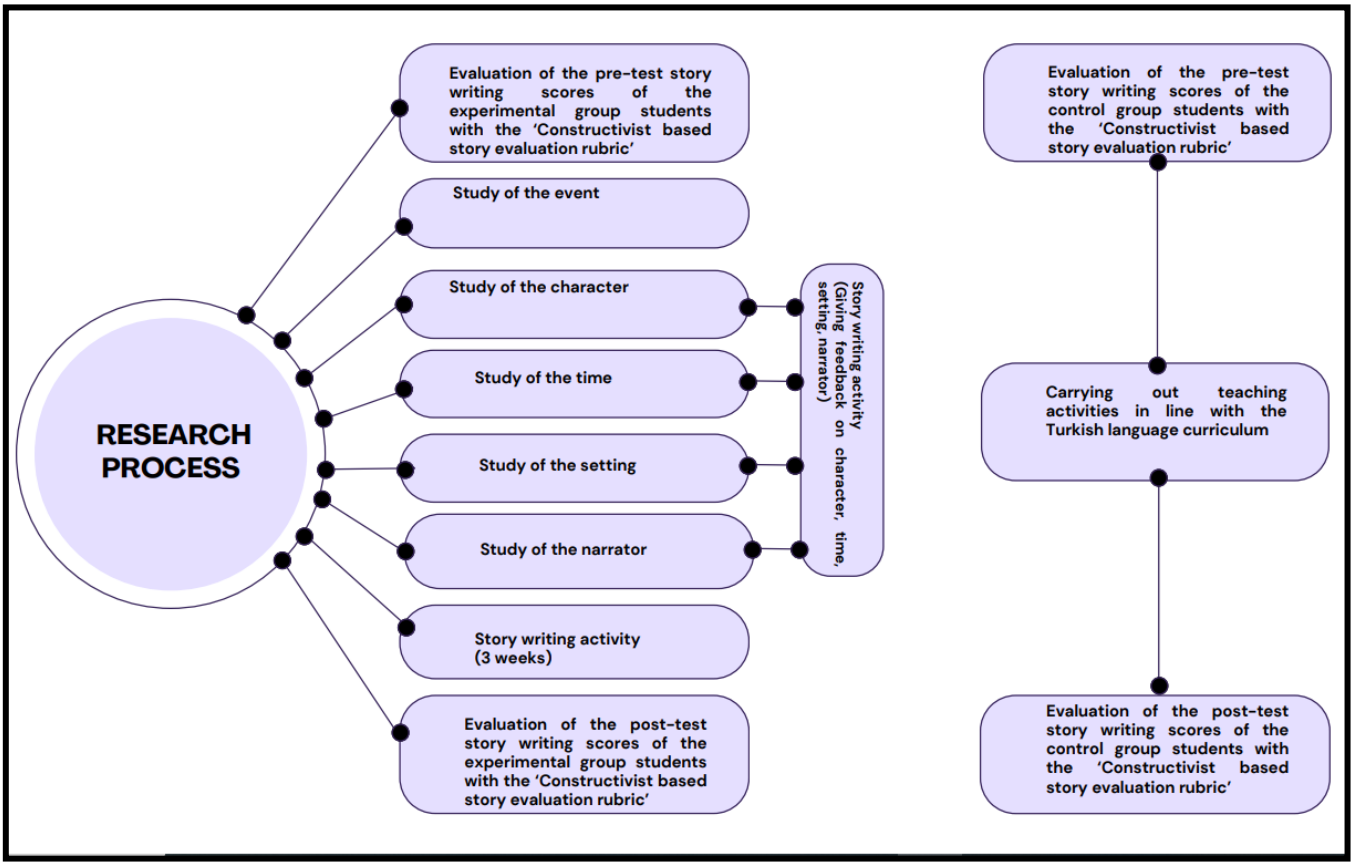


Figure 1. *Research Process*

The experimental group received the intervention over a nine-week period from April 10 to June 9, 2023, while the control group continued with their standard Turkish language curriculum during the same timeframe. After completing instructional activities focused on narrative character elements, students began writing stories and receiving feedback.

Each week, students responded to different initiating event prompts such as "The bat came out of the cave one morning," "The house cat saw the stray cat through the window," and "They came to Africa to film a documentary." These story writing assignments were completed as homework. The researcher collected the stories, provided feedback based on narrative elements, and returned them to students. Students who incorporated the feedback and revised their work shared their updated stories with the researcher.

Following instruction on narrative elements (event, character, time, place, and narrator), students participated in three weeks of in-class story writing activities. The first activity involved a whole-class exercise using the prompt "Bees said they would not make honey." The class collaboratively completed a story planning template on the smart board and wrote a story with full class participation.

For the second activity, students worked in groups of four with the prompt "The aircraft landed hard." Each group jointly completed the story planning template, wrote their collaborative story, and received evaluation afterward. The third activity required

independent work, with students individually planning and writing stories based on the prompt "The turtle drank water from the river."

The experimental group's instructional activities were organized into three categories: individual activities, group activities, and whole-class activities. Examples of these activities and excerpts from student stories are provided below.

5. HAFTA

SINIF ETKİLEŞİMLİ ÇALIŞMA

C. MEKÂNI BETİMLEME

✓ Resmi yansıtınız.

✓ Öğrencilerinizden resmi anlatmalarını isteyiniz.

6. Gördüğün resmi anlat.

✓ Sorularla yönlendirme yapınız.

✓ Burası neresi olabilir?

✓ Gördüklerini detaylı olarak anlatır mısın?

✓ Öğrencilerinizi "Kiremit kırmızı değirmen gökyüzünün mavisine değiyordu." "Yeşilin tonlarını yansıtan ağaçlar pamuk şekeri bulutlarla kucaklaşıyordu." şeklinde betimlemeler yapmaya yönlendiriniz.

✓ Burada hangi hayvanlar yaşıyor olabilir?

✓ Bu hayvanlar ne tür olaylar yaşıyorlardır?

✓ Öğrencilerinize kış uykusundan uyanan ayılarla ilgili haberi okumasını söyleyiniz.

✓ Daha sonra "Ayı Popi" isimli öyküyü okumalarını isteyiniz.

GRUP ÇALIŞMASI

Kış uykusundan uyanan ayılar için Nemrut Dağı'na yiyecek bırakıldı

Bitlis'in Tatvan ilçesindeki Nemrut Dağı'nın zirvesinde bulunan Nemrut Krater Gölü civarında yaşayan boz ayılar için doğaya yiyecek bırakıldı.Geçen yıl ki yaz sezonu boyunca...

Bitlis'in Tatvan ilçesindeki Nemrut Dağı'nın zirvesinde bulunan Nemrut Krater Gölü civarında yaşayan boz ayılar için doğaya yiyecek bırakıldı.

Geçen yıl ki yaz sezonu boyunca Nemrut Krater Gölü'nü ziyarete giden yerli ve yabancı turistlerin kendi elleriyle besledikleri iki yavru boz ayı, kış mevsiminin araya girmesiyle birlikte uzunca bir süre kış uykusuna yatmışlardı. Kentte havaların yavaş yavaş ısınmasıyla birlikte Nemrut Dağı'nın zirvesi başta olmak üzere yüksek kesimlerdeki karlar da erimeye başladı. Havaların yavaş yavaş ısınmaya başladığı Bitlis'te vatandaşlar uzun bir süredir kış uykusunda olan yavru boz ayıları unutmadı. Yaz sezonu boyunca ayıları kendi elleriyle besleyen vatandaşlar, ayılar için yeniden soluğu Nemrut Dağı'nda aldı. Mayıs ayına rağmen kar kalınlığının halen yer yer 10 metreyi bulduğu Nemrut Dağı'na çıkan vatandaşlar, kış uykusundan uyanmış olma ihtimaline karşı aç kalmasınlar diye iki boz ayı yavrusu için Nemrut Dağı'na yiyecek bıraktı.

Tekir Orman'nda da kış hazırlıkları yazdan başlıyordu. Kimi hayvanlar yiyeceklerini yuvalarına taşıyor kimileri ise vücutlarında depolamak için fazla fazla besleniyorlardı. Ayı Popi ve ailesi de bu hayvanlardandı. Bütün kış yetecek kadar yiyeceği yemeli, enerjilerini depolamalıydı ancak bir sorun vardı. Ayı Popi yemek yemeyi sevmiyor, etraftaki çiçeklerle karnını doyurmaya çalışıyordu. Annesi ısrarla beslenmesi gerektiğini söylese de Popi, annesini dinlemiyordu.

Günler günleri kovaladı. Kasım ayında bir salı günü öğleden sonra Popi ve ailesi kışı geçirecekleri mağaraya doğru yola koyuldular. İki gün süren yolculuktan sonra mağaralarına vardılar. Hepsi çok yorulmuştu. Kendilerine uygun bir köşe bulup vakit kaybetmeden uykuya daldılar. Ayı Popi de başına geleceklerden habersiz uykuya daldı.

Ocak ayının ilk pazartesi bir guruldama duyuldu mağarada. Ayı Popi'nin midesinden geliyordu bu guruldama. İlk önce anlam veremedi Popi. Rüyada sandı kendisini. Gözlerini açtığında mağaradaki herkes uyuyordu. Sağa döndü, sola döndü, koyun saydı, yine de bir türlü uyku tutmadı. Çok acıktığından uyumayı beceremiyordu.

Yaz aylarını düşündü birden. O sıcacık Ağustos'a gitti aklı. Ne sıcak ne güzel günlerdi. Etraf yiyecek doluydu. Annesinin ona, kışın sert geçeceğini söylediği günü düşündü. "Keşke bolca yeseydim de enerji depolasaydım," dedi. "Sadece çiçekle beslenmek nedir?" diye kendine kızdı. Daldığı düşüncelerden irkildi ve mağarada olduğunu hatırladı tekrar. Tüm ailesi derin bir uykudaydı. Bahara bir hayli vakit vardı. Bir çözüm bulmalıydı. Bir çözüm bulup karnını doyurmalı ve yeniden uykuya yatmalıydı.

Biraz ürkerek biraz da umutla mağaradan başını uzattı. Gördüğü manzara onu hem büyüledi hem de korkuttu. Her yer bembeyazdı. Kar yağmıyordu ama gökyüzü kapalıydı. Yavaş yavaş mağaradan çıktı. Patika yol karlarla kaplanmıştı ancak bir ayı için geçmesi çok da zor bir yol değildi. Biraz ilerledikten sonra uzakta iki insan gördü. Onları korkutmamak için bir taşın arkasına geçip beklemeye başladı. İnsanlar etrafa bir şeyler bırakıyorlardı. Bir süre sonra geldikleri yoldan geri dönüp gözden kayboldular. Ayı Popi, insanların ne bıraktığını merak edip oraya doğru yürümeye başladı. Yaklaştıkça gördükleri karşısında gözlerine inanamadı. Bir sürü balık karşısında duruyordu.

"Kışın hayvanlar aç kalmasın diye yiyecek bırakmaya gelmişler demek ki." dedi. Ah şu insanlar... Bazıları doğaya zarar verirken bazıları da ne kadar iyi yürekli." diye geçirdi içinden. Balıklarla karnını doyurdu. Hepsini bitirmedi çünkü aç olan başka hayvanlar da beslenebilirdi bu balıklarla. Tok bir halde mağaraya geri döndü. Köşesine çekildi ve uykuda daldı.

Rüyasında mart ayı gelmişti. Artık uyanma vaktiydi. Annesi Ayı Popi'yi uyandırmaya çalışıyor, o gözlerini açamıyordu. "Ne uykucu çocuk." dedi annesi Ocak ayında Popi'nin uyandığını bilmeden. "Ne zamanında yemek yiyor ne zamanında uyanıyor." diye ekledi. Yavrusunu kucağına alıp mağaradan hep birlikte çıktılar. Doğa uyanıyor, etraf yeşilleniyor, bahar yazı müjdeliyordu. Birden irkildi Popi. Gözlerini araladı. "Hmm, sadece bir rüyaymış, çok uykum var. Annem beni uyandırana kadar gözlerimi açmayacağım." diye düşündü ve bahara dek sürecek derin bir uykuya daldı.

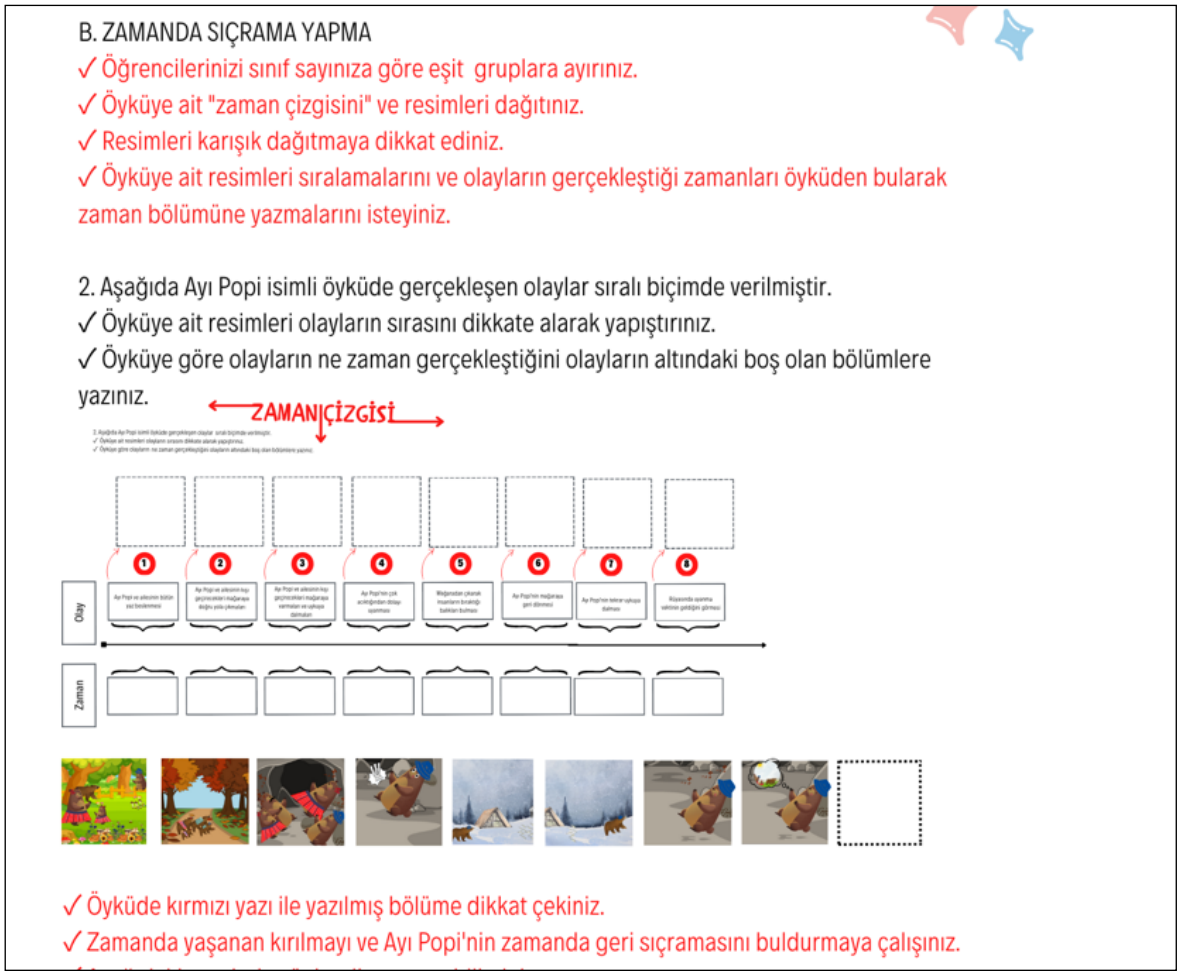
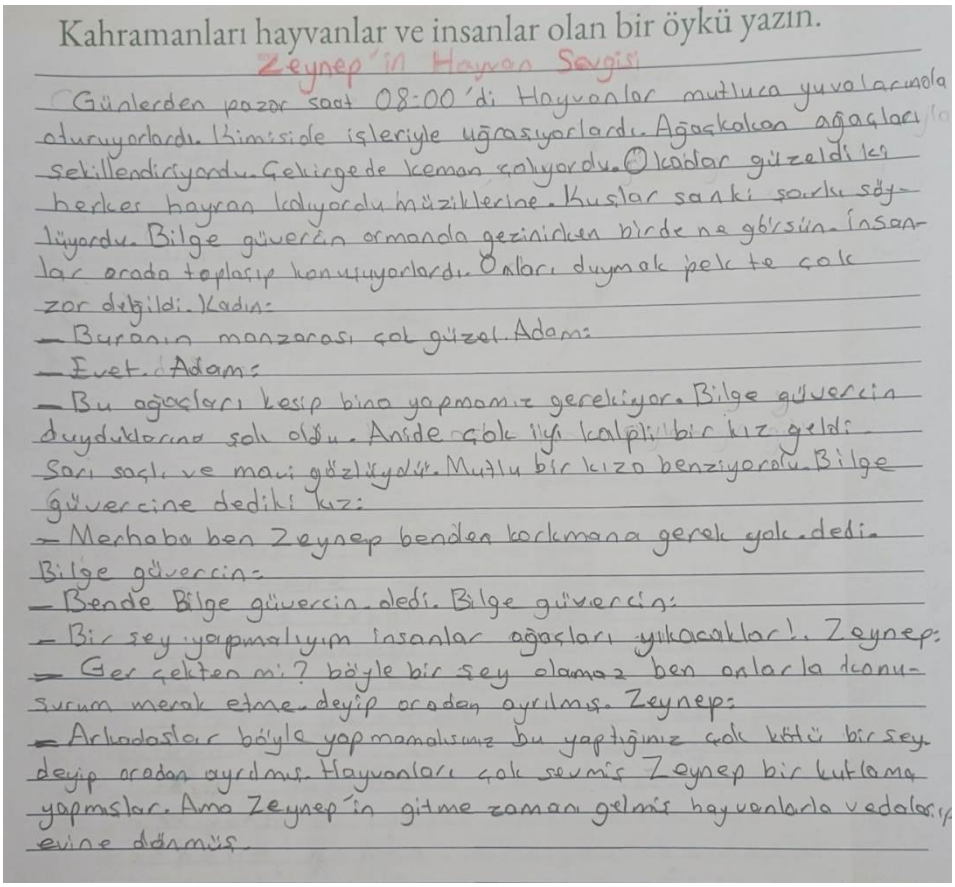


Figure 2. *Examples of Activities Implemented with the Experimental Group and Corresponding Teacher Instructions*



Kahramanları hayvanlar ve insanlar olan bir öykü yazın.

Zeynep'in Hayvan Sevgisi

Günlerden pazar saat 08:00'di Hayvanlar mutluca yuvalarında oturuyorlardı. Kimisiside işleriyle uğraşıyorlardı. Ağaçlardan ağaçları şekillendiriyordu. Çekirgede keman çalıyordu. O kadar güzeldiler herkes hayran kalıyordu müziklerine. Kuşlar sanki şarkı söylüyordu. Bilge güvercin ormanda gezinirken birde ne görsün. İnsanlar orada toplanıp konuşuyorlardı. Onları duymak pek te çok zor değildi. Kadın:

— Burasın manzarası çok güzel. Adam:

— Evet. Adam:

— Bu ağaçları kesip bina yapmamız gerekiyor. Bilge güvercin duydukların çok oldu. Aniden çok iyi kalpli bir kız geldi. Sarı saçlı ve mavi gözlüydü. Mutlu bir kıza benziyordu. Bilge güvercine dedi ki kız:

— Merhaba ben Zeynep benden korkmana gerek yok. dedi. Bilge güvercin:

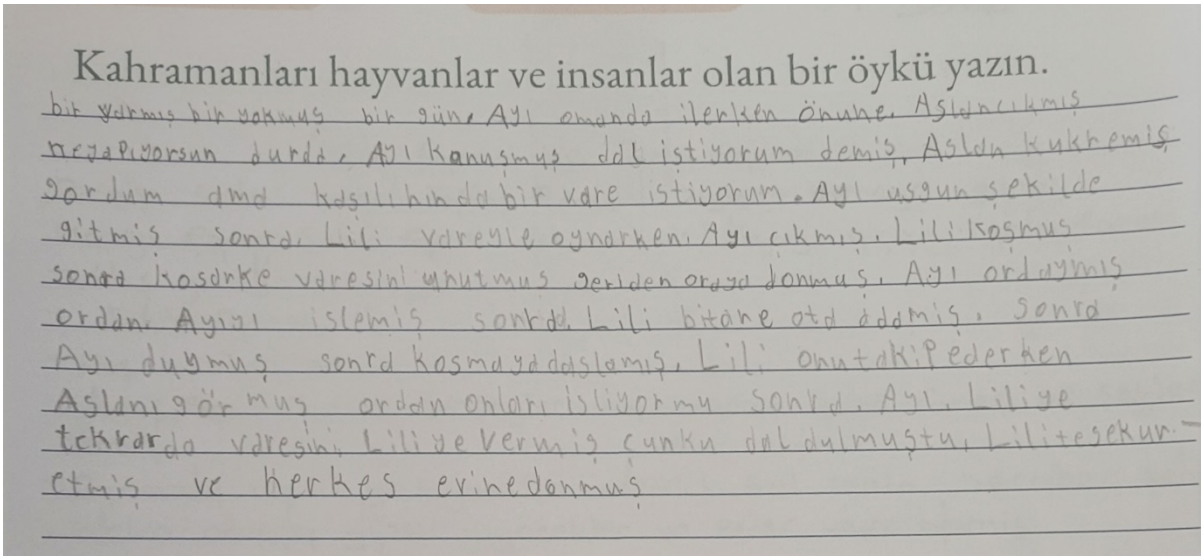
— Bende Bilge güvercin. dedi. Bilge güvercin:

— Bir şey yapmalıyım insanlar ağaçları yıkacaklar!. Zeynep:

— Ger çekten mi? böyle bir şey olamaz ben onlarla konuşurum merak etme. deyip oradan ayrılmış. Zeynep:

— Arkadaşlar böyle yapmamalısınız bu yaptığınız çok kötü bir şey. deyip oradan ayrılmış. Hayvanları çok sevmiş Zeynep bir kutlama yapmışlar. Ama Zeynep'in gitme zamanı gelmiş hayvanlarla vedalaşıp evine dönmüş.

Figure 3. *Examples of Stories Written During the Pre-test Phase of the Research*



Kahramanları hayvanlar ve insanlar olan bir öykü yazın.

bir varmış bir yokmuş bir gün, Ayı ormanda ilerlerken önüne Aslan çıkmış nereye yorsun durda, Ayı konuşmuş dal istiyorum demiş, Aslan kızmış sordum dmd kaşılığında bir vare istiyorum. Ayı uygun şekilde gitmiş sonra Lili vareyle oynarken Ayı çıkmış. Lili koşmuş sonra koşarke vareyi unutmuş geriden ordan dönmüş. Ayı ordaymış ordan Ayıyı işlemiş sonra Lili bitane otu ddamış. Sonra Ayı duymuş sonra kosmaya daslamış. Lili onu takip ederken Aslanı görmüş ordan onları işliyormu sonra. Ayı. Liliye tekrarda vareyi Liliye vermiş çunku dal dalmıştı, Lili teşekkür etmiş ve herkes evine dönmüş

Figure 4. *Examples of Stories Written During the Post-test Phase of the Research*

Data Collection and Analysis

Constructivist-Based Story Evaluation Rubric

A valid and reliable analytical rubric was developed specifically for this research to assess constructivist-based story writing at the primary school level. The development process involved 30 fourth-grade students from a primary school in Istanbul who wrote stories on topics of their choice. To ensure inter-rater reliability, both the researcher and a classroom teacher independently scored these stories. Pearson's product-moment correlation coefficient was calculated to assess inter-rater agreement and determine the rubric's validity in measuring the intended construct. Additionally, Cronbach's alpha (α) was used to evaluate the internal consistency of the inter-rater scoring, while Cohen's kappa coefficient quantified the level of agreement between the two raters. The analysis yielded a valid and reliable rubric suitable for evaluating primary school students' story compositions.

Data Collection: "How Do I Write My Story?" Form

The "How Do I Write My Story?" instrument was designed as an open-ended questionnaire to assess story writing awareness among both experimental group students engaged in the intervention and control group students following the standard Turkish Language Teaching Programme (2019). During development, feedback was obtained from four classroom teachers. Initially containing three questions, the form was subsequently refined to a single, open-ended question. A pilot test was conducted with five fourth-grade students, after which final revisions were made before implementing the form in the main study.

Quantitative and Qualitative Data Analysis

For quantitative analysis, parametric tests were employed after confirming data normality. Qualitative data were analyzed using content analysis with MAXQDA 2022 software. The two data types were analyzed independently. The Shapiro-Wilk test determined that pre-test story writing scores of both experimental and control groups (SW = .930, df = 21, $p > .05$; SW = .915, df = 21, $p > .05$) and post-test scores (SW = .971, df = 21, $p > .05$; SW = .934, df = 21, $p > .05$) were normally distributed. Further analysis of skewness and kurtosis values confirmed that all score distributions fell within the -1.500 to +1.500 range, which according to Tabachnick and Fidell (2013) indicates normal distribution. Based on these findings, parametric tests were selected for data analysis. Dependent samples t-tests were used to analyze pre-test and post-test scores within each group, while independent samples t-tests compared scores between groups. Cohen's kappa coefficient assessed inter-rater reliability by quantifying agreement between raters (Cohen, 1960, p. 38).

Analysis of Cohen's kappa coefficients revealed excellent agreement ($\kappa = 0.94$) for the experimental group's pre-test scores, and strong agreement for the experimental group's post-test scores ($\kappa = 0.81$), control group's pre-test scores ($\kappa = 0.82$), and control group's post-test scores ($\kappa = 0.83$). These results demonstrate high inter-rater reliability across all assessments.

For qualitative data analysis, although narrative element themes were predetermined, new themes emerged from student responses. Six themes were identified from the experimental group's post-test responses: event, character, time, space, story organization,

and language and presentation. The codes within each theme were quantified and presented using frequencies and percentages. Due to limited responses in the experimental group's pre-test and the control group's pre- and post-tests, comprehensive thematic analysis was not feasible; therefore, only frequencies and percentages of identified codes are presented for these datasets.

Results

Story Writing Scores of Experimental Group Students

A statistically significant difference was found between the experimental group's pre-test and post-test story writing scores, favoring the post-test ($t(22) = -8.09$, $p < .05$). It was seen that there was an increase between the students' pre-test ($\bar{X}_{Pre\text{-}test}= 1.41$) and post-test story writing scores ($\bar{X}_{Post\text{-}test}= 2.15$).

Statistically significant differences favoring the post-test were found between the pre-test and post-test scores for the following narrative elements: relationship between narrative elements ($t_{(22)} = -4.74$, $p < .05$), event ($t_{(22)} = -5.00$, $p < .05$), character ($t_{(22)} = -5.52$, $p < .05$), time ($t_{(22)} = -6.57$, $p < .05$), and setting ($t_{(22)} = -3.76$, $p < .05$). When the pre-test and post-test results of the students were analyzed, it was observed that there was an increase in the mean scores of relationship between narrative elements ($\bar{X}_{Pre\text{-}test}= 1.52$; $\bar{X}_{Post\text{-}test}= 2.21$), plot ($\bar{X}_{Pre\text{-}test}= 1.56$; $\bar{X}_{Post\text{-}test}= 2.17$), character ($\bar{X}_{Pre\text{-}test}= 1.17$; $\bar{X}_{Post\text{-}test}= 2.08$), time ($\bar{X}_{Pre\text{-}test}= 1.43$; $\bar{X}_{Post\text{-}test}= 2.52$), setting ($\bar{X}_{Pre\text{-}test}= 1.82$; $\bar{X}_{Post\text{-}test}= 2.21$).

There was a statistically significant difference between pre-test and post-test exposition ($t_{(22)}= -4.05$; $p<.05$), climax ($t_{(22)}= -5.72$; $p<.05$), resolution ($t_{(22)}= -5.10$; $p<.05$) scores in favour of the post-test. It was seen that there was an increase in the mean scores of exposition ($\bar{X}_{Pre\text{-}test}= 1.47$; $\bar{X}_{Post\text{-}test}= 2.17$), climax ($\bar{X}_{Pre\text{-}test}= 1.26$; $\bar{X}_{Post\text{-}test}= 2.00$), resolution ($\bar{X}_{Pre\text{-}test}= 1.08$; $\bar{X}_{Post\text{-}test}= 1.86$).

When the results of the post-test and retention test story writing scores were examined, it was found that there was no statistically significant difference between the post-test and retention test story writing scores ($t_{(22)}= -1.67$; $p>.05$).It was seen that there was an increase between the post-test ($\bar{X}_{Post\text{-}test}= 2.15$) and retention test story writing scores ($\bar{X}_{Retention\text{-}test}= 2.31$).

Story Writing Scores of Control Group Students

A statistically significant difference was found between the control group's pre-test and post-test story writing scores, favoring the post-test ($t_{(20)}= -2.29$; $p<.05$). It was seen that there was an increase between the students' pre-test ($\bar{X}_{Pre\text{-}test}= 1.36$) and post-test story writing scores ($\bar{X}_{Post\text{-}test}= 1.52$).

No statistically significant differences were found between the pre-test and post-test scores for the following narrative elements: relationship between narrative elements ($t_{(20)}= -1.14$; $p>.05$), character ($t_{(20)}= -0.32$; $p>.05$), time ($t_{(20)}= -1.10$; $p>.05$) and setting ($t_{(20)}= -0.00$; $p>.05$). There was a statistically significant difference between event ($t_{(20)}= -2.82$; $p<.05$) score in favour of post-test. It was seen that there was an increase between the mean scores of relationships between narrative elements ($\bar{X}_{Pre\text{-}test}= 1.47$; $\bar{X}_{Post\text{-}test}= 1.61$), event

($\bar{X}_{Pre\text{-}test}$= 1.33) event ($\bar{X}_{Pre\text{-}test}$= 1.33; $\bar{X}_{Post\text{-}test}$= 1.61), time ($\bar{X}_{Pre\text{-}test}$= 1.61; $\bar{X}_{Post\text{-}test}$= 1.76). However, there was a des-crease between the students' character pre-test and post-test mean scores ($\bar{X}_{Pre\ Test}$= 1.23; $\bar{X}_{Post\text{-}test}$= 1.19). The mean score for the setting element remained constant from pre-test to post-test ($\bar{X}_{Pre\text{-}test}$= 1.76; $\bar{X}_{Post\text{-}test}$= 1.76).

While there was no statistically significant difference between the pre-test and post-test exposition ($t_{(20)}$= -1.67; p=.05) and resolution ($t_{(20)}$= -1.36; p>.05) scores, there was a statistically significant difference between the climax ($t_{(20)}$= -2.03; p<.05) scores in favour of the post-test. It was seen that there was an increase between the mean scores of the students' exposition ($\bar{X}_{Pre\text{-}test}$= 1.42; $\bar{X}_{Post\text{-}test}$= 1.71), climax ($\bar{X}_{Pre\text{-}test}$= 1.04; $\bar{X}_{Post\text{-}test}$= 1.33), solution ($\bar{X}_{Pre\text{-}test}$= 1.04; $\bar{X}_{Post\text{-}test}$= 1.19).

Pre-test Story Writing Scores of Experimental and Control Group Students

The results of the independent samples t-test comparing the pre-test story writing scores of the experimental and control groups are presented in Table 1.

As shown in Table 1, there was no statistically significant difference between the pre-test story writing scores of the experimental and control groups ($t_{(42)}$= 0.51; p >.05).

It was seen that there was not a large difference between the mean story writing scores of the experimental group and control group students ($\bar{X}_{Experimental\ Group}$= 1.41; $\bar{X}_{Control\ Group}$= 1.36).

Table 1. *Independent Samples t-test Results for Pre-test Story Writing Scores of Experimental and Control Groups*

	Groups	N	$\bar{X}$	SS	t	df	p
Pre-test	Experimental Group	23	1.41	0.34	0.51	42	0.60
	Control Group	21	1.36	0.28			

*p<.05

The results of the independent samples t-tests comparing the pre-test scores for narrative elements between the experimental and control groups are presented in Table 2.:

According to Table 2, it was determined that there was no statistically significant difference between the pre-test relationship between narrative elements ($t_{(42)}$= -0.27; p>.05), event ($t_{(42)}$= -0.76; p>.05), character ($t_{(42)}$= -0.51; p>.05), time ($t_{(42)}$= -1.21; p>.05) and setting ($t_{(42)}$= 0.38; p>.05).

There were no statistically significant differences between the groups on the pre-test scores for: relationship between narrative elements ($\bar{X}_{Experiment\ Group}$= 1.52; $\bar{X}_{Control\ Group}$= 1.57), event ($\bar{X}_{Experiment\ Group}$= 1.56; $\bar{X}_{Control\ Group}$= 1.42), character ($\bar{X}_{Experiment\ Group}$= 1. 17; $\bar{X}_{Control\ Group}$= 1.23), time ($\bar{X}_{Experiment\ Group}$= 1.43; $\bar{X}_{Control\ Group}$= 1.61), setting ($\bar{X}_{Experiment\ Group}$= 1.82; $\bar{X}_{Control\ Group}$= 1.76).

Table 2. *Independent Samples t-test Results for Pre-test Narrative Element Scores of Experimental and Control Groups*

Narrative Elements	Groups (Pre-test)	N	$\bar{X}$	SS	t	df	p
	Experimental Group	23	1.52	0.51			

Relationship Between Event	Control Group	21	1.57	0.67	-0.27	42	0.78
	Experimental Group	23	1.56	0.50	0.76	42	0.45
	Control Group	21	1.42	0.67			
Character	Experimental Group	23	1.17	0.38	-0.51	42	0.60
	Control Group	21	1.23	0.43			
Time	Experimental Group	23	1.43	0.50	-1.21	42	0.23
	Control Group	21	1.61	0.49			
Setting	Experimental Group	23	1.82	0.49	0.38	42	0.70
	Control Group	21	1.76	0.62			

*p<.05

Independent groups T-Test results of the pre-test story organization scores of the experimental and control group students were shown in Table 3:

As shown in Table 3, there were no statistically significant differences between the experimental and control groups on the pre-test scores for ($t_{(42)}$= 0.27; p>.05), climax ($t_{(42)}$= 1.74; p>.05), solution ($t_{(42)}$= 0.50; p>.05).

It was seen that there was not a high difference between the mean scores of the experimental group and control group students in terms of exposition ($\bar{X}_{\text{Experiment Group}}$= 1.47; $\bar{X}_{\text{Control Group}}$= 1.42), climax ($\bar{X}_{\text{Experiment Group}}$= 1.26; $\bar{X}_{\text{Control Group}}$= 1.04), resolution ($\bar{X}_{\text{Experiment Group}}$= 1.08; $\bar{X}_{\text{Control Group}}$= 1.04).

Table 3. *Independent Samples t-test Results for Pre-test Story Organization Scores of Experimental and Control Groups*

Story Organization	Groups (Pre-test)	N	$\bar{X}$	SS	t	df	p
Exposition	Experimental Group	23	1.47	0.66	0.27	42	0.78
	Control Group	21	1.42	0.50			
Climax	Experimental Group	23	1.26	0.54	1.74	42	0.09
	Control Group	21	1.04	0.21			
Resolution	Experimental Group	23	1.08	0.28	0.50	42	0.61
	Control Group	21	1.04	0.21			

*p<.05

Post-test Story Writing Scores of Experimental and Control Group Students

The results of the independent samples t-test comparing the post-test story writing scores of the experimental and control groups are presented in Table 4.

As shown in Table 4, there was a statistically significant difference between the post-test story writing scores of the experimental and control groups, favoring the experimental group ($t_{(38)}$= 4.48; p<.05).

It was seen that there was an increase between the mean story writing scores of the experimental group and control group students ($\bar{X}_{\text{Experimental Group}}$= 2.15; $\bar{X}_{\text{Control Group}}$= 1.52).

Table 4. *Independent Samples t-test Results for Post-test Story Writing Scores of Experimental and Control Groups*

	Groups	N	$\bar{X}$	SS	t	df	p
Post-test	Experimental Group	23	2.15	0.55	4.48	38	0.00*
	Control Group	21	1.52	0.37			

*p<.05

Independent groups T-Test results of the post-test narrative elements scores of the experimental and control group students were shown in Table 5:

As presented in Table 5, statistically significant differences favoring the experimental group were found between the post-test scores of the experimental and control groups for all narrative elements: relationship between narrative elements ($t_{(42)}$= 2.68; p<.05), event ($t_{(42)}$= 3.66; p<.05), character ($t_{(42)}$= -4.49; p<.05), time ($t_{(42)}$= 4.13; p<.05) and setting ($t_{(42)}$= 2.62; p<.05).

The experimental group demonstrated significantly higher mean post-test scores compared to the control group for all narrative elements: relationship between narrative elements ($\bar{X}_{\text{Experiment Group}}$= 2.21; $\bar{X}_{\text{Control Group}}$= 1.61), event ($\bar{X}_{\text{Experiment Group}}$= 2.17; $\bar{X}_{\text{Control Group}}$= 1.52), character ($\bar{X}_{\text{Experiment Group}}$= 2. 08; $\bar{X}_{\text{Control Group}}$= 1.19), time ($\bar{X}_{\text{Experiment Group}}$= 2.52; $\bar{X}_{\text{Control Group}}$= 1.76), setting ($\bar{X}_{\text{Experiment Group}}$= 2.21; $\bar{X}_{\text{Control Group}}$= 1.80).

Table 5. *Independent Samples t-test Results for Post-test Narrative Element Scores of Experimental and Control Groups*

Narrative Elements	Groups (Post-test)	N	$\bar{X}$	SS	t	df	p
Relationship Between Narrative Elements	Experimental Group	23	2.21	0.79	2.68	42	0.01*
	Control Group	21	1.61	0.66			
Event	Experimental Group	23	2.17	0.65	3.66	42	0.00*
	Control Group	21	1.52	0.51			
Character	Experimental Group	23	2.08	0.79	4.49	37	0.00*
	Control Group	21	1.19	0.51			
Time	Experimental Group	23	2.52	0.66	4.13	42	0.00*
	Control Group	21	1.76	0.53			
Setting	Experimental Group	23	2.21	0.59	2.62	42	0.01*
	Control Group	21	1.80	0.40			

*p<.05

The results of the independent samples t-tests comparing the post-test scores for story organization components between the experimental and control groups are presented in Table 6.

As presented in Table 6, statistically significant differences favoring the experimental group were found between the experimental and control groups on the post-test scores for all story organization components: exposition ($t_{(42)}$= 2.03; p<.05), climax ($t_{(42)}$= 3.73; p<.05), solution ($t_{(42)}$= 3.76; p<.05).

The experimental group demonstrated significantly higher mean post-test scores compared to the control group for all story organization components: exposition ($\bar{X}_{\text{Experiment Group}}$= 2.17; $\bar{X}_{\text{Control Group}}$= 1.71), climax ($\bar{X}_{\text{Experiment Group}}$= 2.00; $\bar{X}_{\text{Control Group}}$= 1.33), resolution ($\bar{X}_{\text{Experiment Group}}$= 1.86; $\bar{X}_{\text{Control Group}}$= 1.19).

Table 6. *Independent Samples t-test Results for Post-test Story Organization Scores of Experimental and Control Groups*

Story Organization	Groups (Post-test)	N	$\bar{X}$	SS	t	df	p
Exposition	Experimental Group	23	2.17	0.77	2.03	42	0.04*
	Control Group	21	1.71	0.71			

Climax	Experimental Group	23	2.00	0.60	3.73	42	0.00*
	Control Group	21	1.33	0.57			
Resolution	Experimental Group	23	1.86	0.75	3.76	34	0.00*
	Control Group	21	1.19	0.40			

*p<.05

Story Writing Awareness of Experimental Group Students

The pre- and post-intervention story writing awareness of the experimental and control group students was assessed using the open-ended questionnaire "How Do I Write My Story?". Frequencies (*f*) and percentages (%) were used to present the distribution of codes.

When the pre-test story writing awareness of the experimental group students was analyzed, the students stated that they designed their stories in their minds while writing their stories (f=16). They stated that they determined the subject of the story, determined the characters (f=5), wrote the title (f=4), specified the setting, evaluated/corrected the story (f=3), structured the story within the framework of the event, wrote in accordance with punctuation marks, started the story like a fairy tale, determined the plot (f=2), planned the story, specified the time and followed the spelling rules (f=1).

The post-intervention story writing awareness of the experimental group was categorized into six themes: event, character, time, setting, story organization, and language and presentation. When their awareness of the " plot" theme was analyzed, the students stated that they established a relationship between events at the highest rate (f=17) while writing their stories. Establishing a causal relationship between events (f=16) was another point that students paid attention to in the story writing process. However, they also stated that they structured the story within the framework of the event (f=7) and determined the event before writing the story (f=6). When their awareness of the "character" theme was analyzed, it was in the form of introducing the physical properties of the characters (f=14). This code was closely followed by introducing the characters with their personality traits (f=13). Determining the characters before starting to write a story (f=8), naming the characters and introducing the characters in general without taking any characteristic as a basis (f=5) were the other codes found in the theme. When their awareness of the "time" theme was analyzed, the students stated that they specified the time while writing their stories (f=11), and this code was followed by describing the properties of the time in which the story took place (f=9). In the "setting" theme, they stated that they presented the setting (f=11) and mentioned the setting (f=4). Regarding the "story organization" theme, responses included: the character encountering a problem (*f* = 11), the character resolving the problem (*f* = 10), planning the story and selecting a narrator perspective (*f* = 7), avoiding a fairy-tale opening and crafting a conclusion (*f* = 6), evaluating/revising the story (*f* = 4), the character attempting to solve the problem, and initiating the story with a specific narrative element (*f* = 3). Within the "language and presentation" theme, students mentioned writing a title for the story (*f* = 5), adhering to spelling rules (*f* = 3), ensuring the legibility of their writing (*f* = 2), and maintaining consistent verb tense throughout the story.

Story Writing Awareness of Control Group Students

Analysis of the control group's pre-intervention story writing awareness revealed that the most frequent response (*f* = 19) was that students mentally planned their stories during the writing process. They stated that they evaluated/corrected the story (f=8), identified the characters and wrote in accordance with punctuation marks (f=7), wrote a title (f=6), and

paid attention to the legibility of their writing (f=5). Additional responses, in descending order of frequency, included: naming the characters, adhering to spelling rules, determining the event (f = 3), planning the story, the character encountering the problem (f = 2), the character attempting to solve the problem, the character resolving the problem, crafting a conclusion, avoiding a fairy-tale opening, describing characters' physical attributes, mentioning the setting, structuring the story around the central event, and specifying the time (f = 1).

Analysis of the control group's post-intervention story writing awareness indicated that the most frequent response (f = 15) remained that students mentally planned their stories while writing. Other post-intervention responses included: using correct punctuation (f = 9), evaluating/revising the story, identifying characters (f = 8), determining the story's topic and writing a title (f = 5), and naming characters and mentioning the setting (f = 4). Additional responses, with a frequency of one or two, included: specifying the time, describing characters' physical attributes, determining the event, adhering to spelling rules (f = 2), avoiding a fairy-tale opening, structuring the story around the central event, the character encountering a problem, the character attempting to solve the problem, and ensuring the legibility of the writing (f = 1).

Discussion

Changes in Learning of Experimental Group Students

The study revealed statistically significant improvements in the experimental group's post-test scores compared to their pre-test scores in the following areas: overall story writing (total score), all measured narrative elements (relationship between narrative elements, event, character, time, and setting), and all components of story organization (exposition, climax, and resolution). It was seen that the mean scores of story writing (total mean); in the narrative elements section, "relationship between narrative elements, event, character, time, space"; in the story organization section "exposition, climax, resolution" increased.

Furthermore, the qualitative analysis demonstrated a substantial shift in the experimental group's story writing awareness. Pre-intervention awareness was characterized by thirteen distinct codes, whereas post-intervention awareness encompassed six overarching themes and a total of twenty-seven codes, including event, character, time, setting, story organization, and language and presentation.

Consequently, the findings suggest that the constructivist-based story writing training had a demonstrably positive impact on both the students' story writing skills and their metacognitive awareness of the story writing process.

It was determined that there was no statistically significant difference between the post-test writing scores and retention test story writing scores of the experimental group students. It was seen that the students' post-test retention test story writing score average increased compared to the post-test story writing score average. This slight increase suggests that the positive effects of the intervention were, to some extent, maintained over the two-week period following the conclusion of the study.

Changes in Learning of Control Group Students

The control group exhibited statistically significant improvements from pre-test to post-test in overall story writing scores (total score), as well as in the specific scores for the

event (within the narrative elements section) and climax (within the story organization section) components.

However, no statistically significant differences were found between the control group's pre-test and post-test scores for the remaining narrative elements (relationship between narrative elements, character, time, and setting) or for the exposition and resolution components of story organization. It was seen that the mean scores of story writing (total mean); the mean scores of "relationship between narrative elements, event, time" in the narrative elements section; the mean scores of "exposition, climax, resolution" increased compared to the pre-test mean scores. However, the post-test mean score for "character" decreased compared to the pre-test mean score, while the mean score for "setting" did not change.

The statistically significant improvements observed in the event and climax scores suggest that the control group students, even without the specific intervention, may have focused on establishing relationships between events and developing a more coherent narrative structure, particularly in the climax of their stories. There was no significant difference in favour of the post-test in character and setting scores. This suggests that the control group students did not demonstrate improvement in their ability to develop characters or utilize setting effectively in their stories. These findings may indicate challenges faced by the control group students in defining character traits and integrating relevant setting details into their narratives.

When we look at the pre-test story writing awareness of the control group students, it was seen that their pre-test story writing awareness consisted of "twenty codes", while their post-test story writing awareness consisted of seventeen codes. This finding aligns with previous research by Kaynaş and Anılan (2014), who found that fifth-grade students often struggled to effectively incorporate key story elements (e.g., main character, setting, time, initiating event, goal, initiative, result, reaction) into their written narratives. While the standard Turkish curriculum may have had a limited positive impact on the control group's story writing skills, the minimal change in the identified codes between the pre-test and post-test suggests that it did not substantially enhance their metacognitive awareness of the story writing process.

Changes between Experimental and Control Group Students' Learning

It was determined that there was no statistically significant difference between the pre-test story writing scores (total score) of the experimental group and control group students; "relationship between narrative elements, event, character, time and setting" in the narrative elements section; and "exposition, climax, resolution" in the story organization section.

There was no significant difference between the mean scores of the experimental group and control group students in pre-test story writing (total score); "relationship between narrative elements, event, character, time and setting" in the narrative elements section; "exposition, climax and resolution" in the story organization section. This result showed that the groups were involved in the process under similar conditions before the research.

In contrast to the pre-test findings, a statistically significant difference emerged between the experimental and control groups' post-test story writing scores (total score), favoring the experimental group. This significant difference extended to all measured narrative elements (relationship between narrative elements, event, character, time, and setting) and all components of story organization (exposition, climax, and resolution), with the experimental group consistently outperforming the control group. The mean scores of

the experimental group students in the post-test story writing (total score); "relationship between narrative elements, event, character, time, setting" in the narrative elements section; "exposition, climax, resolution" in the story organization section increased compared to the control group students.

In their awareness of the event theme, the experimental group students stated that they established a relationship between events while writing their stories. Furthermore, they highlighted the establishment of causal connections between events and the structuring of the narrative around a central event. Mckeough, Palmer, Jarvey, and Bird (2007) stated that children between the ages of 8-10 can construct their texts around a plot in their texts. Another view was that they determine the event before writing the story. In a study conducted by Berman and Slobin (1987), a group of native speakers of English, German, Hebrew, and Turkish, consisting of 3-year-olds, 5-year-olds, 9-year-olds, and adults, were asked to create a story with a series of events consisting of 24 pictures named *Frog! Where are you*? While 3-year-olds only described the pictures, older narrators combined the sentences in a causal and temporal framework. In a similar study conducted by Bamberg and Marchman (1990), it was found that children in all age groups (5 years, 9 years and adults) sequenced the events in the story linearly, but younger children were less competent in identifying the episodes of the story. Aksu-Koç (1993), in a study with Turkish-speaking children and adults, observed a developmental progression in narrative skills: 3-year-olds primarily described individual pictures, 5-year-olds began to sequence events temporally, 9-year-olds and adults constructed narratives with hierarchically organized and temporally ordered episodes. These studies had shown that narrative skills develop from childhood to adulthood. However, a programme that includes constructivist-based story writing training, such as the one applied in this study, leads to the development of narrative skills including plot.

Within the "character" theme of the qualitative data, the experimental group students most frequently mentioned describing the physical appearance of their characters. This code was closely followed by introducing the characters with their personality traits, identifying the characters before starting to write a story, naming the characters and introducing the characters in general. This finding resonates with earlier work by Stein and Glenn (1979, p. 118), who observed that while younger children (first and second graders) tend to focus on physical characteristics, actions, and repeated requests when constructing characters, older children begin to incorporate more complex behavioral sequences into their character portrayals. McKeough and Genereux (2003), in their research examining the distribution of the structure and content of the stories written by students aged 6-12 according to age groups, state that students in the 8-10 age group elaborate the characters and events more in their stories and begin to construct increasingly complex plots consisting of characters with more complex situations. Cowie (1985), in his research, found that in stories written by 113 children aged between 7 and 11 years, indicating the psychological characteristics of the characters increased with age. While studies by Coşkun (2005) and Yılmaz (2008) indicate that fifth- and sixth-grade students generally include main characters in their stories, they also highlight a common limitation: a lack of detailed character description.

The experimental group students stated that they stated time and described the characteristics of time while writing their stories in their awareness of the theme of time. Yasul (2014) found in his study that 4th grade primary school students stated the element of time in their stories, but the rate of students who described time clearly and in detail was low. Özcan's (2005) research, analyzing stories from both children and adults, further supports the developmental nature of temporal awareness in narratives, finding that the sophistication of temporal expression increases with age. Duran and Bitir (2020) investigated the specific

types of temporal references used by primary school students. They found that the use of broader time categories (e.g., period/time period and seasons) decreased with grade level, while the use of more specific time categories (e.g., time of day and year/date) increased. Fourth-grade students in their study primarily used year/date, time of day, and days of the week as temporal markers.

Accordingly, the element of time varies from macro-time to micro-time as children approach the abstract operations period.

Within the "setting" theme, the experimental group students most frequently reported both introducing and specifying the setting of their stories.

Regarding post-intervention story organization awareness, the experimental group students frequently mentioned key narrative elements such as the character encountering a problem, the character resolving the problem, pre-planning the story, selecting a narrator perspective, and crafting a conclusion. This emphasis on story organization aligns with Canals-Botines's (2020) assertion that children's understanding of narrative structures is a significant factor in the development of their story writing abilities. Showing the students the narrative structure by first reading a short story or watching a film, asking them to write a story, asking them to analyse each other's stories by changing the stories and checking whether they were suitable for the narrative structure would make it easier to write stories within the framework of the narrative structure.

Children's stories about past events tell us a lot about their memory. Children who produce better narratives about a previously experienced event are not mistaken about the event in their autobiographical memory when asked misleading questions about that event, but children who produce good narratives about other events they have not experienced can be manipulated by misleading questions (Kulkofsky & Klemfuss, 2008, p. 1454). Verbal inputs given by caregivers and teachers influence children's narrative development (Zhang, 2009, p. 12). Young children talking about their experiences with adults plays a role in the development of autobiographical memory. When adults relate their experiences to a child, they teach children how to remember their personal experiences: what kinds of events are memorable, which aspects of these events are memorable, how to arrange events in temporal order, how to make inferences about causality, how to evaluate human behavior (Mullen & Yi, 1995, pp. 407-408). According to Karatay (2011, p. 1037), the teacher was a guide who coordinates with students for a systematic and planned process, while the student was at the center and active. The teacher's role was to observe and evaluate the students and ensure that they do not move on to the next stage without completing one stage. In the light of these results, when constructivist-based story writing education was compared with the Turkish curriculum process, it was possible to say that the story writing skills and awareness of the experimental group students improved.

Conclusion

In the study, a constructivist approach was adopted to help students learn how to use narrative elements and structure their stories within the framework of process-based writing. According to the results, the experimental group students showed greater improvement in both average scores and awareness compared to the control group. The findings indicate that constructivist-based story writing training effectively enhanced the story writing skills and awareness of 4th-grade primary school students. A statistically significant difference in favor of the experimental group was found between the post-test total story writing scores of the experimental and control groups. Additionally, significant differences were observed

in specific areas: the relationship between narrative elements (event, character, time, and setting) and the story organization components (exposition, climax, and resolution). Furthermore, the mean post-test total story writing score of the experimental group, as well as their mean scores in the narrative elements section (relationship between event, character, time, and setting) and the story organization section (exposition, climax, and resolution), showed an increase compared to the control group.

Suggestions

Within the scope of the research, in the story writing training, students were given written feedback, and they were enabled to use narrative elements in their stories. New studies can be conducted on story writing education with a process-based writing approach in which feedback strategies are systematically applied. Writing education in primary school should be planned in accordance with the process-based writing approach. The activities in the content of the experiment file applied in the experimental group were prepared in three different categories as individual activity, group activity and class activity. It was observed that students were active in group activities. Therefore, collaborative learning and process-based writing approach can be used together in the development of writing skills. Since narratology constitutes a theoretical background in story writing education, it is recommended that teachers should have proficiency in narratology for students to use narrative elements effectively, story theories for story organization and narrative development in children.

References

Aksu Koç, A. (1993). Conceptual and linguistic development of narrative structure. *Journal of Linguistic Research*, *4*, 51-60.

Allen, M., Kertoy, M., Sherblom, J., & Pettit, J. (1994). Children's narrative productions: A comparison of personal event and fictional stories. *Applied Psycholinguistics*, *15*, 149-76.

Arslan, M. (2007). Constructivist approaches in education. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, *40*(1), 41-61.

Ashokan, V. (2014). Thematic approach for effective communication in ECCE. *International Journal of Educational and Psychological Research*, *3*(3), 49-51.

Bal, M. (1997). *Narratology: An introduction to narrative theory*. University of Toronto Press.

Bamberg, M. G., & Marchman, V. A. (1990). What holds a narrative together? The linguistic coding of chapter boundaries. *Papers in Practacmatics*, *4*(1-2), 58-121.

Bergeron, B. S., Weemuth, S., Rhodes, M., & Rudenga, E. A. (1996). Language development and thematic instruction: Supporting young learners at risk. *Childhood Education*, *72*(3), 141-145.

Berman, R. A. (1995). Narrative competence and storytelling performance: How do children tell stories in different contexts? *Journal of Narrative and Life History*, *5*(4), 285-313.

Berman, R. A. ve Slobin, D. (1987). *Five ways of learning how to talk about events: A crosslinguistic study of children's narratives.* California: Berkeley Cognitive Science Report Series.

Bruning, R. H., Schraw, G. J., & Norby, M. M. (2014). *Cognitive psychology and teaching* (Z. N. Ersözlü & R. Ülker, Eds.). Nobel Publishing.

Canals-Botines, M. (2020). Teaching narrative structures to preschool and primary school students. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, *23*(1), 175-186.

Cevizci, A. (2017). *History of philosophy*. Say Publications.

Chatman, S. (2008). *Story and discourse-Narrative structure in film and fiction* (Ö. Yaren, Trans.). De ki Basım Yayım.

Cohen, J. (1960). A coefficient of concordance for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, *20*(1), 37-46.

Coşkun, E. (2005). *Coherence, consistency and text elements in primary school students' narrative expressions*. [Doctoral dissertation, Gazi University].

Cowie, H. A. (1985). *An approach to the evaluation of children's narrative writing*. [Doctoral dissertation, University of London].

Crystal, D. (2005). *How language works. How babies babble, words change meaning and languages live or die*. Penguin Groups.

Çeçen M., & Çiftçi Ö. (2007). Analysing the texts in 6th grade Turkish textbooks in terms of genre and theme. *Milli Eğitim*, *35*(173), 39-49.

Çıraklı, M. Z. (2015). *Narratology: Theoretical readings*. Hece Publications, *344*, 1-248. Ankara: Hece Basın, Yayın, Reklamcılık.

Dervişcemaloğlu, B. (2014). *Introduction to narratology*. Dergâh Publications.

Duran, E., & Bitir, T. (2020). Determination of primary school students' use of story elements in free story writing practices. *Milli Eğitim*, *49*(227), 195-227.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, *32*(4), 365-387.

Fludernik, M. (2005). History of narrative theory (II): From structuralism to the present. In J. Phelan & P. J. Rabinowitz (Eds.), *A companion to narrative theory* (pp. 36-59). Blackwell Publishing.

Forster, E. M. (1985). *The art of the novel* (Ü. Aytür, Trans.). Adam Publications.

Ghezzi, P. M., Bijou, S. W., Umbreit, J., & Chao, C. (1987). The influence of the age of the listener on the linguistic behaviour of pre-adolescents. *The Psychological Record*, *37*, 109-126.

Glasersfeld, E. von (1984). Introduction to radical constructivism. In P. Watzlawick (Ed.), *The invented reality* (pp. 17-40). W. W. Norton & Company.

Glasersfeld, E. von (1989). Cognition, knowledge construction and teaching. *Synthese*, *80*(1), 121-140.

Glasersfeld E. von (1995). A constructivist approach to teaching. In Steffe, L. P. & Gale, J. (Eds.), *Constructivism in education* (pp. 3-15). Erlbaum.

Glasersfeld, E. von (2007). Constructivism: Theory, perspectives, and practices. In C. Twomey Fosnot (Ed.), *Introduction: Reflections of constructivism* (S. Durmuş, Trans.). Nobel Publishing.

Halliday, M.A.K. (2004). *Early childhood language* (J. J. Webster, Eds.). Continuum.

Hanley, S. (1994). *On constructivism*. Maryland Collaborative for Teacher Preparation, University of Maryland, College Park.

Jahn, M. (2007). Focusing. In D. Herman (Ed.), *The Cambridge companion to narrative* (pp. 94-109). University of Cambridge.

Johnson, A. P. (2008). *Teaching and reading writing: A guidebook for tutoring and remediating students*. Rowman and Littlefied Education.

Kant, I. (1993). *Critique of pure reason* (A. Yardımlı, Trans.). Idea Publications.

Karadağ, Ö. (2003). Expression styles in Turkish teaching. *Türklük Bilimi Araştırmaları* (Turkish Language Teaching Special Issue), *13*, 79-92.

Karatay, H. (2011). The effect of 4+1 planned writing and assessment model on improving pre-service teachers' writing attitudes and writing skills. *Turkish Studies*, *6*(3), 1029-1047.

Karatay, H. (2013). Process based writing models: 4+1 planned writing and assessment model. In M. Özbay (Ed.), *Writing education* (pp. 21-40). Pegem Academy.

Kaynaş, E., & Anılan, H. (2014). Evaluation of fifth grade students' narrative text writing skills. *Journal of Dicle University Ziya Gökalp Faculty of Education*, *26*, 121-147.

Kulkofsky, S., C Klemfuss, J. Z. (2008). What can children's stories tell about their memory? Narrative skill and young children's suggestibility. *Developmental Psychology*, *44*(5), 1442-1456.

Liu, C. H., & Matthews, R. S. (2005). Vygotsky's philosophy: An examination of constructivism and its criticisms. *International Education Journal*, *6*, 386-399.

Mayer, M. (1969). *Frog, where are you*? Dial Press.

McCabe, A., Bliss, L., Barra, G., & Bennett, M. (2008). A comparison of personal and fictional narratives of children with language impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *17*, 194-206.

Mckeough, A., & Genereux, R. (2003). Transformation in narrative thinking during adolescence: Structure and content of story compositions. *Journal of Educational Psychology*, *95*(3), 537-552.

McKeough, A., Palmer, J., Jarvey, M., & Bird, S. (2007). Narrative writing best practices when teaching from a developmental framework. In S. Graham, C. A. MacArthur & J. Fitzgerald (Eds.)*, Best practices in writing instruction* (pp. 50-73). The Guilford.

Ministry of National Education (2019). *Turkish curriculum* (Primary and secondary school grades 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 and 8). Ankara: Presidency of the Board of Education and Discipline.

Mullen, M. K., & Yi, S. (1995). The cultural context of talking about the past: Implications for the development of autobiographical memory. *Cognitive Development*, *10(3)*, 407-419.

Özcan, M. (2005). *The emergence of temporal elements in narrative units produced by children aged 3-9 plus 13*. [Doctoral dissertation, Middle East Technical University].

Öztürk, M. (2014). *The philosophical foundations of constructivist education theory*. [Doctoral dissertation, Istanbul University].

Peterson, C., Jesso, B., & McCabe, A. (1999). Encouraging narratives in preschool children: An intervention study. *Journal of Child Language*, *26*, 49-67.

Prince, G. (1982). *Narratology. The form and functioning of narrative*. De Gruyter Mouton Publishers.

Prince, G. (1987). *Dictionary of narratology*. Nebreska University Press.

Pritchard, A. (2009). *Learning styles: Theories of learning and learning styles in the classroom*. Routledge.

Rimmon-Kenan, S. (2005). *Narrative fiction*. Routledge.

Schcolnik, M., Kol, S., & Abarbanel, J. (2016). Constructivism in theory and practice. *English Teaching Forum*, *4*, 12-20.

Shiro, M. (2003). Genre and evaluation in narrative development. *Journal of Child Language*, *30*, 165-195.

Slavin, R. E. (2015). *Educational psychology* (G. Yüksel, Trans.). Nobel Publishing.

Stein, N. L. (1988). The development of children's storytelling skills. In M. B. Franklin & S. S. Barten (Eds.), *Child language: A reader* (pp. 282-297). Oxford University Press.

Stein, N., & Glenn, C. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing* (pp. 53-120). Ablex.

Şimşek, N. (2004). A critical approach to constructivist learning and teaching. *Educational Sciences and Practice*, *3(5)*, 115-139.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.

Todorov, T. (2011). *Literary theory*. (N. Sevil, Trans.). Sel Publishing.

Tompkins, G. E. (2003). *Literacy for the 21st century*. Pearson Education Inc.

Tracey, D., & Morrow, L. (2012). *Lenses on reading: An introduction to theories and models*. The Guilford Press.

von Koss Torkildsen, J., Morken, F., Helland, W. A., & Helland, T. (2016). The dynamics of narrative writing in primary school children: Writing process factors predict story quality. *Reading and Writing*, *29*, 529-554.

Vygostsky, L. S. (2018). *Thought and language*. Roza Publishing House.

Yasul, A. F. (2014). *Evaluation of narrative text writing skills of primary school 4th grade students (The case of Muş province central district).* [Master dissertation, İnönü University].

Yılmaz, S. K. (2008). *Primary school sixth grade students' skills in writing narrative texts*. [Master dissertation, Gazi University].

Zhang, L. (2019). *Chinese children's narratives: Effects of age and genre*. [Master dissertation, Concordia University].

JOURNAL OF LANGUAGE EDUCATION AND RESEARCH

Journal of Language Education and Research, 2025, 11 (1), 328-345

Research Article

Navigating the Transition to English Medium Instruction in Algerian Universities

Keltoum Mansouri*

ARTICLE INFO

Received: 30.11.2024
Revised form: 17.02.2025
Accepted: 23.04.2025
Doi:10.31464/jlere.1593840

Keywords:
English medium instruction
higher education
lecturers
attitudes

ABSTRACT

The growing global interest in teaching higher education courses in English has led to an increasing academic focus on English as a Medium of Instruction (EMI). This study explores Algerian university lecturers' attitudes regarding the transition to EMI using a qualitative approach. As part of a larger study that surveyed 1,080 lecturers across Algerian universities, this analysis focuses on 100 respondents who provided open-ended survey responses. Thematic analysis identified five key themes: resistance and challenges to EMI, support for a gradual transition to EMI, the need for capacity building and professional development, the benefits of EMI for research and global competitiveness, and field-specific perspectives on EMI. The findings offer evidence-based recommendations for educational policymakers, researchers, and practitioners to support and facilitate the effective integration of EMI in higher education institutions, ultimately enhancing both teaching and learning outcomes.

Acknowledgements

The author is very grateful to all the lecturers for their collaboration in participating in this study.

Statement of Publication Ethics

This study was conducted in compliance with research and publication ethics. As per the University of Oum El Bouaghi guidelines, formal ethics committee approval was not required for this type of research. However, all procedures adhered to established ethical standards, including obtaining informed consent from participants, ensuring confidentiality, and respecting their rights throughout the research process.

Authors' Contribution Rate

The author confirms being the sole contributor to this work.

Conflict of Interest

The author declares that she has no known competing financial interests or personal relationships that could have appeared to influence the work reported in this paper.

Reference

Mansouri, K. (2025). Navigating the transition to English medium instruction in Algerian universities. *Journal of Language Education and Research, 11* (1), 328-345.

* Associate. Professor, ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-4117-1936, University of Oum El Bouaghi, Department of English Language, Algeria, mansouri.keltoum@univ-oeb.dz

Copyright © 2025 by JLERE- https://dergipark.org.tr/en/pub/jlere
ISSN: 2149-5602

Introduction

With the rise of globalisation, English has established itself as the dominant language for international communication. In the past few years, the adoption of English as a Medium of Instruction (EMI) has gained substantial momentum worldwide, reflecting the language's status as a global lingua franca. EMI is increasingly viewed as a key strategy for enhancing international collaboration, academic mobility, and employability opportunities for students. As universities worldwide embrace the internationalisation process, EMI has gained significant traction as a means to foster global engagement in the form of cross-border academic partnerships, student and faculty exchanges, and participation in international research networks, besides academic excellence, measured through improved global university rankings, research output, and graduate employability metrics.

In line with this global trend, the Algerian Ministry of Higher Education and Scientific Research (MHESR) has recently mandated the integration of EMI across all non-English courses in higher education institutions. This policy shift reflects a broader vision to enhance Algerian universities' global visibility, facilitate student and faculty engagement in international research, and improve graduates' competitiveness in the global job market. However, this transition poses significant challenges due to Algeria's complex linguistic landscape. Historically, Arabic has been the dominant language of instruction in the humanities and social sciences, while French has remained prevalent in scientific and technical disciplines. English, by contrast, has largely been restricted to language courses, with minimal presence in academic instruction across fields.

Algeria's linguistic context is particularly distinctive due to its multilingualism and the socio-political significance of language. Arabic, as the official language, embodies cultural and national identity, while French, a colonial legacy, continues to dominate sectors such as business, science, and technology. The introduction of EMI, therefore, is not merely a pedagogical shift but a broader sociolinguistic and cultural transformation. This transition raises critical questions regarding lecturers' readiness, attitudes, and perceived challenges in adopting EMI, as well as its potential impact on academic performance and the broader implications for Algeria's linguistic identity.

While extensive research has examined EMI implementation globally, studies focusing on lecturers' perspectives in Algeria remain scarce. Most existing research has explored attitudes toward EMI in contexts such as Saudi Arabia (Al-Kahtany et al., 2016), Turkey (Karakas, 2016), and European countries such as Austria, Italy, and Poland (Dearden & Macaro, 2016). In the Algerian context, recent contributions from Ouarniki (2023) and Senouci and Gacem (2024) have provided valuable insights; however, critical gaps persist regarding disciplinary differences in EMI adoption and the practical challenges associated with its implementation. This study seeks to address these gaps by examining Algerian university lecturers' perceptions of EMI and the factors shaping their attitudes and preparedness. In doing so, it aims to deepen understanding of EMI's integration in an educational context where English has historically played a marginal role.

Literature Review

English as a Medium of Instruction

The concept of English Medium Instruction (EMI) is primarily applied at the tertiary level to describe the teaching of non-English subjects through EMI (Griffiths, 2023). In essence, it refers to "the use of English to teach university subjects across various disciplines" (Galloway & McKinley, 2022, p. 2). In recent years, EMI has emerged as a pivotal trend in higher education institutions (HEIs) outside the English-speaking world. This growing phenomenon highlights the global dominance of English in academia, often overshadowing national languages, regardless of regional or historical contexts.

EMI is increasingly recognised as a key driver of the internationalisation of higher education (Bradford & Brown, 2018). According to Griffiths (2023), HEIs that adopt EMI are seen as more attractive to international students and are better positioned in global university rankings. Moreover, EMI is believed to support international collaborations with foreign universities, foster global research initiatives, and facilitate the broader dissemination of academic publications (Bradford & Brown, 2018). These benefits are often cited as motivations for adopting EMI, particularly in non-Anglophone countries seeking to enhance their global competitiveness (Macaro, 2018).

In the Algerian context, the adoption of EMI marks a significant shift in language policy. Although Algeria embraced the Bologna Process in 2004, facilitating the gradual expansion of EMI (Phillipson, 2013), its full-scale implementation in HEIs has only recently begun. Algeria's linguistic landscape, where Arabic and French have long dominated educational and professional spheres, makes this transition particularly complex. The government has mandated EMI across all academic disciplines without exception, introducing this policy through a top-down approach without prior consultation or investigation into lecturers' perspectives. This abrupt transition raises critical questions regarding lecturers' readiness to adapt, the potential impact on academic quality, and broader implications for Algeria's linguistic identity. Moreover, the exclusion of key stakeholders, particularly lecturers, underscores the need for further research into the implementation and reception of EMI in Algeria.

Teachers' Attitudes about EMI

Attitudes, as defined by Allport (1935), are mental or emotional states shaped by experience, which predispose individuals to respond in specific ways to related objects or situations, thereby influencing their reactions and behaviour. Teacher attitudes, conceptualised as psychological constructs by Borg (2006), play a pivotal role in the implementation of educational policies and programmes. Educators who hold positive attitudes toward such initiatives are more likely to engage actively in their execution, exhibit enthusiasm for teaching, foster student engagement, and create a supportive learning environment (Chibali & Mwami, 2022). This active involvement is essential for ensuring the long-term sustainability and effectiveness of educational reforms.

University lecturers' attitudes toward EMI have been extensively examined across diverse educational contexts, revealing notable variations among educators (Dearden &

Macaro, 2016). In Europe, for instance, EMI has been widely integrated as part of the Bologna Process, which seeks to harmonise higher education systems across the continent. Similarly, in the Middle East, countries such as Saudi Arabia and the United Arab Emirates have implemented EMI policies to align their higher education systems with global standards (Al-Kahtany et al., 2016; Belhiah & Elhami, 2015). Overall, lecturers acknowledge the significant role of English in facilitating instruction across various academic disciplines and courses (e.g., Dearden & Macaro, 2016; Pramerta et al., 2023; Reilly, 2019). Research highlights several perceived benefits of EMI, including its contribution to the internationalisation of higher education (Huang, 2018; Jensen & Thøgersen, 2011), its potential to attract international students (Dearden & Macaro, 2016; Jensen & Thøgersen, 2011; Pulcini & Campagna, 2015), and its role in fostering social mobility and expanding career prospects (Hu et al., 2014). Additional advantages include promoting intercultural understanding (Earls, 2016; Pulcini & Campagna, 2015), enhancing students' English proficiency (Kim, 2017), and equipping learners with competitive global skills (Zhang, 2018).

Despite these advantages, lecturers have consistently reported challenges and reservations regarding EMI implementation, particularly in relation to pedagogical and linguistic concerns. A key issue is the English proficiency of both lecturers and students, often cited as a barrier to effective content delivery (e.g., Lasagabaster, 2022; Macaro et al., 2018). Lecturers may lack the requisite language skills to teach specialised subject matter effectively, while students may struggle to comprehend complex content in a non-native language. These challenges are particularly pronounced in contexts where English is not widely spoken beyond the classroom. For instance, Bradford (2016) found that university lecturers in Japan expressed ambivalence toward EMI, primarily due to concerns about their ability to convey complex concepts effectively in English. Similarly, Barnawi (2021) observed that while Saudi educators acknowledged the alignment of EMI with global job market demands and international accreditation standards, they remained apprehensive about the negative effects of its rapid implementation on students' deep learning.

Existing research suggests that lecturers' language proficiency plays a crucial role in shaping their attitudes toward EMI (e.g., Dearden & Macaro, 2016; Mansouri, forthcoming; Nadri & Haoucha, 2020), though this relationship remains underexplored. Quantitative findings from Mansouri (forthcoming), based on ANOVA test results, suggest that lecturers with higher English proficiency exhibit more positive attitudes toward EMI. Concerns over the potential impact of inadequate language skills on the quality of instruction in EMI settings are well-documented. For example, Bradford (2016) noted that insufficient English proficiency among both lecturers and students could hinder knowledge transfer, affecting the depth and accuracy of content delivery.

Beyond linguistic challenges, cultural implications have also emerged as a critical concern. Pulcini and Campagna (2015) reported that lecturers in Italy feared EMI adoption might threaten local cultures and languages, underscoring the tension between internationalisation and cultural preservation.

Despite the growing global interest in EMI, research on Algerian university lecturers' attitudes toward its implementation remains limited, primarily due to its recent introduction. The abrupt transition to EMI represents a profound shift in teaching practices, raising concerns about lecturers' readiness to adapt to this new medium of instruction. Ouarniki (2023) conducted semi-structured interviews with ten lecturers to explore their perceptions of EMI implementation, focusing on its perceived benefits and challenges. The study found that lecturers viewed EMI as advantageous across all disciplines, citing opportunities for international collaboration and enhanced access to global academic resources. However, inadequate English proficiency among both lecturers and students emerged as a major obstacle. While this study provides valuable preliminary insights, its small sample size limits the generalisability of its findings.

Similarly, Senouci and Gacem (2024) conducted interviews with university lecturers, though they did not specify participant details. Their findings indicate that teachers were unprepared for the sudden shift to EMI and favoured a more gradual implementation, emphasising the need for extended language training for both lecturers and students. However, the study's lack of methodological transparency raises concerns about the reliability and applicability of its findings to broader contexts.

These studies highlight critical challenges associated with EMI implementation in Algeria. However, neither provides a comprehensive understanding of lecturers' attitudes across different disciplines or regions nor explores EMI's broader implications for academic quality and linguistic identity. Furthermore, the small sample sizes and methodological limitations underscore the need for more rigorous and representative research.

Addressing these gaps, the present study aims to offer a more comprehensive analysis of Algerian university lecturers' attitudes toward EMI. By incorporating a larger and more diverse sample from various disciplines and institutions, this research seeks to examine not only the perceived benefits and challenges of EMI but also the contextual factors shaping lecturers' attitudes, including their linguistic backgrounds, teaching experiences, and perceptions of EMI's impact on academic quality and cultural identity. Ultimately, this study aspires to contribute new insights into EMI implementation in Algeria, providing evidence-based recommendations for policymakers and educators to facilitate a smoother and more effective transition.

Research Aim and Research Question

This study aims to investigate university lecturers' perceptions of the transition to an EMI policy in Algerian higher education institutions. Specifically, it seeks to address the following research question:

RQ: How do Algerian university lecturers from diverse backgrounds perceive the transition to an EMI policy in their institutions?

Methodology

Research Design

This study investigates university lecturers' attitudes toward the transition to EMI in Algerian universities. A qualitative approach was selected to facilitate an in-depth exploration of lecturers' perspectives and experiences, which are crucial for understanding the complexities of attitudinal responses to policy shifts such as EMI. Given the study's focus on describing and analysing lecturers' perceptions, a descriptive research design was adopted. This design is particularly well-suited for examining attitudes (Johnson & Christensen, 2016), as it enables a systematic exploration of the "how" and "why" underlying lecturers' perspectives, offering a nuanced and context-sensitive understanding of their responses to EMI implementation. These methodological choices ensure a comprehensive analysis of lecturers' attitudes, aligning with the study's aim of understanding the intricacies of embracing EMI in Algerian higher education.

The study serves as a complementary part of a larger study (Mansouri, forthcoming) that involved 1,080 lecturers participating in an online survey primarily designed to collect quantitative data. While the quantitative study provided a broad overview of lecturers' perceptions and self-efficacy levels, it primarily captured patterns and relationships through statistical analysis, leaving certain underlying motivations and contextual factors unexplored. The qualitative component presented in this study addresses these gaps by offering deeper insights into the reasons behind lecturers' attitudes, their personal experiences, and the broader socio-cultural and institutional factors influencing their attitudes toward EMI.

Publication Ethics

This study was conducted in compliance with research and publication ethics. As per the University of Oum El Bouaghi guidelines, formal ethics committee approval was not required for this type of research. However, all procedures adhered to established ethical standards, including obtaining informed consent from participants, ensuring confidentiality, and respecting their rights throughout the research process.

Participants

This study employed convenience sampling, inviting Algerian university lecturers from various institutions to participate voluntarily via email and social media platforms. The sample included a diverse group of male and female lecturers representing different age ranges, academic ranks, teaching experiences, and specialisations across both scientific and non-scientific fields within public universities. As the data collection took place during the early stages of the ministerial policy's implementation— characterised by a top-down approach and limited institutional autonomy— there was no consensus on the training content. Each university developed its own plan; however, most initially offered only general English sessions for lecturers. For the qualitative component, a subset of 100

lecturers was selected from the larger dataset based on the depth of qualitative input provided, ensuring that the selected participants offered detailed reflections on their attitudes, challenges, and experiences related to EMI. By focusing on in-depth responses, this qualitative component facilitated a more comprehensive exploration of the factors shaping lecturers' perceptions, thereby complementing the broader quantitative findings.

Table 1. Lecturers' Demographic Information

		Percentage (%)
Gender	Male	36%
	Female	64%
Field	Science, technology, and Architecture	60%
	Economics and Law	19%
	Human and Social Sciences	21%
Language of instruction	Arabic	55%
	French	45%
Academic Rank	Professor	13%
	Assistant Professor	61%
	Associate Professor	26%
Years of teaching	0 to 10	26%
	11 to 20	56%
	21 to 30	12%
	Over 30	6%
Age	30 to 40	32%
	41 to 50	42%
	51 to 60	22%
	Over 60	4%

Data Collection and Analysis

The participants provided responses to an open-ended question in the survey, where they were encouraged to share their personal perspectives on the transition to EMI in Algerian higher education. To ensure that language did not act as a barrier to expression, participants were given the option to respond in the language they felt most comfortable with, either Arabic or French. Their responses were later translated into English for analysis. To ensure the accuracy and fidelity of the translations, an expert review was conducted by a multilingual colleague (proficient in Arabic, French, and English) from the Department of Translation. This colleague is an associate professor with extensive expertise in academic translation. No significant discrepancies were identified between the two translations, aside from slight formality variations that did not affect the overall meaning or coherence of the excerpts. Non-substantive responses, such as 'thank you' and 'nothing to add', were excluded. The qualitative data provided in-depth insights into participants' views, complementing the quantitative findings from the broader study. The data were analysed using thematic analysis, a widely recognised qualitative method for

identifying patterns and themes related to the research question (Braun & Clarke, 2013). This method focuses on the content of participants' responses rather than their mode of expression, adopting a descriptive approach to qualitative research. Following Braun and Clarke's (2006) six-phase approach, the analysis involved familiarisation with the data, initial coding, theme identification, theme refinement, theme definition, and the final report production. First, participants' responses were read multiple times to ensure thorough familiarity with the data. Initial codes were then generated using the software NVivo, capturing key patterns within the responses. The coded data were subsequently grouped into potential themes, which were iteratively reviewed and refined to ensure coherence and distinctiveness.

To enhance reliability, the initial codes and themes were shared and discussed with a colleague experienced in thematic analysis. No significant discrepancies were identified, except for the distinction between the codes *Parallel Training for Professors and Students* (see Theme 1) and *Tailored Professional Development* (see Theme 2). Initially, these were grouped under *Integrated Training for Professors and Students*; however, further discussion led to a consensus that they presented distinct concepts. The former refers to preparatory language support for both lecturers and students, whereas the latter pertains to professional development for lecturers beyond language proficiency, aimed at facilitating the successful implementation of EMI in their institutions. The study adhered to all ethical guidelines and standards for research involving human participants. Ethical approval was obtained, and participants provided informed consent before completing the survey.

Results

This section presents the key findings derived from analysing lecturers' comments and notes collected through the survey. This study complements the quantitative findings and provides a comprehensive perspective on EMI implementation in Algerian universities by offering a more nuanced understanding of lecturers' experiences. The analysis identified five main themes, each accompanied by relevant sub-themes. These themes capture lecturers' perspectives on the transition to EMI policy in higher education institutions.

Theme 1: Resistance and Challenges to English Medium Instruction (EMI)

The transition to EMI in Algerian universities faces considerable resistance due to various challenges, expressing concerns about their ability to teach in English and the potential impact on the quality of education. It was evident that both professors and students were often unprepared for this transition, particularly in terms of English language proficiency. Additionally, the speed of implementation and the cultural implications of adopting English further complicate the process, raising broader questions about its effects on educational practices and national identity.

Insufficient English Proficiency

A key concern highlighted by participants was their limited English proficiency, which they viewed as a significant barrier to effective teaching. About 80% of professors admitted feeling unprepared, citing their minimal exposure to English and reliance on translation tools. One lecturer noted, "*Teaching in English feels very challenging after years of relying on translation sites*". Others emphasised the need for more time to develop both linguistic and subject-specific terminology, with one stating, "*I need more time to effectively use both the language and scientific terms to communicate information*". These reflections underscore the challenges faced by educators in transitioning to EMI, particularly when sufficient time and resources for language training are not provided.

Cultural and Linguistic Concerns

Beyond language barriers, about 25% of participants expressed concerns about the cultural implications of transitioning to EMI, particularly regarding the diminished role of Arabic in higher education. Some feared that adopting English could undermine Algeria's linguistic and cultural identity, with one participant asserting, "*The university must reflect the identity of the country to which it belongs; Algeria is a Muslim country whose official language is Arabic*". Others viewed EMI as a threat to national heritage, with one stating that it felt like "*providing a cultural service free of charge to others, to the detriment of our identity*". Despite recognising the necessity of English for academic advancement, participants strongly emphasised that its adoption should not come at the expense of Arabic or Algeria's cultural heritage.

Theme 2: Support for Gradual Transition to EMI

A significant number of participants agreed on the necessity of a gradual transition to EMI, advocating for a phased implementation rather than an abrupt shift. Many emphasised the importance of preparing both students and professors through parallel training programmes to build their English proficiency before the full-scale transition to EMI. This viewpoint suggests that a careful, gradual approach is essential to ensure that both faculty and students are adequately equipped for the demands of teaching and learning in English. A bilingual or parallel approach, integrating English with Arabic or French in the early stages, was frequently recommended to minimise disruptions to the learning process and ease the transition.

Parallel Training for Professors and Students

Participants widely agreed that parallel training for both professors and students is essential for a successful transition to EMI. About 70% of lecturers emphasised that sufficient preparation time and structured training programmes are critical, with one lecturer stating, "*Transitioning to English in teaching requires sufficient time and specialised training*". Some suggested a phased approach, recommending at least two years of preparation before full EMI implementation. Others highlighted the importance of professional development, advocating for international exposure through overseas training

and internship, in addition to the involvement of native English speakers to enhance instructors' proficiency. These perspectives underscore the need for long-term investment in capacity building to ensure both faculty and students are adequately prepared for this transition.

Bilingual Approach to Teaching

Almost 35% of participants supported a bilingual approach as a transitional strategy for EMI, allowing professors to use Arabic or French alongside English to ease the shift for students and educators. One lecturer noted, "*Teaching in English is useful, but only gradual implementation will ensure success*", reflecting concerns over the risks of an abrupt transition. Others emphasised that integrating English gradually —using native languages for explanation while reserving English for technical terms, practical work, and academic discourse— would facilitate comprehension and adaptation. Overall, participants viewed this approach as a balanced method to support learning while ensuring a smoother and more effective transition to EMI.

Theme 3: Need for Capacity Building and Professional Development

The data revealed a strong emphasis on the necessity of professional development to prepare both faculty and students for the challenges associated with English Medium Instruction (EMI). Participants underscored that training programmes and resources must be tailored to specific academic disciplines to effectively address the unique needs of each field. A recurring theme in the responses was the need for extensive capacity building among professors, emphasising the importance of targeted training programmes, internships in English-speaking countries, and the availability of resources such as textbooks and technical tools in English. This focus on discipline-specific training is seen as essential for equipping educators to teach effectively in English and to engage with the demands of EMI. Participants agreed that the transition to EMI should not be viewed in isolation but as part of a broader reform effort within the Algerian higher education system. They emphasised that implementing EMI requires not only changes in language use but also improvements in teaching quality and curriculum development. Addressing issues such as curriculum quality and student preparedness is essential for the successful integration of EMI. This theme highlights the view that language reform alone is insufficient to achieve improved educational outcomes without accompanying systemic changes.

Tailored Professional Development

Approximately 45% of lecturers stressed the need for professional development programmes tailored to specific academic disciplines. They emphasised that training should build on lecturers' existing language skills and be designed to meet the linguistic and technical demands of each field. One participant noted, "*It is advisable to teach English to professors according to the specialisation because some already possess the basics of the language*". Others advocated for immersive opportunities, such as overseas

training in English-speaking environments, to enhance both language proficiency and pedagogical effectiveness. Overall, participants highlighted that discipline-specific training is essential for the successful and sustainable implementation of EMI, ensuring educators are well-equipped to integrate English into their teaching.

Access to Resources and Infrastructure

Beyond professional development, an estimated 25% of the participants highlighted the need for adequate resources and infrastructure to support EMI implementation. Essential tools such as English textbooks, technical documentation, and language labs were identified as key facilitators of this transition. One lecturer emphasised, "*Language labs are needed for teaching English, particularly speaking and listening*". Others stressed the importance of specialised books and re-equipping libraries with English-language materials. Additionally, participants called for a careful transition that integrates appropriate language, technology, and pedagogical methods. These insights underscore the necessity of high-quality, discipline-specific resources and modern infrastructure to ensure a smooth and effective shift to EMI.

Curriculum and Teaching Quality

Similarly, nearly a quarter of the respondents emphasised that EMI implementation must be accompanied by broader educational reforms to enhance teaching quality and curriculum development. One lecturer noted, "*The quality of education at the university does not start with changing the language*". Others stressed the importance of aligning education with societal and economic needs, arguing that integration with the labour market is more crucial than the language of instruction. Additionally, participants highlighted the need for meaningful, high-quality content that serves both academic and societal goals. As one remarked, "*The decision requires restructuring at all educational levels as a preparation for university*". Overall, participants viewed EMI as part of a larger strategy to improve the quality and relevance of higher education in Algeria.

Theme 4: Perceived Benefits of EMI for Research and Global Competitiveness

Despite the challenges associated with EMI, participants acknowledged its potential benefits, particularly in enhancing research capabilities and improving global competitiveness. Participants recognised that EMI could provide Algerian universities with increased access to global academic resources and foster international collaboration, thereby positioning both students and institutions more competitively on the global stage. The transition to EMI was viewed as a strategic move to foster greater openness and engagement with the international academic community, helping to elevate the university's academic profile and research output.

Enhancing Research Capabilities

Approximately 40% of the lecturers highlighted EMI's potential to enhance the research capabilities of universities by improving access to international academic discourse. One lecturer stated, "*The English language is essential in scientific research; thus, researchers need to master it*". Others emphasised that English proficiency facilitates access to scholarly resources, research publications, and global collaborations, ultimately expanding the reach and impact of academic work. These perspectives underscore the role of EMI not only in teaching but also in strengthening research engagement within the global academic community.

Increasing Global Competitiveness

An estimated quarter of the lecturers recognised EMI's potential to improve the global competitiveness of Algerian universities by increasing visibility and fostering international collaboration. One lecturer noted, "*The shift to English will open great prospects for the Algerian university*", while others emphasised that EMI could strengthen global partnerships and institutional recognition. Overall, participants viewed EMI as a means to elevate Algerian universities on the international academic stage, improving research opportunities and expanding global engagement.

Theme 5: Field-Specific Perspectives on EMI

The relevance of EMI varied significantly across academic disciplines. While participants from technical and scientific fields generally viewed EMI as beneficial, particularly for engaging with international research and specialised terminology, those from the humanities and social sciences expressed reservations about its feasibility and relevance. This theme underscores the importance of tailoring EMI policies to the specific needs and characteristics of different academic fields, as the transition to EMI may not be equally effective or necessary across all disciplines.

EMI in Technical Disciplines

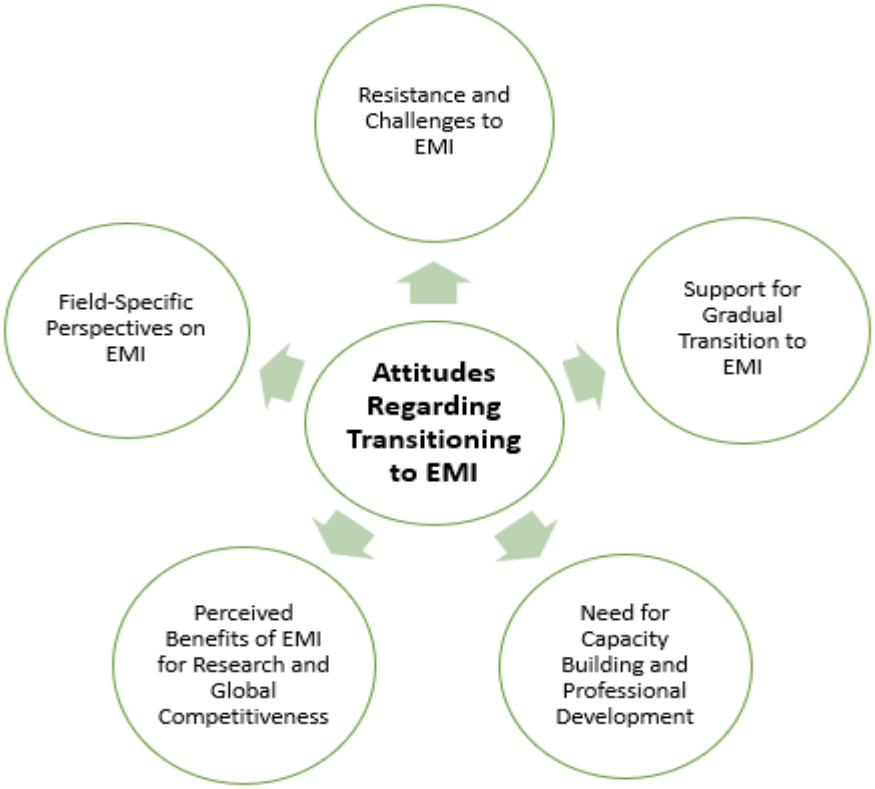
Participants from technical disciplines expressed strong support for EMI, highlighting its importance for engaging with international research and accessing global scientific terminology. One participant noted that in technical fields, professors must be able to access and benefit from English-language research, emphasising the necessity of EMI to stay current with global developments. Another lecturer in the sciences pointed out that disciplines such as computer science particularly benefit from English due to their reliance on cutting-edge research. These views reinforce the critical role of English in technical disciplines, where proficiency is essential for keeping up with global research and innovations.

EMI in Humanities and Social Sciences

In contrast, participants from the humanities and social sciences expressed reservations about the feasibility and effectiveness of EMI in their fields. Approximately two-thirds highlighted the linguistic and thematic complexities of disciplines such as law, sociology, and history, which are deeply embedded in local and historical contexts. One lecturer commented, "*Not all specialisations need to be taught in English; history requires French more*", likely referring to the historical ties between Algeria and France in the context of studying local history. This highlights the unique challenges faced by fields deeply rooted in local and historical contexts, where native or regional languages may be more effective for teaching and understanding. The perspectives emphasise the linguistic and pedagogical difficulties of implementing EMI in disciplines such as law, sociology, and history.

The findings of the study are summarised in the following figure.

Figure 1. Themes Emerged from Data Analysis



Discussion

Five main themes emerged from analysing the data. The first theme highlights challenges related to inadequate English proficiency, the pace of EMI adoption, and concerns about national and linguistic identities. A common concern among lecturers was the lack of English proficiency, as reported in the quantitative findings (Mansouri,

forthcoming), both in terms of language skills and academic terminology, which hindered their ability to teach effectively in English. Many lecturers expressed a lack of confidence in their English abilities, reflecting broader issues of limited exposure and insufficient language training. This lack of preparedness undermines the potential effectiveness of EMI as a pedagogical approach, as language proficiency is critical for successful implementation (Jiang et al., 2016; Lasagabaster, 2022; Macaro et al., 2018; Ouarniki, 2023). Additionally, lecturers expressed concerns that the widespread adoption of English might threaten the status of Arabic and undermine national identity, reflecting a broader global debate on the balance between linguistic globalisation and cultural preservation (Li, 2013; Pulcini & Campagna, 2015).

The second theme emphasises the need for a structured and gradual transition to EMI, underscoring the importance of preparation. A key aspect of this transition is parallel training for both students and professors to equip them with the necessary language skills before full EMI implementation. Research has consistently highlighted the effectiveness of phased EMI adoption models that integrate bilingual approaches and language support mechanisms (Macaro et al., 2018). Without concurrent training, the transition risks disproportionately burdening one group, leading to frustration and resistance. Participants also suggested international exposure and immersive experiences as complementary strategies to enhance language skills and teaching methodologies. The adoption of a bilingual approach during the initial phases of EMI was seen as a way to bridge comprehension gaps, ensuring that students can still access course content while gradually adjusting to English. Such transitional approaches reflect broader best practices in multilingual education (Rose et al., 2023).

The third theme underscores the role of capacity building and professional development in sustaining EMI implementation. Beyond basic language training, discipline-specific professional development was highlighted as essential. Participants emphasised that generic training programs may not sufficiently address the linguistic and technical demands of different academic disciplines. Instead, tailored EMI training, incorporating immersive experiences and international collaborations, was viewed as a means to refine pedagogical approaches and enhance research output. These insights resonate with global perspectives that stress the importance of customised professional development as a driver for the long-term success of EMI (Macaro et al., 2018). The provision of adequate and sufficient resources, such as English-language textbooks, digital materials, and well-equipped language laboratories, was also identified as a crucial factor in ensuring a smooth transition (Rose et al., 2020). Moreover, EMI should be integrated into broader educational reform strategies aimed at aligning curricula with global academic and economic needs, an approach widely advocated in EMI policy discussions (Rose et al., 2020).

The fourth theme highlights the perceived benefits of EMI for enhancing research capabilities and global competitiveness. Participants acknowledged EMI as a strategic move to improve academic profiles, research output, and international collaboration. English proficiency was seen as a gateway to accessing global scholarly resources and engaging in cross-border research partnerships. This perspective reinforces the broader

academic consensus that EMI can elevate the quality and impact of research, positioning universities more competitively in the global academic landscape (Dafouz & Smit, 2016; Griffiths, 2023). However, successful implementation requires a well-supported transition strategy to mitigate potential challenges and maximise EMI's benefits.

The fifth theme reveals significant disciplinary differences in attitudes toward EMI. While participants from technical and scientific fields generally supported EMI for its potential to enhance access to international research and specialised terminology, those from the humanities and social sciences expressed concerns about its feasibility and relevance. The transition to EMI may not be equally effective across all disciplines, as some fields rely heavily on local linguistic and cultural contexts. In humanities and social sciences, where deep engagement with local languages is often necessary, EMI may pose challenges in conveying complex theoretical concepts and cultural nuances. These findings contribute to ongoing global discussions on the differential impact of EMI across academic disciplines, reinforcing the need for context-sensitive EMI policies that consider disciplinary and cultural specificities (Dearden, 2014; Phillipson, 2009).

By synthesising these findings, this study contributes to the broader EMI discourse by highlighting the interplay between language training, professional development, research competitiveness, and disciplinary differences. Rather than viewing EMI as a one-size-fits-all solution, a phased and contextually adapted approach emerges as a more sustainable strategy. This study reinforces global arguments advocating for flexible EMI models that balance linguistic preparedness, professional development, and academic inclusivity, ensuring that EMI adoption aligns with both national educational priorities and international academic standards.

Conclusion

This study qualitatively investigated Algerian university lecturers' attitudes toward the transition to English Medium Instruction (EMI), uncovering both resistance and cautious optimism shaped by linguistic, cultural, and discipline-specific factors. While lecturers in technical fields viewed EMI as a means for global competitiveness and research advancement, those in the humanities and social sciences questioned its feasibility and relevance. Despite these differing perspectives, there was a shared consensus on the need for phased implementation, capacity building, and alignment with the local linguistic and cultural contexts.

The findings align with global trends, where tensions between internationalisation and local realities persist. Research from non-English-speaking countries in Europe and Asia reveals similar disciplinary divides in EMI perceptions. While many institutions embrace EMI to enhance academic reputation and global engagement, challenges related to linguistic proficiency, curriculum adaptation, and national identity remain. Institutional readiness and policy approaches vary; some European countries have successfully implemented bilingual or transitional EMI models, while others face resistance due to sociolinguistic and political factors. Effective EMI adoption necessitates balancing global aspirations with local educational realities through tailored, context-sensitive strategies.

Emphasising. Policymakers should move beyond a one-size-fits-all approach, implementing phased and discipline-specific models. This may include preparatory language programmes to enhance lecturers' and students' English proficiency before full EMI adoption. A bilingual instructional model, where content is initially delivered in both English and the native language, can ease comprehension challenges. Additionally, discipline-specific training is crucial—STEM lecturers may require targeted technical English instruction, while humanities and social sciences educators might benefit from EMI methodologies that preserve engagement with local languages and cultural contexts.

Beyond its sociolinguistic and cultural implications, this study makes significant theoretical and methodological contributions to EMI research. It highlights the need for EMI frameworks that balance globalisation with local linguistic and cultural realities, challenging models that prioritise language acquisition and internationalisation at the expense of contextual relevance. Sustainable EMI implementation requires policies that integrate sociolinguistic considerations, ensuring alignment with both global aspirations and local educational traditions. Methodologically, this study highlights the value of qualitative inquiry in capturing nuanced perspectives often overlooked in large-scale quantitative research, particularly regarding disciplinary and cultural concerns. Future research should apply these frameworks across diverse contexts and examine their long-term impact by tracking shifts in lecturers' attitudes, teaching practices, and student outcomes. Incorporating perspectives from students, policymakers, and other stakeholders will provide a more comprehensive understanding of EMI's role in shaping higher education.

References

Al-Kahtany, A. H., Faruk, S. M. G., & Al Zumor, A. W. Q. (2016). English as the medium of instruction in Saudi higher education: Necessity or hegemony? *Journal of Language Teaching and Research*, 7(1), 49. http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0701.06

Allport, G. W. (1935). Attitudes. In *A Handbook of Social Psychology* (pp. 798–844). Clark University Press.

Barnawi, O. Z. (2021). EMI as a performative technology of acceleration in higher education contexts: Academics and administrators' perspectives. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1954385

Belhiah, H., & Elhami, M. (2015). English as a medium of instruction in the Gulf: When students and teachers speak. *Language Policy*, 14, 3-23. https://doi.org/10.1007/s10993-014-9336-9

Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*. https://doi.org/10.1191/1362168806lr182oa

Bradford, A. (2016). Toward a typology of implementation challenges facing English-medium instruction in higher education: Evidence from Japan. *Journal of Studies in International Education*, 20, 339-356. https://doi.org/10.1177/1028315316647165

Bradford, A., Brown, H. (2018). Introduction. In A. Bradford and H. Brown (Eds), *English-medium instruction in Japanese higher education* (pp. xvii - xxiii). Multilingual Matters.

Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. SAGE Publications.

Chibali, W. & Mwami, J. (2022). Teachers' attitude on implementing the free basic education in Kiteto District Council, Tanzania. *East African Journal of Education Studies*, 5(3), 29-41. https://doi.org/10.37284/eajes.5.3.854

Dafouz, E., & Smit, U. (2016). Towards a dynamic conceptual framework for English-medium education in multilingual university settings. *Applied Linguistics*, 37(3), 397-415. https://doi.org/10.1093/applin/amu034

Dearden, J. (2014). English as a Medium of Instruction – a Growing Global Phenomenon. British Council. https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_E484%20EMI%20-%20Cover%20option_3%20FINAL_Web.pdf

Dearden, J. & Macaro, E. (2016). Higher education teachers' attitudes towards English: A three country comparison. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6.2, 3–34. https://doi.org/10.14746/sllt.2016.6.3.5

Earls, C. W. (2016). *Evolving agendas in European English-medium higher education: Interculturality, multilingualism and language policy*. Palgrave Macmillan.

Galloway, N., & McKinley, J. (2022). Introduction. In J. McKinley and N. Galloway (Eds), *English-medium instruction practices in higher education* (pp. 1-10). Bloomsbury.

Griffiths, C. (2023). Introduction. In C. Griffiths (Ed.), *The practice of English as a medium of instruction* (EMI) around the world (pp. 1–6). Springer.

Hu, G., L. Li & Lei, J. (2014). English-medium instruction at a Chinese university: Rhetoric and reality. *Language Policy*, 13.1, 21–40. https://doi.org/10.1007/s10993-013-9298-3

Huang, Y. P. (2018). Learner resistance to English-medium instruction practices: A qualitative case study. *Teaching in Higher Education*, 23 (4): 435–449. https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1421629

Jensen, C., & Thøgersen, J. (2011). Danish university lecturers' attitudes towards English as the medium of instruction. *Ibérica* 22, 13-33. http://www.aelfe.org/?s=revista&veure=22

Jiang, L., Zhang, L. J., & May, S. (2019). Implementing English-medium instruction (EMI) in China: Teachers' practices and perceptions, and students' learning motivation and needs. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(2), 107-119. http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2016.1231166

Johnson, B., Christensen, L. (2016). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Sage Publications.

Karakas, Ali (2016). *Turkish lecturers' and students' perceptions of English in English-medium instruction universities*. [Doctoral dissertation, University of Southampton, Faculty of Humanities]. https://eprints.soton.ac.uk/394814/

Kim, E. (2017). English medium instruction in Korean higher education: Challenges and future directions (pp 53–69). In B. Fenton-Smith, P. Humphreys, & P. Walkinshaw (eds). *English medium instruction in higher education in Asia-Pacific*. Springer.

Lasagabaster, D. (2022). *English-medium instruction in higher education*. Cambridge University Press.

Li, D. C. S. (2013). Linguistic hegemony or linguistic capital? Internationalization and English-medium instruction at the Chinese University of Hong Kong. In A. Doiz, D. Lasagabaster, & J. M. Sierra (Eds.), *English-medium instruction at universities: Global challenges* (pp. 65-83). Multilingual Matters.

Macaro, E., Curle, S., Pun, J., An, J., & Dearden, J. (2018). A systematic review of English medium instruction in higher education. *Language Teaching*, 51(1), 36–76. https://doi.org/10.1017/S0261444817000350

Nadri, Y., & Haoucha, M. (2020). University teachers' perspectives on adopting EMI in Morocco. In H. Belhia, I. Zeddari, N. Amrous, J. Bahmad, & N. Bejjit (Eds), *English language teaching in Moroccan higher education* (pp. 83-93). Springer.

Ouarniki, O. (2023). Exploring teachers' perspectives on the implementation of English as a medium of instruction (EMI) in Algerian higher education institutions: Challenges and opportunities. *Afak For Sciences*. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/223062

Phillipson, R. (2009). *Linguistic imperialism continued*. Routledge.

Pramerta, I. G. P. A., Ratminingsih, N. M., Putra, I. N. A. J., Santosa, M. H., Artini, L. P., & Adnyani, N. L. P. S. (2023). Voices of non-English students and teachers in English as a medium of instruction. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(3), 491-509. https://doi.org/10.26803/ijlter.22.3.29

Pulcini, V., & Campagna, S. (2015). Internationalisation and the EMI controversy in Italian higher education. In S. Dimova, A.K. Hultgren, & C. Jensen (Eds), *English-medium instruction in European higher education* (pp. 65-87). De Gruyter.

Reilly, C. (2019). Attitudes towards English as a medium of instruction in Malawian universities. *English Academy Review*, 36(1), 32-45. https://doi.org/10.1080/10131752.2019.1582150

Rose, H., McKinley, J., Xu, X., & Zhou, S. (2020). *Investigating policy and implementation of English-medium instruction in higher education institutions in China*. British Council. https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/K155_Investigating_policy_implementation_EMI_China_web.pdf

Rose, H., Macaro, E., Sahan, K., Aizawa, I., Zhou, S., & Wei, M. (2023). Defining English Medium Instruction: Striving for comparative equivalence. *Language Teaching*, 56(4), 539–550. https://doi.org/10.1017/S0261444821000483

Senouci, S. & Gacem, M. (2024). English as a medium of instruction in the Algerian higher education: Issues and new avenues. *Global Journal of Foreign Language Teaching*, 14(3), 186-200. https://doi.org/10.18844/gjflt.v14i3.9261

Zhang, Z. (2018). English-medium instruction policies in China: Internationalisation of higher education. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 39(6), 542–555. https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1404070

JLERE
JOURNAL OF LANGUAGE EDUCATION AND RESEARCH

Journal of Language Education and Research, 2025, 11 (1), 346-368

Research Article

Modifications in L2 Requests: A Study on L2 Turkish

Şeyma Kökcü [*] **Nermin Yazıcı**[**]

ARTICLE INFO

Received: 19.05.2024
Revised form: 08.11.2024
Accepted: 26.11.2024
Doi: 10.31464/jlere.1558915

Keywords:

L2 pragmatics
requests
internal modification
external modification

ABSTRACT

This study aims to enhance understanding of pragmatic development among L2 learners studying the target language in L2 contexts, who interact daily with L1 speakers outside the classroom, navigating pragmatic features and sociocultural norms essential for successful communication. The research investigates the similarities and differences between L2 learners and L1 speakers regarding their internal and external modifications of requests, as well as the role of exposure to L2 input and interaction with L1 speakers in pragmatic development. Data were collected from L2 Turkish learners in Türkiye and L1 speakers using a Discourse Completion Test. Findings indicate that L2 learners differ from L1 speakers in their use of certain internal modification elements, and in employing complex external modifications, which may be attributed to limited social interaction with L1 speakers. These insights have important implications for L2 teaching and the development of pragmatic competence.

Acknowledgments

The authors would like to thank the participants in this study for their time and commitment.

Statement of Publication Ethics

This study has been conducted by following the publication ethics. The ethics committee approval for this study was obtained from Hacettepe University Social Sciences and Humanities Research Ethics Board (Date: 04.05.2021, Number: E-35853172-050-00001564307:).

Authors' Contribution Rate

Both authors were equally involved in the completion of this manuscript.

Conflict of Interest

The authors declare that they have no conflict of interest.

Reference

Kökcü, Ş., & Yazıcı, N. (2025). Modifications in L2 requests: A study on L2 Turkish. *Journal of Language Education and Research, 11* (1), 346-368.

[*] Dr., ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-0043-1076, Tokat Gaziosmanpaşa University, School of Foreign Languages, seyma.kokcu@gop.edu.tr

[**] Prof. Dr., ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-0145-9772, Hacettepe University, Department of Turkish and Social Sciences Education, nerminyazici@hacettepe.edu.tr

Copyright © 2025 by JLERE- https://dergipark.org.tr/en/pub/jlere
ISSN: 2149-5602

Introduction

Students studying abroad in a second language (L2) have to interact with first language (L1) speakers while achieving daily tasks such as buying something or ordering food. During these interactions, they may face some challenges, largely due to sociocultural differences. These challenges include achieving politeness, navigating indirectness in speech acts, and understanding appropriate ways to conclude conversations, all of which reflect broader cultural variations. To avoid communication breakdowns, it is essential for students to grasp the communication norms and sociocultural elements of the TL. Mastery of these aspects is vital for developing pragmatic competence, defined as the ability to use language appropriately in various contexts according to established norms of politeness and effectiveness (Koike, 1989). This involves knowing what to say or avoid saying in specific situations and collaborating effectively with others to meet communicative goals.

In the context of learning Turkish as an L2 in Türkiye, students have numerous opportunities to interact with L1 Turkish speakers in their daily lives. These real-world interactions significantly contribute to students' acquisition of Turkish sociocultural norms, facilitating appropriate language use across different contexts. While extensive research has focused on the speech acts of L2 Turkish learners (e.g., Aksu Raffard, 2018; Altun Alkan, 2019; Bayat, 2017; Durmuş & Kılınç, 2021; Özdemir, 2016; Polat, 2010), there is a notable absence of studies examining internal and external modifications in requests made by L2 learners. Furthermore, little attention has been given to how input exposure and interaction with L1 speakers influence pragmatic development in L2 Turkish learners.

This study aims to fill this gap by investigating how exposure to the TL in L2 communication settings and interactions with L1 speakers affect learners' use of internal and external modifications in their requests. The findings will enhance understanding of politeness and communication strategies across different cultures. By highlighting the role of sociolinguistic factors in communication, this research encourages educators to prioritize cross-cultural competence in their teaching. Importantly, the study emphasizes the critical role of exposure to TL input and engagement with L1 speakers in improving pragmatic skills and fostering effective intercultural communication strategies. Additionally, the findings suggest that learning the TL in an L2 context does not necessarily lead to substantial interaction in the TL. Furthermore, while mastery of the necessary language forms for achieving politeness through complex sentences is emphasized, the study indicates that such mastery alone does not guarantee pragmatic development.

Literature Review

Interlanguage Pragmatics

Effective communication in a TL requires learners to know what to say in various situations and how to collaborate with others to achieve communicative goals (Taguchi, 2019). This essential aspect of language learning pertains to its pragmatic features. Pragmatics examines the relationship between linguistic tools and their contexts, focusing

on how these structures are used and understood (Taguchi, 2019). This field considers language from both the speaker's and listener's perspectives.

Ellis (1985) describes interlanguage development as occurring in at least three stages:

First stage: Internalization of new forms, or their acquisition.

Second stage: Organization of the relationships between structure and function, which progresses in difficulty; as learners explore the use of new structures in various contexts, they begin to utilize more complex forms.

Third stage: Elimination of unnecessary structures, meaning that changes are made based on insights gained from the first two stages.

In this context, interlanguage is open to continuous development and change, especially considering the socialization process of learners. Therefore, the study of pragmatic competence in interlanguage focuses on how second language learners acquire and apply pragmatic knowledge related to the TL (Kasper & Rose, 1999). Several factors influence the development of interlanguage pragmatics in L2 learners.

A key factor is the amount of interaction in the TL, as engaging with native speakers in natural settings is essential for acquiring sociocultural knowledge and enhancing pragmatic skills. Research shows a positive link between interaction intensity and understanding conventional pragmatic expressions (Bardovi-Harlig & Bastos, 2011). Matsumura (2001) also highlights the beneficial effects of social communication on the use of advising speech acts in L2 contexts.

While grammatical proficiency does not directly translate to pragmatic competence, the interconnectedness of speech acts and sociolinguistic norms suggests a relationship between grammar and pragmatics. Thus, L2 learners' language proficiency significantly affects their ability to produce contextually appropriate utterances (Yates, 2010). Taguchi (2019) emphasizes that learners must understand both linguistic tools and sociocultural norms to achieve L2 pragmatic competence, illustrating the interdependence of pragmatic and structural language knowledge.

Learners often lack awareness of the linguistic tools native speakers use to convey specific meanings (Kasper & Roever, 2005). For example, Yates (2010) notes that native English speakers prefer complex, indirect requests over direct ones, which can confuse L2 learners who may struggle to adjust their language accordingly. A sufficient level of proficiency is necessary for understanding the sophisticated speech act strategies employed by native speakers.

Duration in the L2 context is also vital for pragmatic development. Schauer (2004) found that German learners in England showed increased pragmatic skills with longer stays, while Cheng (2005) found no correlation between time spent in L2 and pragmatic development. Cenoz and Valencia (1996) noted that both Spanish and English learners adapted their strategies based on context, although L2 Spanish learners employed fewer external modification strategies due to lower proficiency.

Matsumura (2001) studied Japanese students in Canada, revealing that they used advising strategies similar to native speakers for peers of equal or lower status but showed no differences with those of higher status, indicating first language transfer. Taguchi (2013) found that English-medium instruction in Japan significantly improved students' use of fixed expressions, showing that effective pragmatic ability relies on both linguistic competence and exposure to authentic communication. Barron (2003) demonstrated that Irish students in Germany improved their proficiency in speech acts through immersion. Similarly, Taguchi, Li, and Xiao (2016) found that authentic L2 communication enhanced request usage and overall pragmatic skills among American students in Beijing.

Requests

Brown and Levinson (1987) define request speech acts as face-threatening acts, which can be categorized as either positive or negative. This classification arises because making a request constrains the listener's freedom of action, threatening their desire to avoid coercion and disturbance, which relates to their negative face (Wardhaugh & Fuller, 2015). Consequently, requests are often framed indirectly to mitigate their inherent face-threatening nature. In these indirect requests, speakers convey their desires through various linguistic tools and structures instead of stating them explicitly. However, findings from Blum-Kulka and Olshtain (1984) suggest that indirect strategies are not always perceived as subtle.

The notion that indirectness leads to politeness is widely accepted in speech act classifications and pragmatics research. Brown and Levinson's (1978) politeness model posits that indirect expressions are considered more polite. Searle (1979) emphasized that "indirectness is the primary motivation for politeness," suggesting that a higher degree of indirectness can reduce the listener's perceived obligation while increasing the overall politeness of the interaction. Leech (1983) similarly noted that indirectness gives listeners the option to decline requests, thereby further decreasing their sense of obligation.

Despite this prevailing view, the relationship between indirectness and politeness has faced criticism. Researchers such as Culpeper and Terkourafi (2017) argue that indirectness does not universally equate to politeness across cultures. In collectivist cultures, individual needs often yield to group needs. Gudykunst and Ting-Toomey (1988) introduced the concepts of low-context and high-context communication, with Hall (1976) arguing that high-context societies tend to convey messages with minimal articulation, relying heavily on shared knowledge and context. Consequently, countries like Türkiye and Japan, characterized as high-context, often favor indirect communication, while low-context nations like the U.S. prefer direct expression (Yemenici, 1996).

In the study by Otçu and Zeyrek (2008), the politeness marker "lütfen" (please) was found to be infrequently used, appearing more commonly in certain contexts than others. This limited use among Turkish speakers may stem from the perception that "lütfen" suggests a behavior misaligned with the collectivist values of Turkish culture, potentially implying social distance and imposition.

One of the most significant classifications of request speech acts was developed by Blum-Kulka and Olshtain in 1984 through their "Cross-Cultural Speech Act Realization Project" (CCSARP). This project analyzed request usage across eight languages, resulting in a foundational classification. Blum-Kulka and Olshtain (1984) categorized request acts into three levels of indirectness:

Direct requests, exemplified by commands or performative verbs, such as "Open the window."

Conventional indirect requests, represented by standardized question forms like "Could you open the window?"

Non-conventional indirect requests, where the speaker hints at the desired action without stating it directly, as in "It's very hot in here."

Later, Blum-Kulka, House, and Kasper (1989) expanded this classification by adding new components for greater detail. Their coding category guide includes components such as alerting (alerter), request perspective, request strategies (head act), internal modification, and external modification. The internal and external modifications, which are the main focus of this study, are explained in detail below with examples in Turkish extracted from the data belonging to L1 speakers in the current study. For the categories where no examples of use were observed in the study, examples were created based on the English examples provided in the original framework and they were shown with the note “example from not study data”

Internal Modifications: Speakers make various changes within the utterance to reduce the obligation of the request. These modifications are described below.

4.a. Syntactic Downgraders

Interrogatives: The structures “Can I/you…?” in English the request is turned into a question. In Turkish, depending on the context, the English phrase 'Can you...?' can be translated into Turkish using the morpheme -(X)r, as in 'Can you give this to me?' which would translate as 'Bunu bana verir misin?' or 'Bunu bana verebilir misin?'. The two different morphemes carry subtle differences in meaning. The -(X)r suffix in 'verir misin?' suggests the action is feasible or likely to happen and it can sound more casual or immediate. On the other hand, the '-ebil- / -ebil-' suffix in 'verebilir misin?' adds a layer of possibility or ability. This implies a more polite or tentative request, often suggesting that the speaker is inquiring about the listener's capacity or willingness to fulfill the request. Thus, while both forms can refer to “Can you give this to me?”, the choice of morpheme affects the tone and the perceived level of formality or politeness in the request.

Negation of a Preparatory Condition: This occurs through the negation of standardized indirect (requesting) expressions shown in the previous section.

“*Beni okula bırakamazsın herhalde*.” [You probably can't take me to school.]

Subjunctive and Conditional: Researchers express that the obligation-reducing nature of these two moods is optional.

"*Hocam ek süre verirseniz ödevimi tamamlamam mümkün*."[Professor, if you give me extra time, it will be possible for me to finish my homework.]

Aspect: Researchers suggest that the use of continuous aspect serves as a mitigation strategy.

"*Merak ediyorum da evi temizlemeyi düşünüyor musun*." [I'm wondering, are you thinking of cleaning the house?

Tense: The past tense only serves as a mitigation when it refers to the present.

"*Hocam merhaba. Rahatsız ediyorum özür dilerim. Sizden ufak bir istekte bulun**acaktım**."*[Hello, Professor. I'm sorry to bother you. I **was going to** make a small request.]

4.b. Lexical and Phrasal Downgraders

Politeness Marker: The use of "please", "lütfen" in Turkish.

"*Ablacım yarın çok önemli bir sınavım var ,lütfen bugünlük için sese biraz daha dikkat eder misiniz* ?" [Sis, I have a very important exam tomorrow, could you please be a bit more quiet today?]

Understater: Modifications that function as adverbs to reduce obligation like "biraz" or "az" in Turkish.

"*Hocam iyi günler, vermiş olduğunuz ödevi henüz bitiremedim, mümkünse teslim zamanını **biraz** uzatabilir misisiniz*? [Good day, Professor, I haven't finished the assignment you gave yet. If possible, could you extend the deadline **a bit**?]

Hedges: The speaker uses expressions that do not directly make a request like "bir şekilde".

"***Bir şekilde** evi temizlersin artık*." [You will clean the house **somehow**] (example not from the study data)

Subjectivizer: The speaker explicitly expresses their subjective opinion phrases such as "korkarım" and "sanırım".

"*Dilekçe yazma konusunda bazı eksiklerim var **sanırım**. Siz bir bakıp yardımcı olur musunuz?*." [I think I have some shortcomings in writing petitions. Could you take a look and help me?]

Downtoners: The use of propositional modifiers like "acaba"..

"*Pardon, bakar mısınız? Bu pantolonun l bedeni var mı acaba?*" [Excuse me, could you take a look? Does this pants come in size L?]

Cajoler: Persuasion expressions such as "biliyorsun" not directly related to the semantic content of the discourse.

"***Biliyorsun*** *geçen derse katılamadım. Acaba dersin notları sen de varsa boş olduğun vakit bana atabilir misin*?."[**You know** I couldn't attend the last class. If you have the class notes, could you send them to me when you have some free time?]

Appealer: Expressions used at the end of a sentence to capture the listener's attention.

"*Odanı temizle* ***tamam mı****?*" [Clean your room **ok?]**

4.c. Upgraders: These are modifications aimed at increasing the effect of the request.

Intensifier: Words or phrases used to emphasize certain elements of the proposition such as "çok", "gerçekten" or "hakikaten".

"*Bana bu iyiliği yaparsan* ***çok*** *süper olur*" [If you do this favor for me, it would be **really** great.]

Commitment Indicator: Expressions that show the speaker's commitment to or certainty about the situation in the proposition. Some examples of this modifier in Turkish are "kesinlikle" and "kesin".

"*Notlarını bana verirsin sen kesin ya*" [You'll definitely give me your notes, right?]

Repetition of Request: Repeating the request using the same words or elaborating further.

> "*pardon bakabilir misiniz bu ürünün xl bedeni var mı acaba yardımcı olur musunuz****?"*** [Excuse me, could you check if this product is available in size XL? Could you help me?]

5) External Modifications (Supportive Moves): These are additional utterances used to reduce or increase the obligation created by the request.

5.a. Modifications that Reduce Obligation

Preparator: The speaker prepares the listener for the request by asking for permission or checking the listener's availability at the moment of speaking. Utterances like "*rica etsem*", "*bir şey rica edecektim*" and "*bir ricam olacaktı*" are some examples of preparators in Turkish

> "*Sizden ufak bir* ***ricam olacaktı****. Eğer mümkünse içteki sol odalarda ses yapmamaya özen gösterebilir misiniz?*" [I **have a small request**. If possible, could you please try to avoid making noise in the left rooms inside?]

Getting a Precommitment: This involves obtaining a commitment from the listener before stating the request to mitigate the chance of rejection. Examples of this modifier are utterances like "*bir şey sorabilir miyim*" or "*bir şey rica edebilir miyim*"

> "*hocam* ***sizden bir şey rica edebilir miyim?*** *En yakın arkadaşlarımla farklı sınıftayım ve bu benim ders başarımı olumsuz etkiliyor ,rica etsem arkadaşlarımla aynı sınıfta olmama yardımcı olur musunuz?*" [Professor, **may I ask a favor?** I am in

a different class from my closest friends, and this is negatively affecting my academic performance. Could you please help me be in the same class as my friends?]

Grounder: The speaker provides an explanation or reason for the request.

"*Dilekçe yazmam gerekiyor ancak **tam olarak nasıl yazacağımı bilemiyorum**. Rica etsem yardımcı olur musunuz?*" [I need to write a petition, but **I'm not sure exactly how to write it.** Could you please help me?]

Disarmer: These are phrases used by the speaker to eliminate the possibility of rejection such as "*kusura bakmayın*", "*özür dilerim*" or "*rahatsız ettim*"

"*hocam merhaba**, kusura bakmayın rahatsız ediyorum**. vermiş olduğunuz süre içerisinde ödevi tamamlayamadım acaba ek süre verme gibi bir şansınız var mı, teşekkür ederim.*" [Hello, Professor, sorry to bother you. I wasn't able to complete the assignment within the given time. Is there a chance you could extend the deadline? Thank you."]

Promise of Reward: Offering something in return to increase the likelihood of the listener accepting the request.

"*Geçen derste çok hastaydım ve hastaneye gitmek durumunda kaldım.Sanırım sen derste not tutmuşsun rica etsem tuttuğun notları benimle paylaşır mısın **sen aynı duruma düştüğünde sana yardım edeceğime söz veriyorum***." [I was very sick in the last class and had to go to the hospital. I think you took notes in class, could you please share the notes you took with me? **I promise to help you if you find yourself in the same situation**]

Imposition Minimizer: This modifier indicates mitigating the obligation of the request.

"*Ya hani sen de o tarafa gidiyorsan beni bıraksan*" [Well, if you're going that way, could you drop me off?] (example not from the study data)

5.b. Modifications that Increase Obligation

Insult: "*Ne kadar dağınıksın ya! Şu mutfağı topla artık*" [How messy you are! Please clean up the kitchen already.] (example not from the study data)

Threat: "*oyun hakkını kaybetmek istemiyorsan yemeğini bitireceksin*" [If you don't want to lose your turn, you will finish your food] (example not from the study data)

Moralizing: "*Komşu olmak demek birbirine saygılı olmak demek, biraz sessiz olun lütfen!*" [Being neighbors means being respectful to each other, please be a little quieter!] (example not from the study data)

While there are many studies on requests in both L1 Turkish (Aslan, 2005; Bayraktar Erten, 2014; Güven, 2001) and L2 Turkish (Aksu Raffard, 2018; Altun Alkan, 2019; Durmuş & Kılınç, 2021; Özdemir, 2016; Polat, 2010) there is no study investigating the internal and external modifications in requests by L2 Turkish learners. On the other hand, many studies have explored the use and comprehension of requests in L2 contexts the internal and external modifications in requests in various languages (Al Masaeed, 2017;

Economidou-Kogetsidis, 2008; Halupka-Rešetar, 2014; Hassan & Rangaswamy, 2014; Liu, Liao, and Gauss, 2017,

Liu, Liao, and Gauss (2017) investigated the pragmatic competence of English as a Foreign Language (EFL) learners regarding their use of modifications in requests directed at interlocutors of different social statuses. This study involved 48 freshmen from a private university in central Taiwan, utilizing a Written Discourse Completion Test (WDCT) to assess modification usage, alongside a Multiple Choice Discourse Completion Test to evaluate participants' judgments on request appropriateness. Follow-up interviews with 24 volunteers provided additional insights into their perceptions. The findings revealed that participants frequently employed Grounders but showed limited internal modifications due to insufficient pragmalinguistic knowledge and lexical resources. While some awareness of social dynamics was evident, their sociopragmatic performance exhibited minimal variation, with a strong belief that requests should be indirect and polite.

Economidou-Kogetsidis (2008) further examined how Greek learners of English modify their requests through internal and external strategies by comparing these learners' strategies with those of British English native speakers, investigating any deviations related to politeness and cultural differences. This research focused on the use of lexical and phrasal downgraders, as well as external supportive moves, to soften requests in power-asymmetrical situations that demand advanced pragmatic skills. Findings indicated that Greek learners' modification patterns differ from those of native speakers, attributed to native language influence, sociopragmatic factors, and differing politeness orientations between the two groups.

Similarly, Halupka-Rešetar (2014) explored internal and external request modifications among English for Specific Purposes (ESP) learners to better understand their request performance. The study analyzed various devices, such as lexical and syntactic downgraders and supportive moves, involving 37 intermediate-level ESP students aged 20-22. Data were gathered through a modified DCT featuring scenarios with varying social power and imposition levels. Results confirmed that these learners exhibited limited variation in both the types and frequency of request modifications, indicating that their pragmatic performance is influenced by pedagogical instruction and remains significantly lower than their overall linguistic skills.

Finally, Al Masaeed (2017) investigated how American university students learning Arabic as a foreign language develop their abilities to make and modify requests in both internal and external contexts. Data were collected from spoken discourse completion tests involving 56 students across four proficiency levels. Contrasting with previous research suggesting that lower-proficiency learners rely heavily on politeness markers, this study found that these students predominantly used grounders. Additionally, advanced learners' methods of mitigating requests diverged from those of native Arabic speakers.

The study by Hassan and Rangaswamy (2014) investigated the use of requests as a speech act among Iranian English language learners in Mysore, India, focusing on internal

and external modifiers. Seventy-two participants completed a Discourse Completion Test (DCT) at three stages: a pre-test, a post-test after three months, and a final post-test after six months. Additionally, a comparison group of 60 native speakers was included. The findings revealed a significant increase in the use of both internal and external modifiers across all phases, indicating that prolonged immersion in an L2 environment positively impacts learners' skills. The study highlights that a longer stay allows learners to more effectively modify their requests to suit different contexts.

Research Aim and Research Questions

This study aims to investigate the extent to which L2 Turkish learners in Türkiye have acquired L2 pragmatics, specifically through the modifications they apply in requests. In this respect, the research question for this study is:

1) How do internal and external modification strategies in requests differ between L1 Turkish speakers and L2 Turkish learners?

Methodology

Research Design/Model

The research design of this study employs a mixed-methods approach, integrating both qualitative and quantitative data collection methods. A Discourse Completion Test (DCT) is implemented to gather qualitative data on L2 learners and L1 speakers modify requests and then the qualitative data was analyzed statistically. This combination of methods allows for a comprehensive examination of the differences in internal and external modifications in requests.

Publication Ethics

In this study, research and Publication Ethics are complied with. An ethical approval was granted from Hacettepe University on May 4, 2021 with number E-35853172-050-00001564307. Following that all the necessary permissions were obtained from the TÖMERs in sample group and participants were informed about the study as well.

Participants

The study included 42 B2-level learners studying Turkish as a second language at Turkish Language Teaching, Application, and Research Centers (TÖMER) associated with four universities in Türkiye. Additionally, 45 native Turkish speakers enrolled in a Turkish teaching program at a state university were recruited through convenience sampling to serve as a baseline comparison group.

Thus, L2 students were selected at the B2 level to align with the study’s objectives. Table 1 presents details on participants' L1, genders, ages, durations and contexts of Turkish learning, and experiences with Turkish outside of TÖMER. Table 1 shows detailed information about L2 learners pariticpating in this study.

Table 1. *L2 Learners In The Sample Group*

Feature	Category	f	%
L1	French	2	4,8
	Arabic	21	50,0
	Uzbek	2	4,8
	Kazakh	6	14,3
	Turkmen	3	7,1
	Persian	3	7,1
	Other	5	11,9
Duration of Turkish Learning	0-6 months	19	45,2
	More than 6 months	23	54,8
Duration of Stay in Türkiye	0-5 months	11	26,2
	6-10 months	20	47,6
	11 months and more	11	26,2
Place of stay in Türkiye	Student house	25	59,5
	Dormitory	6	14,3
	Family house	7	16,7

Data Collection and Analysis

Discourse Completion Test

This study employed a DCT to gather data on speech acts, taking advantage of its efficiency for rapid data collection (Beebe & Cummins, 1996) and its capacity to control contextual factors (Houck & Gass, 1996). A Communication Situations Evaluation Survey was developed, based on the methodologies of Golato (2003) and Rose (2009) to ensure authenticity, with scenarios sourced from various studies on requests and refusals (Altun Alkan, 2019; Beebe et al., 1990; Kılınç, 2019; Martínez-Flor, 2013; Ortaköylüoğlu, 2019; Otçu & Zeyrek, 2008; Özdemir, 2016; Polat, 2010; Safont-Jordà & Portolés-Falomir, 2013; Şanal & Ortaçtepe, 2019; Taguchi et al., 2016). However, this article focuses exclusively on the data related to requests to discuss internal and external modifications in-depth.

40 B2-level L2 Turkish learners evaluated 20 request and 20 refusal scenarios using a 1-5 Likert scale (1 = never happens, 5 = definitely happens). The seven most frequent scenarios for each speech act were selected for the DCT and adjusted based on Brown and Levinson's (1987) politeness theory to balance variables such as social distance and power/status. An example from the DCT is included below:

Situation: You are on campus. You are asking someone you don't know, who you think is a professor at the university, for the location of the student affairs office (or any place on campus).

You: _____.

DCT was evaluated by five experts to assess its validity and reliability. Based on their feedback, several revisions were made, including: changing the language from "sen" (informal "you") to "siz" (formal "you"), strengthening the context in certain communication scenarios, clarifying the relationship between speakers, providing example situations and responses to assist students, and making adjustments to grammar and expression.

After incorporating the experts' suggestions, the final version of the DCT was piloted with 15 B2-level L2 Turkish students. During the piloting, participants were asked to assess the clarity of the instructions, example scenarios, responses, and communication situations, as well as to report the time taken to complete the test. On average, participants completed the test in 20 minutes. Additionally, two communication scenarios in the DCT were found to be unclear by three participants, leading to revisions at the word level for those specific situations (see Appendix).

The data from DCT were classified according to Blum-Kulka, House, and Kasper's (1989) request strategies. The classification was conducted by the first author and an experienced foreign language instructor to ensure reliability. The coders independently classified the strategies. After approximately three weeks, inter-coder reliability was assessed using the formula by Miles and Huberman (1994) (Reliability = agreement / (agreement + disagreement)). The calculation showed a 92% inter-coder reliability, indicating strong agreement between the coders. Subsequently, points of disagreement were identified, discussed based on the literature, and necessary adjustments were made to finalize the data classification. Descriptive statistical analyses were then conducted to calculate frequencies and percentages.

Procedure

Before collecting the data, ethical approval was granted from Hacettepe University Ethics Committee on May, 4, 2021. Data was collected between 2021 and 2022 as part of a larger doctoral study. Since the DCT consists of open-ended items, instructors were instructed to explain and demonstrate examples during class to ensure that L2 students understood how to complete the survey. As the implementation took place during the online education period, the survey was shared with instructors via Google Docs. By the

end of the B2 level, instructors provided the survey link to the students, and there was no time limit for completing it. The same procedure was followed for L1 speakers.

Results

Results of the descriptive statistics regarding the internal modifications in requests by both L2 learners and L1 speakers are presented in Table 2.

Table 2. *Internal Modifications In The DCT*

Type of Internal Modification	L1 speakers		L2 learners	
	f	%	f	%
conditional clause	5	1,6	1	0,3
past tense (-caktım)	5	1,6	0	0
Understate (biraz)	23	7,3	10	3,2
Downtoner (acaba)	40	12,7	7	2,2
Intensifier (çok)	4	1,3	2	0,6
Cajoler (biliyorsun)	2	0,6	1	0,3
politeness marker (lütfen)	8	2,5	69	21,9
downtoner and past tense	2	0,6	0	0
Understater and politeness marker	3	1	10	3,2
Downtoner and understater	2	0,6	0	0
Intensifier and understater	3	1	0	0

The results in Table 2 indicate that L1 Turkish speakers utilized various internal modification strategies differently compared to L2 Turkish learners, with L1 speakers employing 8 instances of politeness markers (2.5%) while L2 learners used them significantly more frequently, at 69 instances (21.9%). In addition, L1 speakers demonstrated a higher use of downtoners (40 instances, 12.7%) and understaters (23 instances, 7.3%), while L2 learners showed markedly lower frequencies in these categories, using 7 downtoners (2.2%) and 10 understaters (3.2%). Other internal modification types, such as conditional clauses and past tense usage, were also notably less frequent among L2 learners, highlighting the differences in internal modification strategies between the two groups. Some examples from L2 learners are presented below. In terms of politeness marker, the T/V “sen” and “siz” distinction was not examined within the scope of internal modification, and only the lexical marker “lütfen” was included in adherence to the original framework proposed by Blum-Kulka et al. (1989).

Politeness marker examples by L2 learners;

(1) *Merhaba hocam bana biraz zaman verebilir misiniz ki ta ben ödevimi bitirmem için? Lütfen*.[Hello teacher, could you give me a little time so that I can finish my homework? **Please**].

(2) *Merhaba arkadaşım nasılsınız. Rica etsem şu gelemedim ders günlerim notlarını bana verebilir misiniz lütfen?*[Hello friend, how are you? Could you give me the notes for the classes I missed. **Please?**]

As can be seen in examples 1 and 2, L2 learners tend to use politeness marker "lütfen" (please) in their requests while requesting something from someone in higher-power, namely the teacher in the first example, and someone equal as in the second example.

Examples to understaters by L2 learners;

(3) *Merhaba hocam, Katılmamı engelleyen bazı durumlar vardı, ödevin teslimi için **biraz** ek süre verir misiniz ..!* [Hello Professor, there were some circumstances that prevented me from participating. Could you please grant me some extra time to submit the assignment?]

Examples to downtoners by L1 speakers;

(4) *Ablacım/abicim merhaba. Bir dilekçe yazmam gerekiyor fakat zorlanıyorum. **Acaba** müsaitseniz yardımcı olur musunuz?* [Hello my dear sister/brother. I need to write a petition, but I'm having some difficulty. If you're available, could you please help me?]

(5) merhaba hocam, bu derse başka bir sınıfta girebilme şansım var mı **acaba**? benim için çok daha verimli olur.yardımcı olabilir misiniz? [Hello Professor, is there a chance for me to attend this course in another class? It would be much more productive for me. Could you please assist me with this?]

Examples to understaters by L1 speakers;

(6) *Merhaba hocam, Katılmamı engelleyen bazı durumlar vardı, ödevin teslimi için **biraz** ek süre verir misiniz ..!* [Hello Professor, there were some situations that prevented me from participating. Could you give me a little extra time for the assignment submission?]

(7) *Ali, yarın sınavım var. Bugünlük **biraz** sessiz ol.* [Ali, I have an exam tomorrow. Be a little quiet today.]

Table 3. *External Modifications In The DCT*

Type of External Modification	L1 speakers		L2 learners	
	f	%	f	%
Not used	82	26	145	46
preparator	23	7,3	12	3,8
grounder	96	30,5	98	31,1
disarmer	3	1	1	0,3
imposition minimizer	1	0,3	0	0
preparator and grounder	70	22,2	19	6
disarmer and grounder	22	7	7	2,2
disarmer and preparator	3	1	2	0,6

preparator, grounder, sweetener	3	1	0	0
promise and grounder	2	0,6	2	0,6
promise and preparator	2	0,6	0	0
Grounder, preparator and promise	1	0,3	0	0
Disarmer and promise	1	0,3	1	0,3
Preparatory and imposition minimizer	1	0,3	0	0
Disarmer and imposition minimizer	1	0,3	0	0
Grounder and imposition minimizer	1	0,3	0	0
Disarmer, preparator, grounder and imposition minimizer	1	0,3	0	0
Sweetener and grounder	0	0	2	0,6
Getting a precommitment and grounder	0	0	3	1

The results in Table 3 reveal distinct patterns in the use of external modification strategies between L1 Turkish speakers and L2 Turkish learners. L1 speakers employed a total of 96 grounders (30.5%) and 23 preparators (7.3%), while L2 learners used 98 grounders (31.1%) and 12 preparators (3.8%). Notably, L1 speakers exhibited more varied combinations, such as the preparator and grounder (70 instances, 22.2%) and disarmer and grounder (22 instances, 7%), compared to L2 learners who showed less diversity in their combinations, using only 19 preparator and grounder instances (6%) and 7 disarmer and grounder instances (2.2%). Additionally, the use of disarmers was minimal, with L1 speakers using 3 (1%) and L2 learners using just 1 (0.3%). These results suggest that while both groups relied heavily on grounders, L1 speakers employed a broader range of external modification strategies.

Examples to external modifications in L1 speakers' requests:

(7) *Hocam* ***bu şubenin ders programına uyamıyorum (grounder) rica etsem (preparator)*** *istediğim şubeye geçebilir miyim ?[*Professor, I'm having trouble following the schedule for this section; could I please switch to the section I want?

(8): *Merhaba iyi günler* ***aşağıda çalışıyordum fakat biraz gürültü geldi evinizden (grounder) rica etsem (preparator)*** *birazcık bu konuda dikkatli olur musunuz?* [Hello, good day. I was working downstairs, but there was a bit of noise coming from your place. Could you please be a little more careful about this?]

(9) **Pardon rahatsız ediyorum (disarmer)** ama bir dilekçe yazmam gerekiyor da bana bu konuda yardımcı olur musunuz ? [Sorry to bother you (disarmer), but I need to write a petition. Could you help me with this?"]

Examples to L2 learners:

(10) *Merhaba Mr.Müdür. sınıf değiştirmek istiyorum* ***çünkü arkadaşlarımı bulmak istiyorum (grounder)*** [Hello Mr. Principal. I want to change classes because I want to find my friends]

(11) ***Sınav var(grounder)*** *gürültü istemiyorum, lütfen*.[There is an exam. I don't want noise. Please]

(12) **Rica etsem (preparator)** biraz sessiz olur musun odaklanamıyorum yarın önemli bir sınavım var [Could you please be a little quiet (preparator), I can't focus, I have an important exam tomorrow.]

Discussion

Based on the findings presented in above, there are notable differences between the two groups regarding the internal modification elements used in their requests. L1 Turkish speakers employed the downtoner "acaba" (possibly) more frequently than L2 learners. Although the difference is less for the understater "biraz" (a little, a bit), L1 speakers still used it more than L2 learners. This may reflect differing perceptions of politeness across languages, suggesting that L2 learners did not mitigate their requests with understaters or downtoners as L1 speakers did. Conversely, L2 speakers utilized the politeness marker "lütfen" (please) significantly more than L1 speakers. This aligns with Faerch and Kasper's (1989) findings, which noted that L2 learners favor "please" for its dual role as both an illocutionary force indicator and a transparent mitigator, adhering to Grice's (1975) principle of clarity through explicit expression. Thus, it can be argued that L2 learners seek to achieve politeness in the most overt manner to avoid misunderstandings.

The infrequent use of politeness markers by L1 Turkish speakers can be attributed to various cultural factors inherent in Turkish communication, as suggested by Otçu and Zeyrek (2008). In their study investigating the internal and external modifications in requests among Turkish EFL learners, they found that these learners rarely employed the politeness marker "lütfen." Researchers propose that this limited use arises from the perception that "lütfen" signifies behavior that is inconsistent with the collectivist values central to Turkish culture. In other words, using "lütfen" may be seen as creating unnecessary social distance or imposition, which contradicts the community-oriented nature of interpersonal interactions in Türkiye.

This argument is further supported by Economidou-Kogetsidis (2008), who observed that Greek learners of English similarly underutilize politeness markers due to negative transfer from their own language, which also operates within a collectivist framework. Just as politeness markers are not conventionalized in Greek (Sifianou, 1992, cited in Economidou-Kogetsidis, 2008), it can be claimed that they lack standardization in Turkish as well. Consequently, this cultural context may lead L1 Turkish speakers to refrain from using politeness markers like "lütfen" as frequently as their L2 counterparts, who may feel less constrained by these cultural norms and therefore employ such markers more liberally in their requests.

Findings related to external modification elements indicate that L1 Turkish speakers construct long and complex sentences by using multiple external modification expressions together. Consequently, the difficulty L2 learners experience in employing such multi-layered external expressions may stem from their insufficient pragmatic knowledge or language proficiency. Despite being at B2 level, these learners may still

struggle to create these complex sentences. This may be due to learners' insufficient pragmalinguistic knowledge as suggested by Kasper and Roever (2005) who state that L2 learners often have a limited understanding of the linguistic tools native speakers use to convey specific meanings. Yates (2010) also supports this finding, suggesting that L2 learners often perceive such expressions as overly advanced or complex, making it challenging for them to adjust the wording and syntax to mitigate the imposition of requests.

Moreover, this issue can be explained in relation to the stages of interlanguage development identified by Ellis (1985). According to Ellis (1985) L2 learners must internalize new structures, which involves exploring their use in various contexts and eliminating unnecessary ones. Consequently, the difficulties faced by L2 learners in this study when using long and complex external modification sentences may stem from their limited engagement in communicative settings and interactional practices outside the classroom. This lack of interaction hinders their progress in reaching the necessary developmental stages. Interaction with L1 speakers is crucial for interlanguage pragmatic development (Bardovi-Harlig & Bastos, 2011).

On the other hand, the finding that both groups favored the same types of external modifications, primarily grounders and preparators, indicates that L2 Turkish learners have effectively acquired the pragmatics of Turkish regarding appropriate supportive moves in specific contexts. This outcome can be explained by the immersive nature of studying the TL in an L2 environment, providing learners with substantial exposure to TL input even if they do not interact with L1 Turkish speakers. This result is consistent with the study by Hassan and Rangaswamy (2014), which similarly demonstrated that immersion in an L2 context positively affects the use of internal and external request modifications. In this respect, it can be argued that although L2 learners differed from L1 speakers in certain aspects, such as the use of politeness markers and the variation of external modifications in their requests, they still acquired Turkish pragmatics to some extent.

Liu et al. (2017) found that EFL learners frequently utilized grounders but struggled with internal modifications due to limited pragmalinguistic knowledge. This reflects a broader trend observed in the current study, where L2 learners of Turkish also exhibited challenges in forming complex external modifications. The shared difficulty in internal modifications suggests a common barrier related to the learners' pragmatic development, highlighting the need for targeted pedagogical approaches to enhance their pragmatic abilities.

Halupka-Rešetar (2014) further emphasized the limited variation in request modifications among intermediate ESP learners, linking their pragmatic performance to the influence of pedagogical instruction. This is consistent with the current study's findings that L2 learners' usage of multiple external modification strategies is constrained, likely due to insufficient exposure to communicative contexts outside the classroom.

Conclusion

This study provides valuable insights into the pragmatic development of L2 Turkish learners in comparison to L1 Turkish speakers, particularly regarding their use of internal and external modification strategies in requests. The findings reveal significant differences between the two groups, particularly in the employment of politeness markers and various internal modifications. L1 speakers mostly utilized downtoners and understaters, which suggests that their understanding of politeness is deeply rooted in indirectness in cultural norms. In contrast, L2 learners relied heavily on the explicit politeness marker "lütfen," (please) highlighting their inclination to seek clarity and avoid misunderstandings in their interactions. Furthermore, the study highlights the importance of sociolinguistic factors in shaping communication strategies. While both groups favored grounders and preparators as external modification strategies, L2 learners demonstrated less variety and complexity in their requests. This may be attributed to limited linguistic competence and insufficient engagement in interaction with L1 speakers, ultimately hindering their ability to navigate complex social contexts effectively.

Suggestions

The findings from this study have significant implications for L2 teaching and learning, particularly in the area of pragmatics. The differences between L1 Turkish speakers and L2 learners in the use of internal and external modification elements highlight the challenges that learners face in acquiring culturally and contextually appropriate communication strategies. While L2 learners appear to favor more overt politeness markers like “lütfen” (please), they struggle with the use of downtoners and multi-layered external modifications due to limited pragmalinguistic knowledge and insufficient interaction with native speakers. This finding highlights the need for L2 pedagogical approaches to prioritize pragmatic competence alongside grammatical proficiency. Specifically, instructional strategies should include explicit teaching of internal and external modification techniques, particularly through authentic, context-rich materials that allow learners to practice requests in varied communicative situations. Additionally, fostering opportunities for interaction with L1 speakers, either through direct communication or immersive experiences, could accelerate learners’ acquisition of pragmatic subtleties. Given the challenges observed in the current study, targeted pedagogical interventions that focus on increasing learners’ awareness of politeness strategies and providing practice in using them in naturalistic contexts would be essential in helping L2 learners achieve greater communicative competence in the TL.

This study had several limitations. Firstly, data on requests were collected solely through DCTs. Future research could benefit from gathering data from real communication settings to capture more authentic interactions. Additionally, incorporating self-reports or interviews could provide insights into learners' perceptions of their pragmatic knowledge and performance. Furthermore, this study focused on a specific proficiency level of students; thus, expanding the participant pool to include various proficiency levels, age groups, or backgrounds could enhance the findings. Exploring different contexts, such as academic, social, or professional settings, would also provide a broader understanding of pragmatic use. A longitudinal study design could be employed to track changes in

pragmatic development over time, and examining cultural variations across diverse L1 backgrounds may offer further valuable insights into the complexities of pragmatic competence.

References

Aksu Raffard, C. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında söz edimleri başarı koşulları ve gerçekleştirme biçimlerine yönelik bir karşılaştırma. *International Journal of Language Academy, 6*(5), 46-69.

Altun Alkan, H. (2019). *Rica ediminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler tarafından kullanımları* [Unpublished master's thesis]. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli, Türkiye.

Aslan, S. (2005). Türkiye Türkçesinde sezdirmeye dayalı rica stratejileri. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 1-15.

Bardovi-Harlig, K., & Bastos, M. (2011). Proficiency, length of stay, and intensity of interaction and the acquisition of conventional expressions in L2 pragmatics. *Intercultural Pragmatics, 8*(3), 347-384. https://doi.org/10.1515/iprg.2011.017

Barron, A. (2003). *Acquisition in interlanguage pragmatics. Learning how to do things with words in a study abroad context*. Philadelphia, PA. USA: John Benjamins Publishing Company.

Bayat, N. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde şikâyet ve özür edimine ilişkin görünümler. *Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*, 1-16.

Bayraktar Erten, N. (2014). Türkiye Türkçesinde emir ve rica bildiren kullanımlar üzerine. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, *11*(3), 93-205.

Blum-Kulka, S., & Olshtain, E. (1984). Requests and apologies: A cross-cultural study of speech act realization patterns (CCSARP). *Applied Linguistics, 5*(3), 196-213. doi: http://dx.doi.org/10.1093/aslin/5.3.196.

Blum-Kulka, S., House, J., & Kasper, G. (1989). *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies.* Norwood, N.J: Ablex.

Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cenoz, J., & Valencia, J. F. (1996). Cross-cultural communication and interlanguage pragmatics: American vs. European requests. *Pragmatics and Language Learning*, 7, 41–54.

Culpeper, J., & Terkourafi, M. (2017). Pragmatic approaches (im)politeness. In J. Culpeper, M. Haugh, & D. Kádár (Eds.), *The Palgrave handbook of linguistic (im)politeness* (pp. 11–39). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-37508-7_2

Durmuş, M., & Kılınç, A. K. (2021). Kazaklara Türkçe öğretimi ve söz edimsel bir karşılaştırma. *Bilig, 97*, 1-28.

Economidou-Kogetsidis, M. (2008). Internal and external mitigation in interlanguage request production: The case of Greek learners of English. *Journal of Politeness Research, 4*(1), 111-137. https://doi.org/10.1515/PR.2008.005

Ellis, R. (1985). Sources of variability in interlanguage. *Applied Linguistics, 6*(2), 118–131. doi:10.1093/aslin/6.2.118.

Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole, & J. L. Morgan. (Eds.), *Syntax and semantics 3: Speech acts* (pp. 41-58).

Gudykunst, W. B., & Ting Toomey, S. (1988). *Culture and interpersonal communication*. Newburry Park: Sage Publications.

Güven, M. (2001). Türkçede -abil eki ve kiplik belirteçleri üzerine. In Ö. Demircan & A. Erözden (Eds.), *Proceedings of the XVth conference on Turkish linguistics* (pp. 79-87). Yıldız Teknik University Press.

Hall, E.T. (1976). *Beyond culture*. New York: Doubleday.

Halupka-Rešetar, S. (2014). Request modification in the pragmatic production of intermediate ESP learners. *ESP Today. 2*. 29-47.

Hassan, R. K., & Rangaswamy, S. (2014). Internal/external modifiers in request speech act among Iranian study abroad learners. *Research Journal of Recent Sciences, 3*(5), 55-64. https://doi.org/10.1000/xyz123

Kasper, G., & Roever, C. (2005). Pragmatics in second language learning. In E. Hinkel (Ed.) *Handbook of research in second language learning and teaching*, (pp. 317-334). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Kasper, G., & K. R. Rose (1999). Pragmatics and SLA. *Annual Review of Applied Linguistics, 19*, 81–104.

Koike, D. A. (1989). Pragmatic competence and adult L2 acquisition: Speech acts in interlanguage. *The Modern Language Journal, 73*(3), 279–289.

Leech, G. N. (1983). *Principles of pragmatics*. London: Longman.

Liu, M., Yu-wen, L., & Gauss, V. (2017). EFL learners' use of modifications in making requests: Pragmalinguistic and sociopragmantic perspectives. *NCUE Journal of Humanities, 16*, 101-130.

Matsumura, S. (2001). Learning the rules for offering advice: A quantitative approach to second language socialization. *Language Learning, 51*(4), 635- 679.

Otçu, B., & Zeyrek, D. (2008). Development of requests: A study on Turkish learners of English. In M. Pütz & J. Neff-van Aertselaer (Eds.), *Developing contrastive pragmatics: Interlanguage and cross-cultural perspectives* (pp. 265-301). Mouton de Gruyter.

Özdemir, A. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin söz edimlerini anlama düzeyleri.* [Unpublished master's thesis], Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Schauer, G. A. (2004). May you speak louder maybe? Interlanguage pragmatic development in requests. *EUROSLA Yearbook, 4*, 253-272.

Sifianou, M. (1997). Politeness and off-record indirectness. *International Journal of the Sociology of Language, 126*, 163–179.

Searle, J. R. (1979). *Expression and meaning: Studies in the theory of speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.

Taguchi, N. (2013). Production of routines in L2 English: Effect of proficiency and study-abroad experience. *System, 41*, 109–121. 10.1016/j.system.2013.01.003.

Taguchi, N. (2019). Second language acquisition and pragmatics. In N. Taguchi (Ed.), *The Routledge handbook of second language acquisition and pragmatics* (pp. 1–15). Routledge.

Taguchi, N., Li, S., & Xiao, F. (2016). Effects of intercultural competence and social contact on speech act production. *The Modern Language Journal, 100*(4), 775-796.

Wardhaugh, R., & Fuller, J. M. (2015). *An introduction to sociolinguistics*. West Sussex: Blackwell Publishing.

Yates, L. (2010). Pragmatic challenges for second language learners. In A. Trosborg (Ed.), *Pragmatics across languages and cultures* (pp. 287–309). De Gruyter Mouton.

Yemenici, A. (1996). Söylem çözümlemesi: Türk, İngiliz ve Amerikan kültürlerinde anlatılan öykülerin kültürel bir çerçeve içinde incelenmesi. *Dilbilim Araştırmaları*, 37-57.

Zeyrek, D. (2001). Politeness in Turkish and its linguistic manifestations. In A. Bayraktaroğlu & M. Sifianou (Eds.), *Linguistic politeness across boundaries: The case of Greek and Turkish* (pp. 43–73). John Benjamins Publishing Company.

Appendix

KONUŞMA TAMAMLAMA TESTİ

Aşağıda birinden bir şey istemeniz beklenen 7 durum verilmiştir. Bu durumların içinde olduğunuzu hayal ederek bu durumlarda ne söyleyeceğinizi her durumun altındaki "Siz: _____" bölümlerine yazınız. Yanıt için fazla düşünmeden, aklınıza ilk gelen cümleyi veya cümleleri yazınız (Birden fazla cümle yazabilirsiniz).

Örnek:
Durum: Hastaneye gitmeniz gerekiyor. Kendinizi iyi hissetmediğiniz için arabası olan yakın bir arkadaşınızdan sizi hastaneye götürmesini istersiniz. Ne/Nasıl söylersiniz?

Siz: *Selam Serap! Naber nasılsın? Hastaneye gitmem gerekiyor da beni götürebilir misin?*

Durum: Kampüstesiniz. Tanımadığınız, üniversitede çalışan bir hoca olduğunu düşündüğünüz birine öğrenci işlerinin yerini (ya da kampüste herhangi bir yeri) soruyorsunuz.

Siz: *Affedersiniz, öğrenci işlerinin nerede olduğunu biliyor musunuz?*

Durum 1:

Bir giyim mağazasındasınız. Bir satış danışmanından/görevliden beğendiğiniz bir pantolonun mağazada S/M/L/XL bedeninin olup olmadığını kontrol etmesini istiyorsunuz. Ne/Nasıl söylersiniz?

Siz: _____

Durum 2:

Bir lokantada yemek yiyorsunuz. Masanızda peçete yok. Garsondan size peçete getirmesini istiyorsunuz. Ne/Nasıl söylersiniz?

Siz: _____

Durum 3:

TÖMER'de en yakın arkadaşlarınız sizden farklı bir sınıfta. Bu nedenle, siz de o sınıfa geçmek istiyorsunuz ve bunu TÖMER müdürüne söylüyorsunuz. Ne/Nasıl söylersiniz?

Siz: _____

Durum 4:

Bir dilekçe yazmanız gerekiyor ancak zorlanıyorsunuz. TÖMER'de çalışan ve aranızın iyi olduğu bir sekreterden/memurdan size yardım etmesini istiyorsunuz. Ne/Nasıl söylersiniz?

Siz: _____

Durum 5:

Samimi olduğunuz üst komşunuz çok fazla gürültü yapıyor ve ertesi gün önemli bir sınavınız var. Komşunuzdan sessiz olmasını istiyorsunuz. Ne/Nasıl söylersiniz?

Siz: _____

Durum 6:

Hasta olduğunuz için bir derse katılamadınız. Aranızın iyi olduğu bir sınıf arkadaşınızın düzenli olarak derslere katıldığını ve not tuttuğunu biliyorsunuz. Arkadaşınızdan ders notlarını istiyorsunuz. Ne/Nasıl söylersiniz?

Siz: _____

Durum 7:

Bir dersten ödeviniz var ve ödevi bitiremediniz. Bu derste çok fazla devamsızlık yaptığınız için dersin hocasını pek tanımıyorsunuz. Ödevin teslimi için dersin hocasından size ek süre vermesini istiyorsunuz. Ne/Nasıl söylersiniz?

Siz: _____

JLERE
JOURNAL OF LANGUAGE EDUCATION AND RESEARCH

Journal of Langage Education and Research, 2025, 11 (1), 369-403

Research Article

Use of Rubric in the Assessment of Writing Skills in Teaching Turkish as a Foreign/Second Language: B1-B2 Level

Aybegüm Aksak *

ARTICLE INFO

Received: 11.09.2024
Revised form: 15.03.2025
Accepted: 23.03.2025
Doi: 10.31464/jlere.1548666

Keywords:
Turkish as a foreign language
Turkish as a second language
writing skills
assessment, rubric

ABSTRACT

Rubrics offer a solution to assessment inconsistencies frequently observed among evaluators at Turkish teaching centers, both within and across institutions. Particularly for productive language skills, rubrics can mitigate subjective evaluation by providing structured assessment frameworks. This research aimed to develop valid and reliable analytic rubrics for assessing B1-B2 level writing skills in Turkish language instruction. Using an exploratory sequential mixed methods design, the study followed systematic rubric development protocols. Validity was established through expert consultation with seven specialists using the Davis technique, while reliability was determined by having 20 evaluators score six writing samples, analyzed using Kendall's W coefficient of concordance. The study also examined whether evaluation experience (Kruskal Wallis-H test) or instructor background (foreign language vs. second language Turkish instruction; Mann Whitney U test) influenced scoring patterns when using the rubrics. Results confirmed the developed rubrics' validity and reliability. No significant differences emerged between ratings from experienced versus inexperienced instructors, or between foreign language and second language Turkish instructors, demonstrating the rubrics' effectiveness in standardizing assessment across evaluator profiles. These findings suggest that properly constructed rubrics can successfully reduce assessment inconsistencies regardless of evaluator experience or instructional background.

Acknowledgments
The study was produced from the doctoral thesis prepared in the Department of Teaching Turkish as a Foreign Language under the supervision of Assoc. Prof. Dr. Meltem EKTİ at Hacettepe University Institute of Turkology Research.

Statement of Publication Ethics
The study was conducted in accordance with scientific publication ethics. Ethics Committee approval was obtained for this study: Committee Name: Hacettepe University Rectorate Date and Decision number: 31.03.2023, E-35853172-000-00002773855

Authors' Contribution Rate
If there is more than one author, please indicate the contribution rates of the authors.

Conflict of Interest
There is no conflict of interest in this study.

Reference
Aksak, A. (2025). Use of rubric in the assessment of writing skills in teaching Turkish as a foreign/second language: B1-B2 level. *Journal of Language Education and Research, 11* (1), 369-403.

* Öğr. Gör. Dr., ORCID ID: 0000-0002-5367-6608, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, DİLMER, aybegumce@gmail.com

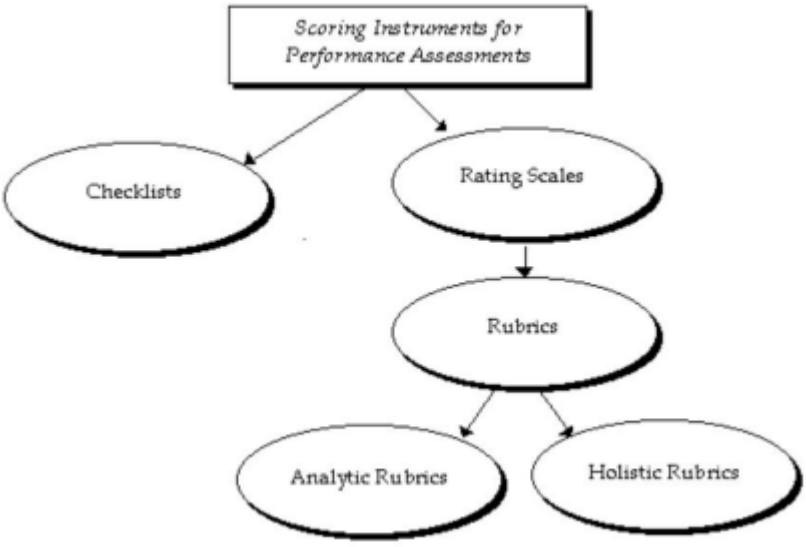
Copyright © 2025 by JLERE- https://dergipark.org.tr/en/pub/jlere
ISSN: 2149-5602

Introduction

The lack of standardization in the field of teaching Turkish as a foreign/second language causes various issues in practical applications. This problem affects the entire teaching process from beginning to end and leads to differences in practices among teaching centers and instructors. One of the areas where this lack of standardization is commonly observed is in assessment and evaluation. The inconsistency in determining the levels of learners completing Turkish courses indicates this problem. Similarly, inconsistent evaluations by different evaluators within the same institution highlight the issue of objective assessment. To overcome these issues in assessment and evaluation, it is necessary to establish and implement standards from specific to general.

Objective and consistent assessment is crucial for determining whether the aims and objectives of teaching are being achieved, for the contribution of teaching outcomes to the process, for making teaching more efficient, and for identifying the strengths and weaknesses of learners. Some assessment tools exist to ensure objective and consistent evaluation. Rating scales and checklists are widely used to prevent inconsistencies in the assessment of learner performances (Özen, 2025, p. 75)

Figure 1. Performance Evaluation Classification (Mertler, 2001, p. 1)



Rubrics are long-term tools that have accompanied education systems for decades and are now widely used at all levels of education (Andrade, 2023). They limit evaluators in assessments and contribute to the consistent evaluation of learner performances and to obtain diagnostic information about a skill/performance (Durmuş, 2022, p. 22). Providing feedback is important to increase learner motivation in assessment (Hyland, 2003). Thanks to the diagnostic information obtained through rubrics, it becomes easier for evaluators to identify learners' successes, weaknesses, and strengths (Yokouchi, 2025) and the opportunity to provide feedback with diagnostic information is obtained.

To date, criteria have shown their usefulness as assessment tools and have supported instructors in making more consistent scores (Mahdi & Alkhateeb, 2025, p. 2). Rubrics play an important role in shaping educational evaluation and provide clear criteria for both teaching and learning (Panadero et al., 2024, p. 31). The use of rubrics by all evaluators in language teaching centers will contribute to ensuring consistency among evaluators. Similarly, rubrics based on certain basic standards will also support consistency and objectivity in evaluations made in different centers.

As can be seen in Figure 1, there are two types of rubrics: holistic and analytical. Holistic rubrics provide a single score and a general evaluation. Holistic scoring according to this assessment tool is controversial as it involves giving a single score to the entire text and combining the measurement and evaluation of different features that make up the written expression (Mahdi & Alkhateeb, 2025, p 3). Analytical rubrics, on the other hand, provide the opportunity to evaluate the learner's performance in detail and by dividing it into sections and limit the evaluator more, thus allowing for more consistent results in the evaluation and additional feedback (Weigle, 2002). Especially in cases where a well-structured rubric is not used, the evaluations made may remain subjective and superficial.

Rubrics are especially used in the assessment of productive skills. Writing skills are generally assessed based on learners' performance in writing independent texts, making objective evaluation challenging. Due to the multidimensional nature of writing, which includes various elements, rubrics are important for fair and valid assessment of written production skills. The writing process, involving planning, drafting, and revising, culminates in the final draft (Harmer, 2004, p. 5). Therefore, writing has a multidimensional structure, encompassing elements from title to conclusion and from punctuation to style (Aksak Gönül & Ekti, 2022, p. 51). From the perspective of language teaching, grammar, vocabulary, punctuation, organization, and other aspects must be considered. According to a study by Lee (2010), most instructors focus on spelling and grammar when evaluating writing performance. Instead of focusing solely on linguistic structures, the communicative aspects of writing, language use as required by communication with the reader, and the purposes achieved in writing come to the fore (Yaylı, 2015, p. 303).

The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) suggests the following criteria for assessing language proficiency and error in writing:

- Pronunciation errors;
- Spelling (punctuation) errors;
- Vocabulary errors;
- Grammatical errors;
- Syntactic errors;
- Sociolinguistic and sociocultural errors (Council of Europe, 2013, p. 155).

Similarly, the CEFR Companion Volume recommends the following dimensions for assessing written production skills: general language/vocabulary, coherence, accuracy,

description, and argumentation (Council of Europe, 2021, p. 191). Analytic rubrics allow for the measurement of different aspects of the text produced by the candidate, such as organization, lexical resources, grammar, coherence, and cohesion (Viñas, 2022). Wiggins (1993) states that rubrics should reflect assessment criteria that support learners' more authentic, outcome-focused, and contextual writing skills. These skills include discourse awareness, language skills, goal setting, sociocultural knowledge, and memory management strategies (Flower & Hayes, 1980; Kellogg & Whiteford, 2009). Therefore, when the multidimensional structure of writing is not considered, and the focus is solely on spelling and grammar, the evaluation of writing performance will lack components such as vocabulary and choice, organization of the text, textuality criteria, and the communicative functions of language as an action.

There is a lack of commonly used shared rubrics in the field of teaching Turkish as a foreign language. Some language teaching centers use their own developed holistic or analytic rubrics that have not been tested for validity and reliability, while some instructors conduct evaluations without rubrics. In a study conducted with 167 instructors by Göktaş and Aksak Gönül (2022, p. 142), only 35.93% of the participants reported using rubrics in writing assessments. The low use of rubrics raises questions about the objectivity of evaluations. Therefore, it is essential for instructors to have the skills to recognize the components of good writing and be familiar with the elements of textuality to include them in assessments. One of the most important ways to prevent these issues and achieve consistent results is by using comprehensive rubrics. Additionally, rubrics serve as a guide for instructors to analyze and interpret data obtained from assessments. Due to these features, the study aims to develop analytic rubrics for the objective assessment of writing skills in the teaching of Turkish as a foreign/second language.

The effectiveness of rubrics is substantially directly proportional to the instructors' commitment to rubrics (Jeong, 2015). Optimizing and appropriating use of rubrics involves the continuous professional development of evaluators in rubric design and application (Mace & Pearl, 2021). Considering that evaluator guides for rubrics should be created for this commitment and development, it is also aimed to prepare evaluator guides for the prepared rubrics.

Research Objective and Sub-objectives

In the field of teaching Turkish as a foreign/second language, there are different competencies expected of learners at each level. Therefore, the expected teaching outcomes and the quality of learner performances vary at each level. While short, simple texts are expected at the basic level, longer and more detailed texts are expected at intermediate and advanced levels. As a result, starting from the intermediate level, evaluations of written texts should consider various aspects beyond spelling and grammar errors. For this reason, separate analytic rubrics should be developed for each level to ensure accurate assessment. The study aims to develop separate analytic rubrics for B1 and B2 levels, as these levels are transition levels that are difficult to distinguish from each other and represent the levels

where metacognitive skills begin to come into play. The use of separate analytic rubrics for each level is necessary for assessing the different elements of writing. As a sub-objective of this research, an attempt was made to determine whether experience influences evaluations conducted using rubrics. Another sub-objective is to examine whether there is a significant difference in evaluations based on rubrics between evaluators teaching in multilingual classrooms in Turkey, where the target language is the native language, and those teaching in monolingual classrooms abroad, where the target language is not the native language.

Method

The stages of rubric development involve both qualitative and quantitative applications, therefore a mixed-method was applied in the study. The stages of rubric development are as follows:

1. Determining the learning objectives to be evaluated
2. Identifying the expected competencies and undesired features from products, processes, or performances
3. Determining dimensions and defining criteria
4. Deciding the type of rubric and defining the descriptors for the highest and lowest performance levels for each criterion
5. Defining the descriptors for the middle levels of criteria
6. Conducting sample learner performance assessments
7. Reviewing the rubric (Mertler, 2001).

Since these stages are compatible, an exploratory sequential design was applied. In this design, findings obtained from qualitative data are followed by the creation of the quantitative phase and the collection of quantitative data. The qualitative phase can be used to determine the measurement tool or variables to be applied in the quantitative phase (Creswell, 2017).

In the qualitative part of the research, a literature review was conducted first. In the relevant literature, the rubric developed within the scope of the research article titled “Development Study of B1 Level Writing Skills Rubric for Turkish Learners as a Foreign Language” by Yorgancı and Baş (2021) includes four dimensions and twenty criteria. The dimensions are “Organization and Content, Language and Expression, Vocabulary, Spelling and Grammar”. The dimensions of vocabulary, spelling, and grammar overlap with the dimensions of the research. Within the scope of the research, 30 writing performances were scored by 5 raters.

In the research article titled “Writing Skills Rubric for Narrative/Demonstrative Texts in Teaching Turkish as a Foreign Language” by İltar and Karataş (2022), it was aimed to develop a genre-specific rubric. It differs from the study in terms of being genre-specific, but some items were also included in the evaluator guides prepared within the scope of the study to be used when evaluating narrative texts. There is no statement in the study that includes any level distinction.

A rubric was developed in the research article titled “Development of Analytical Rubric for A2 Level Writing Skills in Teaching Turkish as a Foreign Language” conducted by Tekin and Sallabaş (2022). The criteria and criterion descriptors are quite superficial according to the study. The main reason for the differences between the two studies can be shown as

being prepared at different levels. 26 writing performances were evaluated by 5 evaluators in the study.

The rubric developed in the research article titled “Development of A2 Level Writing Skills Rubric for Those Who Teach and Learn Turkish as a Foreign Language” conducted by Harmankaya, Sallabaş and Toker (2022) is also prepared for the A2 level, so it differs from the study in terms of size and criteria.

When the studies conducted in the literature are examined, it is seen that the studies differ from the levels addressed in the relevant study and the dimensions and criteria included in the rubric. The intermediate level B1 and B2 levels are related to each other and at the same time have different outcomes. Therefore, it is thought that it would be more useful for the rubrics to be developed for these levels to be complementary to each other and to be created together. Sample rubrics used in various Turkish teaching centers and institutions in the field of teaching Turkish as a foreign language and CEFR (Council of Europe, 2013, 2021) achievements were examined. After the examinations, an item pool was created. The dimensions to be included in the rubric to be prepared based on the item pool were determined, and the criteria were selected. The dimensions to be included in the B1 and B2 level analytical rubrics were determined as grammar, vocabulary, spelling and punctuation, and organization. In addition, for the criteria to be included in the grammar dimension, Gazi University TÖMER, Yedi İklim Türkçe, Yeni İstanbul and İzmir teaching sets, which are widely used in the field of teaching Turkish as a foreign language, were examined and common grammar structures were determined. After all these scans, the criteria for the grammar dimension of the rubric were as follows: The criteria for the vocabulary dimension were determined as content-oriented word selection and function-oriented word selection; and in the criteria for the spelling and punctuation dimension, spelling and punctuation were included as two separate criteria. In the organization section, the text plan, content, and expression sub-criteria were selected.

The developed rubrics were designed to be four-tiered with "4 (excellent), 3 (good), 2 (needs improvement), 1 (insufficient)." The rubric, consisting of 25 items and four tiers, can be scored on a scale of 100 and 25 points (when scored as 1, 0.75, 0.50, and 0.25). Descriptors for each criterion were written to guide evaluators on which score to assign in different situations. To make the rubrics more effective and efficient for evaluators, assessment guides were prepared to ensure that all criteria of the rubrics are understood correctly and consistently by the assessors and that the rubrics are used more easily and effectively.

After the rubric was developed, expert opinions were obtained to determine the content validity. Two of the expert opinion forms were filled out by individuals who had completed their doctoral education in the field, and five were filled out by individuals who were continuing their doctorate and had at least 10 years of experience in the field. The validity indexes of the items were calculated using the expert opinion forms obtained through the application of the Davis (1992) technique. The final form of the rubric was given by taking into account expert opinions.

To determine the reliability of the rubrics, six B1 and six B2 learner writing performances were evaluated by 20 experienced and inexperienced teachers of Turkish as a foreign/second language. The Kendall’s W concordance coefficient was calculated to measure the agreement among evaluators.

Additionally, the Kruskal-Wallis test was conducted to determine whether there was a significant difference in the scoring based on evaluator experience. Evaluators were divided into three groups: 0-5 years, 6-9 years, and over 10 years of experience. Furthermore, the Mann-Whitney U test was conducted to see if there was a difference between the scores given by Turkish teachers teaching as a foreign language abroad and those teaching as a second language domestically.

Publication Ethics

Committee Name: Hacettepe University Ethics Committee
Decision Date: March 31, 2023
Number: E-35853172-000-00002773855

Participants
The study involves three different participant groups: field experts, learner performances, and evaluators. Information regarding the field experts consulted for determining the validity index of the study is provided below.

Table 1. Information About Experts

Expert	Field Experience	Education	Title
Expert 1	10 years	PhD graduate	Assoc. Prof.
Expert 2	10 years	PhD graduate	Dr. Lecturer
Expert 3	10 years	Pursuing PhD	Lecturer
Expert 4	12 years	Pursuing PhD	Lecturer
Expert 5	12 years	Pursuing PhD	Lecturer
Expert 6	10 years	Pursuing PhD	Lecturer
Expert 7	11 years	Pursuing PhD	Lecturer

In selecting the field experts, the prerequisites were “having at least 10 years of experience in teaching Turkish as a foreign/second language” and “having or pursuing a PhD in the field.” Criterion sampling, one of the purposive sampling methods, was chosen for selecting the experts. Criterion sampling involves selecting a sample based on predetermined criteria set by the researcher (Yıldırım & Şimşek, 2021, p. 120).

For the writing performances of learners, 12 performances (6 at B1 level and 6 at B2 level) were selected from the writing exams of students studying at Gazi University TÖMER. Extreme case sampling, a purposive sampling method, was used to select 6 writing performances each that were considered weak, average, and good. It is believed that using extreme case sampling allows the researcher to better observe the variability related to the problem being studied (Koç Başaran, 2017, p. 490).

To determine the reliability coefficient of the study, 20 evaluators, both experienced and inexperienced in the field, were asked to evaluate the selected learner performances. Since determining whether there are differences in the scoring of experienced and inexperienced evaluators is one of the sub-objectives of the research, no training was provided to the evaluators and evaluator guides were shared. However, it is the evaluator's responsibility to read or not read these guides. The evaluators were chosen using the maximum variation sampling method, which aims to obtain experiences from different stakeholders in various

contexts (Yağar & Dökme, 2018, p. 5). Selection is based on different qualifications and criteria (Patton, 2018, p. 235). The evaluators, a mix of experienced and inexperienced, were chosen from those teaching at different levels both domestically and abroad. Information about the evaluators is provided in the table below.

Table 2. Information About Evaluators

Evaluator	Gender	Education Level	Major	Teaching Location	Years of Experience
Evaluator 1	Female	Bachelor's	Turkish Education	Domestic	12 years
Evaluator 2	Female	Pursuing PhD	Turkish Education	Domestic	12 years
Evaluator 3	Female	Master's	Turkish Education	Domestic	5 years
Evaluator 4	Female	Pursuing PhD	Urdu Language and Literature	Abroad	10 years
Evaluator 5	Female	Pursuing PhD	Turkish Education	Abroad	7 years
Evaluator 6	Female	Master's	Contemporary Turkish Dialects and Literature	Domestic	8 years
Evaluator 7	Female	PhD	Turkish Education	Abroad	6 years
Evaluator 8	Female	Master's	Turkish Education	Domestic	3 years
Evaluator 9	Female	Pursuing Master's	Turkish Language and Literature	Abroad	7 years
Evaluator 10	Female	Pursuing PhD	English Language and Literature	Domestic	3 years
Evaluator 11	Female	Pursuing PhD	Turkish Education	Abroad	11 years
Evaluator 12	Male	Master's	Turkish Education	Abroad	10 years
Evaluator 13	Male	Master's	Turkish Language and Literature	Domestic	5 years
Evaluator 14	Male	Master's	Turkish Education	Abroad	9 years
Evaluator 15	Male	PhD	Turkish Language and Literature	Domestic	5 years
Evaluator 16	Male	Pursuing PhD	Turkish Education	Domestic	6 months
Evaluator 17	Female	Pursuing PhD	Turkish Language and Literature	Domestic	7 years
Evaluator 18	Female	Pursuing PhD	Translation and Interpreting	Domestic	8 years
Evaluator 19	Female	Pursuing PhD	Turkish Language and Literature	Domestic	11 years
Evaluator 20	Female	Pursuing PhD	Turkish Education	Domestic	10 years

Data Analysis and Collection

Following the stages of the exploratory sequential design, qualitative data were first obtained, and then quantitative data were derived from the qualitative findings.

Qualitative data were collected, and quantitative data were obtained with the B1 and B2 level analytic rubrics prepared using these qualitative data.

In the qualitative phase of the study, expert opinions were sought to determine the content validity indices of the developed rubrics. Reviewers with expertise in structural aspects of tool design, such as developing and using rating scales or matching tool items with statistical measures for testing the study hypothesis, can also provide valuable contributions (Davis, 1992). Data were collected using a form developed with the Davis (1992) technique to reach expert opinions.

In the quantitative phase of the study, 20 evaluators voluntarily participated in evaluating the learner performances with the developed rubrics, and the data obtained were analyzed using the Kendall-W technique. To measure the effect of experience on the results obtained from the same data, Kruskal Wallis H analysis was conducted, and Mann Whitney U analysis was performed to determine whether there was a difference between the scores given by those teaching Turkish as a foreign language and those teaching it as a second language. All the data were analyzed using SPSS 27 software.

Findings

1. Findings on Content Validity:

To test the validity of the analytic rubrics developed for B1 and B2 levels, expert opinions were obtained from seven instructors with at least 10 years of experience using the Davis technique. Based on the data obtained, it was determined that the rubrics were valid.

Table 3. Content Validity Index for the B1 Level Rubric

Dimensions	**Criteria**	**Sub-Criteria**	**A**	**B**	**C**	**D**	**VI**
Grammar	Tense Usage	-	7	-	-	-	1
Voice Usage	-	6	1	-	-	1	
Compound Sentences	-	6	1	-	-	1	
Verbal Nouns	-	6	1	-	-	1	
Syntax	-	6	-	1	-	0.85	
Appropriateness to Level	-	7	-	-	-	1	
Vocabulary	Content-Oriented Vocabulary Choice	-	7	-	-	-	1
Function-Oriented Vocabulary Choice	-	7	-	-	-	1	
Spelling and Punctuation	Spelling	-	7	-	-	-	1
Capitalization	-	7	-	-	-	1	
Punctuation	-	6	1	-	-	1	
Organization	Text Plan	Title	6	1	-	-	1
Introduction	7	-	-	-	1		
Development	7	-	-	-	1		
Conclusion	6	1	-	-	1		
Formal Features	6	1	-	-	1		
Word Count	7	-	-	-	1		

Dimensions	**Criteria**	**Sub-Criteria**	**A**	**B**	**C**	**D**	**VI**
Content	Main Idea and Supporting Ideas	7	-	-	-	1	
Development of Ideas	7	-	-	-	1		
Expression	Language of the Text	7	-	-	-	1	
Coherence	7	-	-	-	1		
Genre and Sociolinguistic Appropriateness	6	1	-	-	1		
Total	-	-	-	-	-	-	.994

According to Davis (1992), the content validity index should be .80 or above. Based on expert opinions for the B1 level, the total content validity index was determined to be 0.994, with item indices ranging from .85 to 1. Therefore, it can be said that the B1 level analytic rubric developed is valid.

Table 4. Content Validity Index for the B2 Level Rubric

Dimensions	**Criteria**	**Sub-Criteria**	**A**	**B**	**C**	**D**	**VI**
Grammar	Compound Tenses and Voice Usage	-	7	-	-	-	1
Indirect Speech	-	7	-	-	-	1	
Compound Sentences	-	6	1	-	-	1	
Verbal Nouns	-	6	1	-	-	1	
Syntax	-	6	1	-	-	1	
Appropriateness to Level	-	7	-	-	-	1	
Vocabulary	Content-Oriented Vocabulary Choice	-	7	-	-	-	1
Function-Oriented Vocabulary Choice		Metaphors	-	6	1	-	-
Incorrect Words	-	7	-	-	-	1	
Conjunctions and Prepositions	-	6	-	1	-	0.85	
Spelling and Punctuation	Spelling	-	6	1	-	-	1
Punctuation	-	7	-	-	-	1	
Organization	Text Plan	Title	7	-	-	-	1
Introduction	7	-	-	-	1		
Development	7	-	-	-	1		
Conclusion	7	-	-	-	1		
Formal Features	7	-	-	-	1		
Word Count	7	-	-	-	1		
Content	Main Idea and Supporting Ideas	6	-	1	-	0.85	
Development of Ideas	7	-	-	-	1		
Expression	Language of the Text	6	1	-	-	1	
Coherence	7	-	-	-	1		
Repetition of Meaning	7	-	-	-	1		
Genre and Sociolinguistic Appropriateness	7	-	-	-	1		
Total	-	-	-	-	-	-	.988

Based on expert opinions for the B2 level, the total content validity index was determined to be .988, with item indices ranging from .85 to 1. Therefore, it can be said that the B2 level analytic rubric developed is valid.

2. **Findings on Reliability:**

For the reliability tests of the developed rubrics, six B1 and six B2 learner writing performances from exams conducted at Gazi University TÖMER were evaluated by 20 instructors, and the data obtained were analyzed using the Kendall's W technique. The whole rubric and dimension-specific Kendall's W coefficients for the B1 level are presented below.

Table 5. Kendall-W Concordance Coefficient for B1 Level

Level	W	P
All Criteria	.856	0.000

Table 6. Kendall-W Concordance Coefficients for B1 Level Dimensions

Dimensions	W	P
Grammar	.815	0.000
Vocabulary	.679	0.000
Spelling and Punctuation	.714	0.000
Organization	.766	0.000

For the B1 level, Kendall-W concordance coefficient for the all six writing performances evaluated by 20 evaluators using the 25-item analytic rubric was found to be .856, with a P value of 0.000. These data indicate that the B1 level analytic rubric has strong agreement and significant results.

The Kendall-W coefficients for the B1 level dimensions are as follows: Grammar dimension .815 (strong agreement), Vocabulary .679 (moderate agreement), Spelling and Punctuation .714 (strong agreement), Organization .766 (strong agreement). Therefore, it can be said that the analytic rubric also has strong agreement at the dimension level, with all P values showing significant results.

Table 7. Kendall-W Concordance Coefficient for B2 Level

Level	W	P
All Criteria General	.829	0.000

For the B2 level, Kendall-W concordance coefficient for the all six writing performances evaluated by 20 evaluators using the 25-item analytic rubric was found to be .829, with a P value of 0.000. These data indicate that the B2 level analytic rubric has strong agreement and significant results.

Table 8. Kendall-W Concordance Coefficients for B2 Level Dimensions

Dimensions	W	P
Grammar	.775	0.000
Vocabulary	.772	0.000
Spelling and Punctuation	.621	0.000
Organization	.817	0.000

The Kendall-W coefficients for the B2 level dimensions are as follows: grammar dimension .775 (strong agreement), vocabulary .772 (strong agreement), spelling and punctuation .621 (moderate agreement), organization .817 (strong agreement). Therefore, it can be said that the analytic rubric also has strong agreement at the dimension level, with all P values showing significant results. Based on these data, it can be concluded that the analytic rubrics developed for the B1 and B2 levels are valid, reliable, and ready for use.

3. Effect of Experience on Evaluation Results:

Additionally, the data were analyzed using the Kruskal-Wallis technique to determine whether evaluator experience had any impact on scoring, and it was found that there was no significant difference. Evaluator experience was divided into three groups: 0-5 years, 6-9 years, and over 10 years. For each level, 6 evaluators with 0-5 years of experience, 7 with 6-9 years of experience, and 7 with over 10 years of experience were compared. In the Kruskal-Wallis technique, the P value is first examined to determine the significance of the data; if $P<0.05$, there is a significant difference in the group mean ranks (Cevahir, 2020, p. 54). The data related to the analysis results are presented below.

Table 9. Effect of Experience on Evaluation Results B1 Level Kruskal-Wallis H Analysis

Writing Paper	X2	P
B1.1	1.258	.553
B1.2	.621	.733
B1.3	1.790	.409
B1.4	1.559	.459
B1.5	4.392	.111
B1.6	.112	.945

In the data obtained for the B1 level learner performances, Kruskal-Wallis H analysis was conducted on the scores given by 6 evaluators with 0-5 years, 7 with 6-9 years, and 7 with over 10 years of experience using the analytic rubric. The P values were as follows: .553 for B1.1, .733 for B1.2, .409 for B1.3, .459 for B1.4, .111 for B1.5, and .945 for B1.6. Since all values were greater than 0.05, it was concluded that there was no significant difference in the scores given by evaluators with different experience levels using the analytic rubric for B1 level, so the X2 data did not need to be considered.

Table 10. Effect of Experience on Evaluation Results B2 Level Kruskal-Wallis H Analysis

Writing Paper	X2	P
B2.1	2.403	.301
B2.2	5.431	.066
B2.3	.419	.811

Writing Paper	X2	P
B2.4	1.754	.416
B2.5	.544	.762
B2.6	2.005	.367

In the data for the B2 level learner performances, Kruskal-Wallis H analysis was conducted on the scores given by 6 evaluators with 0-5 years, 7 with 6-9 years, and 7 with over 10 years of experience using the analytic rubric. The P values were as follows: .301 for B2.1, .066 for B2.2, .811 for B2.3, .416 for B2.4, .762 for B2.5, and .367 for B2.6. Since all values were greater than 0.05, it was concluded that there was no significant difference in the scores given by evaluators with different experience levels using the analytic rubric for B2 level, so the X2 data did not need to be considered.

4. Findings on Differences in Evaluation Results Between Foreign and Second Language Teachers

Within the scope of the study, it was aimed to determine whether there were any differences in the evaluations conducted with the analytic rubric between Turkish teachers teaching as a foreign language (abroad) and as a second language (domestically). For this purpose, the scores given to learner performances by evaluators in these two groups were analyzed using the Mann-Whitney U test. The Mann-Whitney U test compares the mean ranks of two independent/unrelated groups and determines whether there is a statistically significant difference between the scores of the two groups (Büyüköztürk vd., 2020, p. 187; Cevahir, 2020, p. 40).

To determine the significance of the analysis data, the P value is first examined, and if there is a significant difference, the U value is considered. If $P > 0.05$, the H0 hypothesis is accepted, indicating that there is no significant difference in the mean ranks of the groups; if $P < 0.05$, the H1 hypothesis is accepted, indicating that there is a significant difference in the mean ranks of the groups (Cevahir 2020, p. 54). The findings related to the analysis are presented in the tables below.

Table 11. Differences in Evaluation Results Between Foreign and Second Language Teachers B1 Level Mann-Whitney U Analysis

Writing Paper	U	P
B1.1	45.000	1.000
B1.2	24.500	.097
B1.3	61.500	.211
B1.4	50.000	.757
B1.5	49.000	.817
B1.6	66.000	.115

In the data obtained for the B1 level learner performances, the Mann-Whitney U analysis was conducted on the scores given by 7 foreign language Turkish teachers and 13 second language Turkish teachers. The P values were as follows: 1.000 for B1.1, .097 for B1.2, .211 for B1.3, .757 for B1.4, .817 for B1.5, and .115 for B1.6. Since all values were greater than 0.05, it was concluded that there was no significant difference in the evaluations conducted

with the analytic rubric for B1 level between teachers teaching abroad and domestically, so the U data did not need to be considered.

Table 12. Differences in Evaluation Results Between Foreign and Second Language Teachers B2 Level Mann-Whitney U Analysis

Writing Paper	U	P
B2.1	38.000	.588
B2.2	54.500	.485
B2.3	57.500	.351
B2.4	59.500	.275
B2.5	53.500	.536
B2.6	59.500	.275

In the data for the B2 level learner performances, the Mann-Whitney U analysis was conducted on the scores given by 7 foreign language Turkish teachers and 13 second language Turkish teachers. The P values were as follows: .588 for B2.1, .485 for B2.2, .351 for B2.3, .275 for B2.4, .536 for B2.5, and .275 for B2.6. Since all values were greater than 0.05, it was concluded that there was no significant difference in the evaluations conducted with the analytic rubric for B2 level between teachers teaching abroad and domestically, so the U data did not need to be considered.

Discussion and Conclusion

One of the main issues in the field of teaching Turkish as a foreign/second language is the lack of standardization. This problem is particularly evident in assessment and evaluation studies, which reveal the learning outcomes. Differences are observed in assessment and evaluation practices and results among Turkish teaching centers, as well as differences in scoring by evaluators within the same teaching center. Therefore, having common standards in measurement and evaluation criteria is important for obtaining objective results and achieving standardization. Rubrics play an important role in standardization in the field of evaluation. According to the results of a master's research titled "Examination of Rater Reliability When Using Scoring Guides (Rubrics)" prepared by Atmaz (2009, pp. 77–78), evaluators using rubrics achieved more consistent results compared to those not using rubrics. Therefore, the use of rubrics in evaluation leads to more objective results, highlighting the importance of rubrics in language teaching centers and making them a subject of academic research.

The evaluations conducted with 20 evaluators using the prepared B1 and B2 level rubrics yielded consistent results. Based on the findings, which are limited to twenty evaluators and a total of twelve writing performances at the B1 and B2 levels, it was determined that the developed rubrics exhibit a strong capacity for objective assessment. The number of evaluators involved is one of the distinguishing features of this study compared to other research with similar content. Evaluator experience in performance assessment is a key factor influencing the evaluation process. In the absence of a standardized assessment tool, differences may arise between the judgments of experienced and inexperienced evaluators. However, the findings indicate that when using the prepared rubrics, there was no significant difference between the evaluations of experienced and inexperienced evaluators. This suggests that rubrics can be effectively utilized by inexperienced evaluators and play a

crucial role in minimizing subjectivity. Furthermore, it is believed that the evaluator guides accompanying the rubrics are particularly effective in assisting inexperienced evaluators. Additionally, the study found no significant difference between the evaluations of instructors teaching the target language as a foreign language abroad, in monolingual classroom settings, and those teaching it as a second language in Turkey, in multilingual classrooms where the target language is spoken as a native language. This finding further supports the validity and reliability of rubrics across different instructional contexts. Another notable aspect of this study is the inclusion of 25 detailed assessment criteria within the rubrics, along with the development of evaluation guides to ensure a consistent and accurate understanding of the criteria and descriptors by all evaluators. A review of the literature revealed no similar guide in previous rubric development studies. It is believed that these evaluation guides significantly enhance the reliability of the rubrics, enabling instructors to objectively assess learner performance and, when necessary, refine their teaching strategies.

Another aspect that distinguishes this study is the inclusion of 25 items in the rubrics, being quite detailed, and the preparation of evaluation guides to ensure that the criteria and descriptors are correctly understood and applied by all evaluators. Literature reviews did not find a similar guide in other rubric development studies. It is believed that the evaluation guides prepared significantly enhance the reliability of the rubrics. This can assist instructors in objectively measuring learner achievements and, when necessary, updating teaching strategies.

Writing is not only a skill area but also one of the best indicators of a learner's language proficiency. Therefore, assessment and evaluation studies need to analyze the learner's language proficiency comprehensively. The valid and reliable analytic rubrics prepared for B1-B2 levels enable the determination of the extent to which learners have mastered the expected achievements at these levels. In this respect, rubrics can be used as an effective tool to enhance learner performance and improve instructor evaluations. It is believed that these results will provide valuable contributions to educators and researchers aiming to enrich and develop the practice of teaching Turkish.

Recommendations

In addition to rubrics prepared according to levels, it is important to develop different rubrics for task and type-focused applications. For example, narrative texts and informative texts contain different features. Therefore, rubrics to be used in evaluating these types may contain different dimensions and criteria. Hence, in the study in question, which focuses more on evaluating informative texts, the characteristics of narrative texts were also taken into account and descriptors were included in the evaluator guides regarding the replacement of some criteria with narrative text criteria, and an attempt was made to ensure that the analytical rubrics prepared could be used for both types. However, in order to be useful, valid and reliable, it would be beneficial to prepare separate graded scoring according to types, and to conduct validity-reliability tests regarding rubrics. In exam and in-class activity applications, students are made to write for different tasks such as writing e-mails, postcards, writing texts based on graphics or pictures. For this reason, it is thought that it would be useful to prepare and apply different rubrics that include criteria specific to certain tasks for task-based applications.

One of the most important issues encountered in the application of rubrics is whether evaluators use the rubrics carefully and meticulously. To ensure that the criteria in the

rubrics are understood similarly and correctly by evaluators, evaluation guides were prepared in addition to the criterion descriptors. However, there is no definitive information on whether these guides and rubrics were read carefully. Evaluators should be made more aware of using rubrics.

It is believed that planning in-service training programs focused on measurement and evaluation practices would be beneficial. These programs should not only cover topics such as measurement criteria, exam preparation and administration, and evaluation standards, but also include content on the advantages of using rubrics, their development, and strategies for utilizing them more effectively in the evaluation process.

Analytic rubrics can help identify the dimensions and criteria where errors are concentrated among learners with different native languages or characteristics (age, sociocultural differences, foreign language, second language, monolingual, multilingual, etc.), providing a basis for instructors to classify learners and errors and develop applications according to the target audience, as well as laying the groundwork for academic studies.

References

Aksak Gönül, A., ve Ekti, M. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini değerlendirici ölçme araçlarının hazırlanması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, *31*(31), 47–60. https://doi.org/10.29000/rumelide.1220228

Andrade, H. L. (2023). What is next for rubrics? A reflection on where we are and where to go from here. C. Gonsalves (Ed.), *Improving Learning Through Assessment Rubrics: Student Awareness of What and How They Learn* içinde (13. baskı, ss. 314–326). King's Academy, King's College London, UK. https://doi.org/10.4018/978-1-6684-6086-3.ch017

Atmaz, G. (2009). *Puanlama yönergesi (rubrik) kullanılması durumunda puanlayıcı güvenirliğinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2020). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.

Cevahir, E. (2020). *SPSS ile nicel veri analizi rehberi*. İzmir: Kibele Yayınları.

Council of Europe. (2013). *Common European framework of reference for lanuages.* Cambridge: Cambridge University Press.

Council of Europe. (2021). *Common European framework of reference for lanuages complementary volume*. Cambridge: Cambridge University Press.

Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir (çev. ed.). Ankara: Eğiten Kitap.

Davis, L. L. (1992). Instrument review: Getting the most from a panel of experts. *Clinical Methods Research*, *5*(4), 194–197.

Durmuş, A. O. (2022). *Dereceli puanlama Anahtarına Dayalı Geribildirimin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

Flower, L. S. ve Hayes, J. R. (1980). The dynamics of composing: making plans and juggling constraints. L. W. Gregg ve E. R. Steinberg (Ed.), *Cognitive processes in writing* içinde. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Göktaş, B. ve Aksak Gönül, A. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin yazma becerisinde geri bildirim alışkanlıkları. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, *2*(2), 124–147.

Harmankaya, M. Ö., Sallabaş, M. E., ve Toker, T. (2022). Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten ve öğrenenler için a2 düzeyi yazma becerisi dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 511–524. https://doi.org/10.21733/ibad.1212818

Harmer, J. (2004). *How to teaching writing*. London: Pearson Longman.

Hyland, F. (2003). Focusing on form: student engagement with teacher feedback. *System*, *31*(2), 217–230. https://doi.org/10.1016/S0346-251X(03)00021-6

Jeong, H. (2015). Rubrics in the classroom : do teachers really follow them? *Language Testing in Asia*, 5(6), 2-14. https://doi.org/10.1186/s40468-015-0013-5

Kellogg, R. T., ve Whiteford, A. P. (2009). Training advanced writing skills : the case for deliberate practice training advanced writing skills: the case for deliberate practice. *Educational Psychologist*, *44*(4), 250–266. https://doi.org/10.1080/00461520903213600

Koç Başaran, Y. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *5*(47), 480–495.

Latif, İ., ve Karataş, A. G. (2022). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde anlatmaya/göstermeye dayalı metinler için yazma becerisi dereceli puanlama anahtarı. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, *10*(2), 194–213. https://doi.org/https://doi.org/10.35233/oyea.1177730

Lee, I. (2010). Writing teacher education and teacher learning : testimonies of four EFL teachers. *Journal of Second Language Writing*, *19*(3), 143–157. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2010.05.001

Mace, M. K., ve Pearl, D. (2021). Rubric development and validation for assessing comprehensive ınternationalization in higher education. *Journal of Studies in International Education*, *25*(1), 51–65. https://doi.org/10.1177/1028315319865790

Mahdi, H. S., ve Alkhateeb, A. (2025). Revolutionising essay evaluation: a cutting-edge rubric for aı-assisted writing. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, *15*(1), 1–19. https://doi.org/10.4018/IJCALLT.368226

Mertler, C. A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, *7*(25), 1–8.

Özen, O. (2025). Türkçe dersi uygulama sınavlarının öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerine etkileri. *Internatıonal Symposıum On Measurement, Selectıon And Placement*, January, 71–85.

Panadero, E., Fernández Ortube, A., Krebs, R. ve Roelle, J. (2024). Analysis of online rubric platforms: advancing toward erubrics. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, *50*(1), 31–49. https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2345657

Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Tekin, E., ve Sallabaş, M. E. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde a2 seviyesi yazma becerisine yönelik analitik rubrik geliştirme. *ANASAY*, *6*(22), 81–95. https://doi.org/10.33404/anasay.1181729

Viñas, L. F. (2022). Testing the reliability of two rubrics used in official english certificates for the assessment of writing. *Alicante Journal of English Studies*, *36*, 85–109.

Weigle, S. C. (2002). *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wiggins, G. P. (1993). *Assessing student performance: exploring the purpose and limits of teaching*. CA: Jossey-Bass Publishers.

Yağar, F. ve Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, *3*(3), 1–9.

Yaylı, D. (2015). Yazma becerisinin öğretimi. N. Bekleyen (Ed.), *Dil Öğretimi* içinde (ss. 287–308). Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yokouchi, Y. (2025). Revisiting the effectiveness of a performance decision tree-style rubric compared to a grid-style rubric. *Language Testing in Asia*, *15*(8), 2-26. https://doi.org/10.1186/s40468-024-00338-5

Yorgancı, K., ve Baş, B. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için b1 düzeyi yazma becerisi dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, *9*(1), 67–80. https://doi.org/10.35233/oyea.934684

Appendices

Appendix A: B1 Level Writing Skill Analytic Rubric

Boyutlar	**Ölçütler**	**Ölçüt Tanımlayıcıları**				***PUAN***
		4 Puan (*Çok İyi*)	**3 Puan *(İyi)***	**2 Puan (*Geliştirilmeli*)**	**1 Puan (*Yetersiz*)**	
1.Dil Bilgisi	1.1.Kip Kullanımı	Kip eklerini kullanırken neredeyse hiç anlam, işlev ve yapı hatası yapmamıştır. (Gereklilik, dilek, şart kipleri)	Kip eklerini kullanırken anlamsal, yapısal veya işlevsel olarak nadiren hata yapmıştır.	Kip eklerinin anlamsal, yapısal veya işlevsel kullanımında sık sık hata yapmıştır.	Kip eklerinin anlamsal, yapısal veya işlevsel kullanımında çok fazla hata yapmıştır veya cümle kurulumunda kip eklerinden yararlanmamıştır.	
	1.2.Çatı Kullanımı	Cümleler yapı, anlam ve işlev bakımından uyumludur. Özne yüklem uyumsuzluğu yapmamıştır.	Yapı, işlev veya anlam bakımından az sayıda hata görülse de bunlar metin geneline yayılmamıştır ve anlamı bozmamaktadır. Özne yüklem uyumsuzluğu yoktur.	Çatı kullanımında anlam karışıklığına/değişikliğine sebep olabilen hatalar vardır ve nadiren özne yüklem uyumsuzluğu yapmıştır.	Çatı kullanımında sıklıkla anlamı ve işlevi etkileyen hatalar vardır ve özne yüklem uyumsuzlukları söz konusudur.	
	1.3.Fiilimsi Kullanımı	Fiilimsileri kullanırken neredeyse hiç anlam, işlev ve yapı hatası yapmamıştır.	Fiilimsileri kullanırken anlamsal, yapısal veya işlevsel olarak nadiren hata yapmıştır.	Fiilimsilerin anlamsal, yapısal veya işlevsel kullanımında sık sık hata yapmıştır.	Fiilimsi kullanımında anlamsal, yapısal veya işlevsel çok fazla hata yapmıştır veya fiilimsi kullanmamıştır.	
	1.4.Birleşik Cümle	Amaca uygun uzun, bağlı, sıralı ve birleşik yapılı cümleleri neredeyse hiç hata yapmadan kurmuştur.	Uzun cümleler kurmuş, bağlı, sıralı ve birleşik yapılı cümle kurulumunda yaptığı hatalar anlam karışıklığına/değişikliğine yol açmaz.	Bağlı, sıralı, birleşik yapılı cümleler kurarken nadiren anlam karışıklığına yol açabilecek hatalar yapmıştır.	Genellikle kısa cümleler vardır, uzun cümle kurmaya çalıştığında anlam karışıklığına/değişikliğine sebep olabilecek hatalar yapmıştır.	
	1.5.Söz Dizimi	Kurallı cümle kurulumunda ve ögelerin dizilişinde Türkçeye uygunluk bakımından neredeyse hiç hata yapmamıştır. (Özne, nesne tümleç, yüklem, tamlamalar)	Kurallı cümle kurabilmiş, ögelerin dizilişinde uzun cümleler kurarken nadiren hata yapmıştır. (Tümleçlerin yanlış yerde kullanımı gibi)	Kurallı cümle kurabilse de ögelerin diziliminde sıklıkla hata yapmıştır. (Özne ve nesnenin, sıfatların vb. yanlış yerde kullanımı gibi)	Kurallı cümle kurulumunda sorunlar vardır ve öge diziliminde yanlışlıklar vardır.	
	1.6.Düzeye Uygunluk	A1 ve A2 düzeyindeki dil bilgisi kurallarında neredeyse hiç hata yapmamıştır.	A1 ve A2 düzeyindeki dil bilgisi kurallarında nadiren hata yapmıştır.	A1 ve A2 düzeyindeki dil bilgisi kurallarında sıklıkla hata yapmıştır.	A1 ve A2 düzeyindeki dil bilgisi kurallarında hata sayısı oldukça fazladır. Ancak metin anlaşılırdır.	

2.Sözcük Bilgisi	2.1.İçerik Odaklı Sözcük Seçimi	Temaya uygun sözcük seçimi yapabilmiş, bağlama ve anlama uygun doğru sözcükleri kullanabilmiştir.	Temaya uygun sözcük seçimi yapabilse de nadiren bağlamsal veya anlamsal hata yapmıştır.	Sözcük seçimi temayla kısmen uyumludur, sıklıkla anlamsal veya bağlamsal hata yapmıştır.	Temaya uygun seçilen sözcükler temel düzey ile sınırlıdır. Anlamsal ve bağlamsal hatalar sıktır.	
		Yanlış sözcük seçmemiş veya sözcüğü yanlış anlamda kullanmamış, benzer anlamlı sözcüklerden kullanım uygunluğuna göre seçim yapabilmiştir. (kara- siyah, gönül-yürek-kalp vb.)	Anlam bozulmasına yol açmayacak şekilde nadiren yanlış sözcük kullanımı yapmış ve benzer anlamlı sözcüklerin kullanım yerlerindeki farkları ayırt edebilmiştir.	Sözcük seçiminde zaman zaman hatalar vardır (yanlış fiil, yanlış sıfat, yanlış zamir seçimi, yanlış yardımcı fiil vb.) ve benzer anlamlı sözcüklerin kullanım yerlerindeki farkları ayırt etmekte zorlanmıştır ancak metin anlaşılırdır.	Yanlış seçilen sözcükler metnin anlaşılmasını güçleştirmiştir.	
		Söz dağarcığını çeşitlendirebilmiş ve kalıp söz, deyim vb. ile zenginleştirebilmiştir.	Söz dağarcığı çeşitli olsa da aynı sözcükleri nadiren tekrar etmiştir.	Söz dağarcığında yeterince çeşitlilik yoktur, zaman zaman aynı sözcükleri tekrar etmiştir.	Sözcük dağarcığı çok sınırlıdır, cümleler ve sözcükler sık sık tekrar etmektedir.	
	2.2.İşlev Odaklı Sözcük Seçimi	Cümlelerinde anlatmak istediği duruma uygun olarak sözcüklerin yan ve mecaz anlamlarını doğru ve bağlama uygun şekilde kullanmıştır. (ağır=zor, bağ= bağlı olma)	Sözcüklerin yan ve mecaz anlamlarını kullanırken nadiren anlamsal ve bağlamsal hatalar yapmıştır.	Sözcüklerin yan ve mecaz anlamlarını bilse dahi bağlama uygun kullanımlarda hata yapmış veya yan ve mecaz anlam kullanımlarına çok az başvurmuştur.	Sözcüklerin yan ve mecaz anlamlarının kullanımında çok fazla anlam ve bağlam hatası yapmış veya yan ve mecaz anlama başvurmamıştır.	
		Temel bağlaçları/edatları doğru anlamda ve işlevde kullanmış ve aynılarını tekrar etmek yerine çeşitlendirmiştir (fakat, sonuç olarak, bu sebeple, bu yüzden, bundan dolayı, böylece vb.).	Temel bağlaçları/edatları doğru anlamda ve işlevde kullanmıştır ancak bağlaç çeşitliliği çok fazla değildir.	Genellikle aynı bağlaç veya edatları kullanmış, zaman zaman bağlam ve işlev hatası yapmıştır.	Bağlaç ve edat kullanımı çok sınırlıdır, hatalı kullanımlar oldukça çoktur.	
3. Yazım ve Noktalama	3.1. Yazım	Metin boyunca sözcüklerin yazımında neredeyse hiç hata yapmamıştır.	Sözcüklerin yazımında nadiren hata yapmıştır ancak bu hatalar anlam bozulmasına yol açmamıştır.	Sözcüklerin yazımında sıklıkla hata yapsa da metin anlaşılırdır.	Metinde yer alan sözcüklerin yazımında oldukça hata vardır ve bu hatalar metnin anlaşılmasını güçleştirmektedir.	
		Büyük/küçük harf kullanımlarında neredeyse hiç hata yapmamıştır.	Büyük/küçük harf kullanımlarında yazım kurallarının detaylarını bilmeyi gerektiren nadir hatalar yapmıştır.	Büyük/küçük harf kullanımlarında en temel kuralları uygulamıştır (özel isim, cümle başı vb.). Ancak detay gerektiren kurallarda sık hata yapmıştır.	Büyük/küçük harf kullanımları hakkında bilgisi yoktur, çok fazla hata yapmıştır.	
	3.2. Noktalama	Temel noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanmıştır. (nokta, virgül, soru işareti, ünlem işareti, tırnak işareti, noktalı virgül, kesme işareti, iki nokta)	Temel noktalama işaretlerinin kullanımında detay bilmeyi gerektiren nadir hatalar yapmıştır. Söz konusu hatalar anlam karışıklığına/değişikliğine yol açmamıştır.	Temel noktalama işaretlerine dair sıklıkla hata yapsa da metnin anlaşılırlığı bozulmamıştır.	Temel noktalama işaretlerinin kullanımında sıklıkla hata yapmış ve bu hatalar metnin anlaşılmasını da zorlaştırmıştır.	

4.Organizasyon	4.1. Metin Planı	Başlık içerikle uyumludur, ilgi çekicidir ve metnin bütününü kapsamaktadır.	Başlık içerikle büyük ölçüde uyumludur ve metnin genelini kapsamaktadır.	Başlık içerikle kısmen uyumludur ve metnin bir kısmını kapsamaktadır.	Başlık yoktur/içerikle uyumsuzdur.	
		Konuya uygun iyi bir giriş ve tanımlamalar yapmıştır. Giriş bölümü metnin geneli hakkında fikir verecek niteliktedir ve bir sonraki bölüm ile ilişkilidir.	Konuya çok genel bir giriş yapmış, metnin genelinden ziyade özel bir hususa odaklanmıştır.	Konuya giriş çok kısa ve yetersizdir.	Metne yönergede verilen konuya uygun bir giriş yapmamıştır.	
		Metni uygun örneklerle zenginleştirmiştir.	Örneklerle anlatmak istediklerini desteklese de düşüncelerini kanıtlama veya kurgulama noktasında yeterli değildir.	Metinde örnek vardır, söz konusu örnekler yetersiz veya konu ile ilgisizdir.	Metinde neredeyse hiç örnek yoktur.	
		Konuyu varılmak istenen noktaya getirip değinilen konuları sentezleyerek sonuca bağlamıştır.	Yardımcı fikirleri sentezleme noktasında eksiklikler olsa da içerikle ilgili genel bir yargıya varabilmiştir.	Metnin sonuç bölümü çok kısa ve yetersizdir.	Metni bir sonuca bağlamadan bitirmiştir.	
		Metnin türünün gerektirdiği tüm biçim ve içerik özelliklerine metinde yer vermiştir. (mektup, dilekçe, tebrik kartı, rapor vb.).	Biçim ve içerik özelliklerini uygularken nadiren hata yapmıştır.	Biçim ve içerik özelliklerinin sadece bir kısmını uygulamıştır.	Biçim ve içerik özelliklerine dikkat etmeden yazmıştır.	
		Yönergeyle belirtilen sözcük sayısına uygun yazmıştır.	Yönergede belirtilen sözcük sayısının yaklaşık %20 altında yazmıştır.	Yönergede belirtilen sözcük sayısının yaklaşık %40 altında yazmıştır.	Yönergede belirtilen sözcük sayısının yarısından az yazmıştır.	
	4.2. İçerik	Metnin tamamı yönergede belirtilen konu ile doğrudan ilişkilidir, konuya uygun ana fikir ve yardımcı fikirleri iyi bir şekilde işlemiştir, konu dışına çıkmamıştır.	Nadiren konu dışına çıksa da metnin geneli konuyla ilişkilidir. Ana fikir ve yardımcı fikirlere yer vermiştir.	Zaman zaman konu dışına çıksa da sonuç bölümünde düşüncelerini toparlayabilmiş, metnin ana fikrine yer verse de yardımcı fikirleri işleyememiştir.	Konu çok fazla dağılmıştır, bütünlük zayıftır, ana fikri yeterince işlememiş ve yardımcı fikirlere yer vermemiştir.	
		Metnin türüne ve ihtiyaca göre birden çok düşünceyi geliştirme yolundan yararlanmıştır (tanımlama, örnekleme, karşılaştırma, benzetme).	Düşünceyi geliştirme yollarından yalnızca birinden yararlanmıştır veya yerinde yararlanmamıştır ancak konuyu iyi şekilde işlemiştir.	Düşünceyi geliştirme yollarından çok az yararlanmıştır ve konuyu yeterince işlememiştir.	Düşünceyi geliştirme yollarından yararlanmamıştır.	
	4.3. Anlatım	Metnin dili açık ve anlaşılırdır. Metinde anlam tekrarına sebep olan cümleler kullanmamıştır.	Metnin dili açık ve anlaşılır olsa da akıcılığı azdır. Metinde anlam tekrarına sebep olabilecek birbirini içeren az sayıda cümle kullanmıştır.	Anlatımın akışını bozan ifadeler yer almaktadır. Zaman zaman aynı muhtevaya sahip cümleler kurmuş ve aynı sözcükleri tekrar etmiştir.	Metnin dili akıcılıktan uzaktır, metinde kopukluklar fazladır. Konu ile alakalı veya alakasız benzer cümleleri ve sözcükleri tekrar etmiştir.	
		Metin tutarlıdır ve mantıksal şekilde ilerlemiştir. Paragraflar ve cümleler birbiriyle ve	Metin genel olarak tutarlı görünse de nadiren mantık sıralamasında bozulmalar söz konusudur. Paragraflar	Metin genel bir tutarlılık çerçevesi içerisinde ilerlese de sık sık bir fikirden diğer bir fikre atlamıştır. Metinde	Metin tutarlılıktan yoksundur ve mantıksal bir sıralama söz konusu değildir. Paragraflar ve	

		kendi içinde bağlantılıdır.	arasında genel bir bağlantı söz konusudur ancak nadiren cümleler arasında kopmalar mevcuttur.	bütünlük vardır ancak sık sık paragraflar arasında kopukluklar ve cümle bağlantılarında zayıflıklar vardır.	cümleler arasında bütünlük yoktur.	
		Metnin türüne ve/veya toplumdilbilimsel uygunluğa sahip üslupta yazmıştır.	Metnin türüne uygun yazsa da nadiren toplumdilbilimsel olarak uygun olmayan ifadelere yer vermiştir.	Metnin türüne uygun bir üslupta yazsa da sıklıkla toplumdilbilimsel olarak uygun olmayan ifadelere yer vermiştir.	Metnin türüne uygun üslup geliştirmemiştir ve toplumdilbilimsel açıdan uygun olmayan ifadelere yer vermiştir.	
					TOPLAM PUAN:	

Appendix B: B2 Level Writing Skill Grading Rubric

Boyutlar	**Ölçütler**	**Ölçüt Tanımlayıcıları**				***PUAN***
		4 Puan (*Çok İyi*)	**3 Puan (*İyi*)**	**2 Puan (*Geliştirilmeli*)**	**1 Puan (*Yetersiz*)**	
1. Dil Bilgisi	1.1. Birleşik Zaman ve Çatı Kullanımı	Birleşik çatı ve/veya birleşik zamanları doğru yapı, anlamda ve işlevde kullanarak hatasız cümleler kurmuştur.	Birleşik çatı ve/veya zamanları kullanırken nadiren hata yapmıştır.	Birleşik çatı ve/veya zamanları kullanırken sık sık hata yapmıştır.	Birleşik çatı ve/veya zamanları kullanırken çok fazla hata yapmıştır ya da ihtiyaç olmasına rağmen birleşik zamanları kullanmamıştır.	
	1.2. Dolaylı Anlatım	Kişi, zaman, fiil (söyle-, de-) ve belirtme eki kullanımlarında hata yapmadan dolaylı anlatım yapabilmiştir.	Kişi, zaman, fiil ve belirtme kullanımlarında nadiren hata yapmıştır, bu hatalar genellikle bu unsurlardan sadece biri ile ilgilidir.	Kişi, zaman, fiil ve belirtme kullanımlarında sık sık hata yapmıştır, bu hatalar genellikle bu unsurlardan birkaçı ile ilgilidir ve çok belirgin hatalardır (söyle- fiili yerine de- kullanımı gibi).	Dolaylı anlatımdan yararlanmamıştır veya anlamayı güçleştiren çok fazla hata yapmıştır.	
	1.3.Fiilimsi Kullanımı	Fiilimsileri kullanırken neredeyse hiç anlam, işlev ve yapı hatası yapmamıştır.	Fiilimsileri kullanırken anlamsal, yapısal veya işlevsel olarak nadiren hata yapmıştır.	Fiilimsilerin anlamsal, yapısal veya işlevsel kullanımında sık sık hata yapmıştır.	Fiilimsi kullanımında anlamsal, yapısal veya işlevsel çok fazla hata yapmıştır veya fiilimsi kullanmamıştır.	
	1.4. Birleşik cümle	Cümlelerini çeşitlendirerek (basit, sıralı, bağlı; eksiltili, devrik cümle) uzun ve karmaşık cümle yapılarını hata yapmadan kurmuştur.	Uzun cümleler kurabilmiş; bağlı, sıralı ve birleşik yapılı cümle kurulumunda nadiren hata yapmıştır.	Bağlı, sıralı, birleşik yapılı cümleler kurarken sık hata yapmıştır.	Genellikle kısa cümleler kurmuş, uzun cümle kurmaya çalıştığında fazla hata yapmıştır.	
	1.5. Söz Dizimi	Kurallı ve devrik cümle kurulumunda ve ögelerin dizilişinde hata yapmamıştır. (Özne, nesne tümleç, yüklem)	Kurallı ve devrik cümle kurabilmiş, ögelerin dizilişinde uzun cümleler kurarken nadiren hata yapmıştır. (Tümleçlerin yanlış yerde kullanımı gibi)	Kurallı ve devrik cümle kurabilmiş, ögelerin diziliminde sıklıkla hata yapmıştır. (özne ve nesnenin, sıfatların vb. yanlış yerde kullanımı gibi)	Kurallı ve devrik cümle kurulumunda sorunlar ve öge diziliminde yanlışlıklar vardır.	
	1.6. Düzeye Uygunluk	A1, A2 ve B1 düzeyindeki dil bilgisi kurallarında neredeyse hiç hata yapmamıştır.	A1, A2 ve B1 düzeyindeki dil bilgisi kurallarında nadiren hata yapmıştır.	A1, A2 ve B1 düzeyindeki dil bilgisi kurallarında sıklıkla hata yapmıştır.	A1, A2 ve B1 düzeyindeki dil bilgisi kurallarında hata sayısı oldukça fazladır.	
		Yönergede verilen konunun gerektirdiği	Metni oluşturan sözcükleri içeriğe	Söz dağarcığı içerikle uyumlu olsa da	Sözcük dağarcığı çok sınırlıdır, cümleler ve	

2.Sözcük Bilgisi	2.1.İçerik Odaklı Sözcük Seçimi	bağlama ve anlama uygun sözcükleri seçebilmiş, çeşitlendirebilmiş, zenginleştirebilmiştir. Soyut sözcükleri kullanabilme yeterliğine sahiptir.	uygun seçebilmiştir ancak zaman zaman aynı sözcükleri tekrar etmiştir. Soyut-somut sözcük ilişkisi kurabilmiştir.	yeterince çeşitlilik bulunmamaktadır. Düzeyinin gerektirdiği sözcük bilgisine sahip değildir ve metnin genelinde somut sözcükler kullanmıştır.	sözcükler tekrar etmektedir. Seçilen sözcükler metnin teması ile uyumlu değildir.	
	2.2. İşlev Odaklı Sözcük Seçimi	Cümlelerinde anlatmak istediği duruma uygun olarak sözcüklerin yan, mecaz, terim anlamlarını doğru ve bağlama uygun şekilde kullanabilmiştir (kol= organ, dal, kapı kolu, meslek dalı vb.).	Sözcüklerin yan, mecaz, terim anlamlarını kullanırken nadiren anlamsal ve bağlamsal hatalar yapmıştır.	Sözcük seçiminde zaman zaman hatalar vardır (yanlış fiil, yanlış sıfat, yanlış zamir seçimi, yanlış yardımcı fiil vb.). Sözcüklerin yan, mecaz ve terim anlamlarını bilse dahi bağlama uygun kullanımlarda hata yapmıştır veya yan, mecaz ve terim anlam kullanımlarına çok az başvurmuştur.	Yanlış seçilen sözcükler metnin anlaşılmasını oldukça güçleştirmiştir. Sözcüklerin yan, mecaz ve terim anlamlarının kullanımında çok fazla anlam ve bağlam hatası yapmıştır veya yan, mecaz ve terim anlama başvurmamıştır.	
		Yanlış sözcük veya sözcüğü yanlış anlamda kullanmamıştır, kullanım uygunluğuna dikkat etmiştir.	Sözcük seçiminde nadiren hata vardır (yanlış fiil, yanlış sıfat, yanlış zamir seçimi, yanlış yardımcı fiil vb.).	Sözcük seçiminde sıklıkla hata vardır (yanlış fiil, yanlış sıfat, yanlış zamir seçimi, yanlış yardımcı fiil vb.).	Yanlış sözcük veya sözcüğün yanlış anlamda kullanılmasından kaynaklanan hatalar çok fazladır ve metnin anlaşılırlığını bozmaktadır.	
		Bağlaçları ve edatları doğru anlamda ve işlevde kullanmış ve aynılarını tekrar etmek yerine çeşitlendirebilmiştir. Bağlaçlarla uzun cümleler kurabilmiş ve cümleleri bağlayabilmiştir.	Bağlaçları ve edatları doğru anlamda ve işlevde kullanabilmiştir, ancak kullanımlarında çeşitlilik çok fazla değildir.	Genellikle aynı bağlaç veya edatları kullanmış, zaman zaman bağlam ve işlev hatası yapmıştır.	Bağlaç ve edat kullanımı çok sınırlıdır ve hatalı kullanımlar vardır.	
3.Yazım ve Noktalama	3.1. Yazım	Metin boyunca sözcüklerin yazımında neredeyse hiç hata yapmamıştır.	Sözcüklerin yazımında nadiren hata yapmıştır, bu hatalar genellikle harf hatalarıdır ve anlam bozulmasına yol açmamıştır.	Sözcüklerin yazımında sıklıkla hata yapsa da metin anlaşılırdır.	Metinde yer alan sözcüklerin yazımında oldukça hata vardır ve bu hatalar metnin anlaşılmasını güçleştirmektedir.	
	3.2. Noktalama	Detay gerektiren noktalama işaretleri kullanımlarında dahi (örneğin, tırnak içi alıntı yapma) hata yapmamıştır.	Temel noktalama işaretlerinin kullanımında hiç hata yapmamıştır, detay gerektiren noktalama işaretleri kullanımlarında nadiren hata yapmıştır.	Temel noktalama işaretlerine dair nadiren hata yapmıştır, detay gerektiren noktalama işaretleri kullanımlarında ise hata oldukça fazladır.	Temel noktalama işaretlerinin kullanımında sıklıkla hata yapmıştır ve bu hatalar metnin anlaşılmasını zorlaştırmıştır.	
4.Organizasyon		Başlık içerikle uyumludur, metnin bütününü kapsamaktadır ve özgündür.	Başlık içerikle uyumludur, metnin genelini kapsar ancak sıradandır.	Başlık içerikle kısmen uyumludur ve metnin bir kısmını kapsar.	Başlık yoktur/içerikle uyumsuzdur.	
		Konuya uygun iyi bir giriş ve tanımlamalar yapmıştır. Giriş bölümü metnin geneli hakkında fikir verecek niteliktedir	Konuya çok genel bir giriş yapmış, metnin genelinden ziyade özel bir hususa odaklanmıştır.	Konuya giriş çok kısa ve yetersizdir.	Metne yönergede verilen konuya uygun bir giriş yapmamıştır.	

	4.1. Metin Planı	ve bir sonraki bölüm ile ilişkilidir.				
		Metni örneklerle zenginleştirmiş, görüşlerini gerekçelendirmiş, desteklemiş, çözüm üretmiş veya tartışıp eleştiri yapmıştır.	Örneklerle anlatmak istediklerini desteklemeye çalışmıştır. Ancak ayrıntılandırma yeterli değildir.	Metinde az sayıda örnek vardır, söz konusu örnekler yetersiz ya da konu ile ilgisizdir.	Metinde; neredeyse hiç örnek yoktur.	
		Metinde yer verilen tüm yardımcı fikirleri ve örnekleri sentezleyerek sonuca bağlayabilmiştir. Sonuca varma anlamı içeren bağlama araçlarından yararlanmıştır (sonuç olarak, özetle, bundan dolayı vb.).	Yardımcı fikirleri sentezleme noktasında eksiklikler olsa da içerikle ilgili genel bir yargıya varabilmiştir.	Metnin sonuç bölümü çok kısa ve yetersizdir.	Metni bir sonuca bağlamadan bitirmiştir.	
		Metnin türünün gerektirdiği tüm biçim ve içerik özelliklerine metinde yer vermiştir. (mektup, dilekçe, makale, rapor vb.).	Biçim ve içerik özelliklerini uygularken nadiren hata yapmıştır.	Biçim ve içerik özelliklerinin sadece bir kısmını uygulamıştır.	Biçim ve içerik özelliklerine dikkat etmeden yazmıştır.	
		Yönerge ile belirtilen sözcük sayısına uygun yazmıştır.	Yönergede belirtilen sözcük sayısının yaklaşık %20 altında yazmıştır.	Yönergede belirtilen sözcük sayısının yaklaşık %40 altında yazmıştır.	Yönergede belirtilen sözcük sayısının yarısından az yazmıştır.	
	4.2. İçerik	Metnin tamamı yönergede belirtilen konu ile doğrudan ilişkilidir, konuya uygun ana fikir ve yardımcı fikirler iyi bir şekilde işlemiştir ve geliştirmiştir, konu dışına çıkmamıştır.	Nadiren konu dışına çıksa da metnin geneli konuyla ilişkilidir. Ana fikir ve yardımcı fikirlere yer vermiştir.	Zaman zaman konu dışına çıksa da sonuç bölümünde düşüncelerini toparlayabilmiştir, metnin ana fikrine yer verse de yardımcı fikirleri işleyememiştir.	Konu çok fazla dağılmıştır, bütünlük zayıftır, ana fikri yeterince işlememiştir ve yardımcı fikirlere yer vermemiştir.	
		Her bir paragrafta yalnızca bir ana fikir işlenmiştir ve tüm bu fikirler birbiriyle, metnin ana fikriyle ve verilmek istenen mesaj ile ilintilidir.	Nadiren paragraflarda birden fazla ana fikir yer alsa da bu fikirler metnin akışını bozmamıştır, kendi içinde bütünlük taşımaktadır ve kısmen metnin ana fikriyle ve birbirleriyle ilişkilidir.	Paragrafların bir kısmında birden fazla ana fikir işlenmiştir, bu fikirler metnin ana fikriyle ve birbirleriyle uzak ilişkilidir.	Paragrafların çoğunda birden fazla ana fikir yer almaktadır ve gerek birbirlerinden gerekse metnin ana fikrinden bağımsızdır.	
		Metnin türüne ve ihtiyaca göre birden çok düşünceyi geliştirme yolundan yararlanmıştır (tanımlama, örnekleme, karşılaştırma, tanık gösterme ve alıntı yapma, somutlama, soyutlama, sayısal verilerden yararlanma, benzetme).	Düşünceyi geliştirme yollarından yalnızca birinden yararlanmıştır veya yerinde yararlanmamıştır ancak konuyu iyi şekilde işlemiştir.	Düşünceyi geliştirme yollarından çok az yararlanmıştır ve konuyu yeterince işlememiştir.	Düşünceyi geliştirme yollarından yararlanmamıştır.	
		Metnin dili; açık, anlaşılır ve akıcıdır. Metin boyunca	Metnin dili genellikle açık ve anlaşılırdır, akıcılığı azdır.	Metnin dili kısmen açık ve anlaşılırdır, metinde anlatımın	Metnin dili açıklıktan ve akıcılıktan uzaktır,	

		okuyucunun ilgisini canlı tutmayı başarmıştır.		akışını bozan ifadeler vardır.	metinde kopukluklar fazladır.	
	4.3. Anlatım	Gerek metnin bütünü, gerekse paragraflar ve cümleler birbiriyle bağlantılı ve kendi içinde tutarlıdır.	Metinde bütünsel bir bağlantı vardır ancak nadiren paragraflar ve cümleler arasında kopmalar mevcuttur.	Metinde bütünlük vardır ancak sık sık paragraflar arasında kopukluklar ve cümle bağlantılarında zayıflıklar vardır.	Metinde, paragraflar ve cümleler arasında bütünlük yoktur.	
		Metinde anlam tekrarına sebep olan cümleler kullanmamıştır.	Metinde anlam tekrarına sebep olan cümleler kullanmamıştır ancak aynı sözcük veya söz gruplarını tekrar tekrar kullanmıştır.	Zaman zaman aynı içeriğe sahip cümleler kurmuş ve aynı sözcük veya söz gruplarını tekrar etmiştir.	Konu ile alakalı veya alakasız benzer cümleleri ve sözcükleri tekrar etmiştir.	
		Metnin türüne ve toplumdilbilimsel uygunluğa sahip üslupta yazmıştır, kendine özgü bir üslup geliştirebilmiştir.	Metnin türüne uygun yazsa da nadiren toplumdilbilimsel olarak uygun olmayan ifadelere yer vermiştir. Kendine özgü belirgin bir üslubu yoktur.	Her metin türünün kendine özgü üslubunun farkında olmasa da resmî ve resmî olmayan üslup geliştirebilmiştir.	Metnin türüne uygun üslup geliştirmemiş ve toplumdilbilimsel açıdan uygun olmayan ifadelere yer vermiştir.	
					TOPLAM PUAN:	

Appendix A: B1 Level Writing Skill Analytic Rubric

Dimensions	Criteria	Criterion Descriptors				***Score***
		4. Points (Excellent)	**3 Points (Good)**	**2 Points (Needs Improvement)**	**1 Points (insufficient)**	
1.Grammar	1.1. Use of Modality	Made almost no semantic, structural, or functional mistakes when using modal suffixes (necessity, wish, and conditional moods).	Rarely made semantic, structural, or functional mistakes when using modal suffixes.	Frequently made semantic, structural, or functional mistakes when using modal suffixes.	Made excessive mistakes in the semantic, structural, or functional use of modal suffixes or did not use them at all when forming sentences.	
	1.2. Use of Voice	Sentences are consistent in terms of structure, meaning, and function. No subject-verb disagreement.	There are minor structural, functional, or semantic errors, but they do not affect the overall meaning of the text. No subject-verb disagreement.	Errors that may cause semantic confusion or change due to the use of voice; subject-verb disagreement is rare.	Frequent errors in the use of voice, affecting the meaning and function of the sentence; subject-verb disagreement is present.	
	1.3. Use of Verbals (Gerunds, Participles, Infinitives)	Made almost no semantic, structural, or functional mistakes when using verbals.	Rarely made semantic, structural, or functional mistakes when using verbals.	Frequently made semantic, structural, or functional mistakes when using verbals.	Made excessive mistakes in the semantic, structural, or functional use of verbals or did not use them at all.	

	1.4. Use of Complex Sentences	Formed long, linked, ordered, and complex sentences almost without mistakes.	Formed long sentences; mistakes in linked, ordered, and complex structures did not cause semantic confusion.	Rarely made mistakes that could cause semantic confusion when forming linked, ordered, and complex sentences.	Mostly used short sentences; made mistakes that could cause semantic confusion when trying to form longer sentences.	
	1.5. Syntax	Made almost no mistakes in forming grammatical sentences and arranging sentence elements in accordance with Turkish language rules (subject, object, complement, predicate, and phrases).	Could form grammatical sentences; rarely made mistakes when arranging elements in long sentences (e.g., misplaced complements).	Could form grammatical sentences but frequently made mistakes in the arrangement of elements (e.g., misplaced subjects, objects, or adjectives).	Had problems with sentence formation and arrangement of elements.	
	1.6. Level Appropriateness	Made almost no mistakes in A1 and A2 level grammar rules.	Rarely made mistakes in A1 and A2 level grammar rules.	Frequently made mistakes in A1 and A2 level grammar rules.	Made excessive mistakes in A1 and A2 level grammar rules, but the text remains understandable.	
2. Vocabulary	2.1. Content-Focused Word Choice	Selected words appropriate to the theme and used correct words in context and meaning.	Generally selected appropriate words for the theme but rarely made contextual or semantic mistakes.	Word choice is somewhat consistent with the theme, but frequent semantic or contextual mistakes are present.	Words chosen for the theme are limited to a basic level; frequent semantic and contextual mistakes are present.	
		He/she did not choose the wrong word or use the word in the wrong sense, he/she was able to choose from words with similar meanings according to their appropriateness of use. (black-black, heart-heart-heart, etc.)	He/she rarely used incorrect words without distorting the meaning and was able to distinguish between the different places where words with similar meanings were used.	There are occasional errors in word choice (wrong verb, wrong adjective, wrong pronoun choice, wrong auxiliary verb, etc.) and difficulty in distinguishing the differences in the use of similar-meaning words, but the text is understandable.	Wrongly chosen words made the text difficult to understand.	
		The vocabulary has been diversified and enriched with formulaic words, idioms, etc.	Although his/her vocabulary was diverse, he/she rarely repeated the same words.	There is not enough variety in his/her vocabulary, he/she sometimes repeats the same words.	Vocabulary is very limited, with frequent repetition of sentences and words.	

	2.2. Functional Word Choice	Used literal and figurative meanings of words correctly and appropriately in context.	Rarely made semantic and contextual mistakes when using literal and figurative meanings of words.	Knows the literal and figurative meanings of words but made mistakes in contextual use or rarely used them.	Made excessive semantic and contextual mistakes in using literal and figurative meanings or did not use them at all.	
		Used basic conjunctions/prepositions with correct meaning and function and varied them rather than repeating them (but, consequently, for this reason, therefore, therefore, thus, etc.).	He/she used basic conjunctions/prepositions in the correct meaning and function, but the variety of conjunctions is not very wide.	He/she generally used the same conjunctions or prepositions, and occasionally made context and function errors.	The use of conjunctions and prepositions is very limited, and incorrect uses are quite common.	
3. Spelling and Punctuation	3.1. Spelling	Made almost no spelling mistakes throughout the text.	Rarely made spelling mistakes, which did not affect the meaning.	Frequently made spelling mistakes, but the text remained understandable.	Made excessive spelling mistakes, making the text difficult to understand.	
		He/she almost never made mistakes in using uppercase and lowercase letters.	He/she made rare mistakes in using uppercase and lowercase letters, which required knowledge of the spelling rules in detail.	He/she applied the most basic rules in using uppercase and lowercase letters (proper nouns, beginning of sentences, etc.). However, he/she made frequent mistakes in rules that required detail.	He/she has no knowledge of uppercase and lowercase letters and has made many mistakes.	
	3.2. Punctuation	Used basic punctuation marks correctly and appropriately (period, comma, question mark, exclamation mark, quotation mark, semicolon, apostrophe, colon).	Rarely made mistakes in using punctuation, which did not cause semantic confusion.	Frequently made mistakes in basic punctuation but maintained overall understanding.	Frequently made mistakes in punctuation, making the text difficult to understand.	
4. Organization	4.1. Text Structure	The title is consistent with the content, engaging, and reflects the overall text.	The title is largely consistent with the content and reflects the general text.	The title is partially consistent with the content and reflects part of the text.	The title is missing or inconsistent with the content.	
		It provides a good introduction and definitions appropriate to the subject. The introduction section gives an idea about the general content of the text and is related to the next section.	He/she made a very general introduction to the subject and focused on a specific issue rather than the text as a whole.	The introduction to the topic is too short and inadequate.	The text has not been introduced in a way that is appropriate to the topic given in the instructions.	
		The text has been enriched with appropriate examples.	Although he/she supports what he/she wants to say with examples, it is not enough to prove or	There are examples in the text, but they are insufficient or	There are almost no examples in the text.	

			construct his/her thoughts.	irrelevant to the topic.		
		He/she brought the subject to the desired point and concluded by synthesizing the issues touched upon.	Although there were deficiencies in synthesizing supporting ideas, a general judgment about the content was made.	The conclusion section of the text is very short and insufficient.	He/she ended the text without drawing a conclusion.	
		All the format and content features required by the type of text are included in the text (letter, petition, greeting card, report, etc.).	He/she rarely made mistakes in applying the form and content specifications.	It has implemented only some of the format and content specifications.	He/she wrote without paying attention to the features of form and content.	
		He/she wrote in accordance with the number of words specified in the instructions.	He/she wrote approximately 20% less than the number of words specified in the instructions.	He/she wrote approximately 40% less than the number of words specified in the instructions.	Wrote less than half of the number of words specified in the instructions.	
	4.2. Content	The entire text is directly related to the topic specified in the prompt, handling the main idea and supporting ideas well without going off-topic.	Rarely went off-topic; the text is generally related to the topic, and supporting ideas are presented.	Occasionally went off-topic; managed to summarize thoughts in the conclusion but did not develop supporting ideas well.	The topic is scattered; lacks coherence, and the main idea and supporting ideas are not well-developed.	
		He/she used multiple ways of developing ideas according to the type of text and need (definition, exemplification, comparison, analogy).	He/she used only one of the ways of developing thought, or he did not use it in its proper place, but he handled the subject well.	He/she has made little use of the methods of developing thought and has not dealt with the subject sufficiently.	He/she did not take advantage of the ways of developing thought.	
	4.3. Coherence and Cohesion	The text is coherent and progresses logically; paragraphs and sentences are connected and consistent.	The text is generally coherent, but there are minor logical gaps between paragraphs or sentences.	The text is somewhat coherent but often jumps between ideas, with weak connections between paragraphs and sentences.	The text lacks coherence and logical order; paragraphs and sentences are disconnected.	
		The text is coherent and logically structured. Paragraphs and sentences are interconnected and interconnected.	Although the text appears generally coherent, there are occasional breakdowns in logical order. There is a general connection between paragraphs, but there are occasional breaks between sentences.	The text moves with a general coherence, but jumps frequently from one idea to another. There is unity in the text, but there are frequent gaps between paragraphs and weak sentence connections.	The text lacks coherence and lacks logical order. There is no unity between paragraphs and sentences.	

		Written in a style appropriate to the genre and/or sociolinguistic appropriateness of the text.	Although he/she wrote in accordance with the genre of the text, he/she rarely included expressions that were sociolinguistically inappropriate.	Although he/she wrote in a style appropriate to the type of text, he/she often included expressions that were sociolinguistically inappropriate.	He/she did not develop a style appropriate to the type of text and included expressions that were not sociolinguistically appropriate.	
					TOTAL SCORE:	

Appendix B: B2 Level Writing Skill Grading Rubric

Dimensions	Criteria	Criterion Descriptors				*Score*
		4. Points (Excellent)	**3 Points (Good)**	**2 Points (Needs Improvement)**	**1 Points (insufficient)**	
1. Grammar	1.1. Use of Compound Tenses and Voices	Constructed error-free sentences using compound voice and/or compound tenses with correct structure, meaning and function..	Rarely made mistakes when using compound voices and/or tenses.	He/she made frequent mistakes when using compound voices and/or tenses.	Made many mistakes when using compound voices and/or tenses, or did not use compound tenses even though needed.	
	1.2.Indirect Speech	He/she was able to make indirect speech without making any mistakes in using person, tense, verb (say-, de-) and accusative suffixes.	The person rarely made mistakes in the use of tenses, verbs, or accusatives; these mistakes usually concerned only one of these elements.	The person made frequent errors in the use of tenses, verbs, and accusatives; these errors usually concerned more than one of these elements and were very specific errors (such as using de- instead of say-).	He/she did not use indirect speech or made too many mistakes that made understanding difficult.	
	1.3. Verbal Usage	He/she made almost no errors in meaning, function, or structure when using verbal nouns.	He/she rarely made semantic, structural or functional errors when using verbal nouns.	He/she frequently made errors in the semantic, structural or functional use of verbal nouns.	He/she has made too many semantic, structural or functional errors in the use of verbal nouns or has not used verbal nouns at all.	
	1.4.Compound Sentence	By diversifying his/her sentences (simple, sequential, connected; elliptic, inverted sentence), he/she constructed long and complex sentence structures without making any mistakes.	He/she was able to construct long sentences and rarely made mistakes in constructing connected, sequential and compound sentences.	He/she made frequent mistakes while forming connected, sequential, and compound structured sentences.	He/she usually used short sentences and made many mistakes when he tried to use long sentences.	
	1.5. Syntax	He/she did not make any mistakes in the formation of regular and inverted sentences and the arrangement of the elements. (Subject, object,	He/she was able to form regular and inverted sentences, and rarely made mistakes in the arrangement of elements while forming long sentences (such as using complements in the wrong place).	He/she was able to construct regular and inverted sentences, and frequently made mistakes in the order of the elements (such as using the subject and object, adjectives,	There are problems in the formation of regular and inverted sentences and errors in the order of elements.	

		complement, predicate)		etc. in the wrong place).		
	1.6. Level Compliance	He/she made almost no mistakes in grammar rules at A1, A2 and B1 levels.	He/she rarely made mistakes in grammar rules at A1, A2 and B1 levels.	He/she made frequent mistakes in grammar rules at A1, A2 and B1 levels.	The number of errors in grammar rules at A1, A2 and B1 levels is quite high.	
2. Vocabulary	2.1.Content-Focused Word Selection	He/she was able to select, diversify and enrich words appropriate to the context and meaning required by the subject given in the instructions. He/she has the ability to use abstract words.	He/she was able to choose the words that make up the text according to the content, but he/she repeated the same words from time to time. He/she was able to establish abstract-concrete word relationships.	Although the vocabulary is compatible with the content, there is not enough variety. He/she does not have the vocabulary required for his/her level and uses concrete words throughout the text.	Vocabulary is very limited, sentences and words are repetitive. The words chosen are not compatible with the theme of the text.	
	2.2. Function-Oriented Word Selection	He/she was able to use the connotative, metaphorical and terminological meanings of words in his/her sentences correctly and in accordance with the context in accordance with the situation he/she wanted to explain (arm = organ, branch, door handle, profession, etc.).	He/she rarely made semantic and contextual errors when using connotative, metaphorical, and terminological meanings of words.	There are occasional errors in word choice (wrong verb, wrong adjective, wrong pronoun choice, wrong auxiliary verb, etc.). Even if the speaker knows the connotative, figurative and terminological meanings of the words, he/she makes mistakes in using them appropriately for the context or uses connotative, figurative and terminological meanings very rarely.	Wrongly chosen words made the text very difficult to understand. There were many errors in meaning and context when using connotative, metaphorical and terminological meanings of the words or they did not use connotative, metaphorical and terminological meanings.	
		He/she did not use the wrong word or word in the wrong meaning, he/she paid attention to the appropriateness of use.	There are rarely errors in word choice (wrong verb, wrong adjective, wrong pronoun choice, wrong auxiliary verb, etc.).	There are often errors in word choice (wrong verb, wrong adjective, wrong choice of pronoun, wrong auxiliary verb, etc.).	Errors resulting from using the wrong word or the wrong meaning of the word are numerous and impair the comprehensibility of the text.	
		He/she used conjunctions and prepositions in the correct meaning and function and was able to diversify them instead of repeating them. He/she was able to make long sentences and connect sentences with conjunctions.	He/she was able to use conjunctions and prepositions with the correct meaning and function, but there was not much variety in their use.	He/she generally used the same conjunctions or prepositions, and occasionally made context and function errors.	The use of conjunctions and prepositions is very limited and there are incorrect uses.	
3. Spelling and Punctuation	3.1. Spelling	He/she made almost no mistakes in spelling words throughout the text.	He/she rarely made mistakes in spelling words, these mistakes were usually spelling errors and did not distort the meaning.	The text is understandable, although there are frequent errors in spelling of words.	There are many mistakes in the spelling of words in the text and these mistakes make the text difficult to understand.	
	3.2. Punctuation	He/she did not make any mistakes	He/she never made mistakes in using basic	He/she rarely made mistakes in basic	He/she made frequent mistakes in the use of	

		even when using punctuation marks that required detail (for example, using quotation marks).	punctuation marks, and rarely made mistakes in using punctuation marks that required detail.	punctuation marks, but he made many mistakes in the use of punctuation marks that required detail.	basic punctuation marks, and these mistakes made the text difficult to understand.	
4.Organization	4.1. Text Plan	The title is compatible with the content, covers the entire text and is original.	The title is consistent with the content, covers the overall text, but is ordinary.	The title is partially consistent with the content and covers part of the text.	Title is missing/incompatible with content.	
		It provides a good introduction and definitions appropriate to the subject. The introduction section gives an idea about the general content of the text and is related to the next section.	He/she made a very general introduction to the subject and focused on a specific issue rather than the text as a whole..	The introduction to the topic is too short and inadequate.	The text has not been introduced in a way that is appropriate to the topic given in the instructions.	
		He/she enriched the text with examples, justified his/her views, supported them, produced solutions or discussed and criticized them.	He/she tried to support what he wanted to say with examples. However, detailing is not enough.	There are few examples in the text, and those examples are insufficient or irrelevant to the topic.	There are almost no examples in the text.	
		He/she was able to synthesize all supporting ideas and examples given in the text and conclude. He/she used concluding conjunctions (as a result, in summary, therefore, etc.).	Although there were deficiencies in synthesizing supporting ideas, a general judgment about the content was made.	The conclusion section of the text is very short and insufficient.	He/she ended the text without drawing a conclusion.	
		All the format and content features required by the type of text are included in the text (letter, petition, article, report, etc.).	He/she rarely made mistakes in applying the form and content specifications.	It has implemented only some of the format and content specifications.	He/she wrote without paying attention to the features of form and content.	
		He/she wrote in accordance with the number of words specified in the instructions.	He/she wrote approximately 20% less than the number of words specified in the instructions.	He/she wrote approximately 40% less than the number of words specified in the instructions.	Wrote less than half of the number of words specified in the instructions.	
	4.2. Content	The entire text is directly related to the subject specified in the instructions, the main idea and supporting ideas appropriate to the subject are well processed and developed, and the subject is not off-topic.	Although it rarely goes off topic, the text is generally related to the topic. It includes main ideas and supporting ideas.	Although he occasionally strays from the topic, he was able to collect his/her thoughts in the conclusion section; although he included the main idea of the text, he could not deal with the supporting ideas.	The topic is too scattered, has poor cohesion, does not adequately address the main idea, and does not include supporting ideas.	
		Each paragraph contains only one	Although paragraphs rarely contain more	Some paragraphs contain more than one	Most paragraphs contain more than one main idea	

		main idea, and all of these ideas are related to each other, to the main idea of the text, and to the message that is intended to be conveyed.	than one main idea, these ideas do not disrupt the flow of the text, are coherent within themselves, and are partially related to the main idea of the text and to each other.	main idea, and these ideas are distantly related to the main idea of the text and to each other.	and are independent of each other and the main idea of the text.	
		He/she used multiple ways of developing ideas according to the type of text and need (definition, exemplification, comparison, giving evidence and quotation, concretization, abstraction, use of numerical data, analogy).	He/she used only one of the ways of developing thought, or he did not use it in its proper place, but he handled the subject well.	He/she has made little use of the methods of developing thought and has not dealt with the subject sufficiently.	He/she did not take advantage of the ways of developing thought.	
	4.3.Coherence and Cohesion	The language of the text is clear, understandable and fluent. It has managed to keep the reader's interest alive throughout the text.	The language of the text is generally clear and understandable, with little fluency.	The language of the text is partially clear and understandable, but there are expressions in the text that disrupt the flow of narration.	The language of the text is far from clarity and fluency, and there are many discontinuities in the text.	
		Both the text as a whole, paragraphs and sentences are interconnected and internally consistent.	There is an overall cohesion in the text, but there are occasional breaks between paragraphs and sentences.	The text is cohesive, but there are frequent gaps between paragraphs and weak sentence connections.	There is no unity between paragraphs and sentences in the text.	
		He/she did not use sentences that caused repetition of meaning in the text.	He/she did not use sentences that caused repetition of meaning in the text, but he used the same words or phrases over and over again.	From time to time, he/she made sentences with the same content and repeated the same words or phrases.	Repeated similar sentences and words, whether relevant or irrelevant to the topic.	
		He/she wrote in a style that was appropriate to the genre of the text and sociolinguistic appropriateness, and was able to develop a style unique to himself.	Although he/she writes in accordance with the genre of the text, he rarely uses expressions that are not sociolinguistically appropriate. He does not have a distinctive style of his/her own.	Although he/she was not aware of the unique style of each text type, he was able to develop formal and informal styles.	He/she did not develop a style appropriate to the type of text and included expressions that were not sociolinguistically appropriate.	
					TOTAL SCORE:	

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Öğretimde etkililiğin yansıtıcısı olan ölçme değerlendirme çalışmaları öğretimin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi açısından büyük bir öneme sahiptir. Öğretim sürecinin

başlatılmasından sonlandırılmasına kadar tüm faaliyetler ölçme değerlendirme uygulamalarının kılavuzluğunda gerçekleştirilir. Eğitim öğretim uygulamalarının öznesi olan öğrenicilerinin durumlarının tespiti için iyi yapılandırılmış ölçme uygulamalarıyla beraber, nesnel bir değerlendirmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Yabancı/ikinci dil öğretiminde öğrenicinin dilsel yeterliğinin en önemli göstergelerinden biri yazma becerisidir ve yazma becerisi de performansa göre değerlendirilir. Performans değerlendirmede nesnelliği sağlamak güç olduğundan değerlendirme için sınırlayıcı ve yönlendirici araçlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araçlardan en önemli ve yaygın kullanıma sahip olanı dereceli puanlama anahtarlarıdır. Dil becerilerinin performansa dayalı değerlendirilmesinde bütüncül ve analitik olmak üzere iki tür dereceli puanlama anahtarı kullanılmaktadır. Katılımcı sayısı, amaç ve ihtiyaçlara göre bu türlerden biri tercih edilebilir.

Yazma; üsluptan anlatıma, sözcük bilgisinden metin planına birçok unsura sahip ve hedef dilde düşünebilmenin ve özellikle orta düzeyden itibaren üst bilişsel becerilerin aktif olduğu bir beceri olduğundan pek çok açıdan ele alınması gereken bir beceridir. Yazmanın bu çok boyutlu yapısı gereği analitik dereceli puanlama anahtarlarının farklı boyutları değerlendirebilme, öğrenicinin zayıf/güçlü yönlerini tespit edebilme ve geri bildirim verebilme yönleriyle yazma becerisinin değerlendirilmesinde daha etkili olarak kullanılabileceği düşünülmektedir.

Çalışmada yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğrenen B1 ve B2 düzeyi öğrenicilerin yazma performanslarının değerlendirilmesi için iki farklı analitik dereceli puanlama anahtarı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda dereceli puanlama anahtarı geliştirme aşamaları göz önünde bulundurularak çalışmada keşfedici sıralı desenli karma yöntem uygulanmıştır. Keşfedici sıralı desende önce nitel veriler toplanır ve nitel verilerden hareketle bir ölçek oluşturulur. Oluşturulan ölçek ile nicel veriler elde edilir ve son olarak nicel veriler yorumlanır. Puanlama anahtarı geliştirme kısmı olan nitel aşamada TÖMER'lerde kullanılan örnek puanlama anahtarları, DAOBM'de yer alan kazanımlar ve ders-araç gereçleri incelenerek oluşturulan madde havuzu dikkate alınarak boyutlar ve ölçütler belirlenmiştir. Ek olarak dereceli puanlama anahtarlarının değerlendiriciler tarafından tüm ölçütlerin doğru ve aynı anlaşılmasının ve puanlama anahtarlarının daha kolay ve etkili kullanımını sağlamak için değerlendirici kılavuzları da hazırlanmıştır. Geliştirilen puanlama anahtarlarının geçerlik çalışması için Davis (1992) tekniğiyle alanda en az 10 yıl deneyime sahip yedi öğreticiden uzman görüşü alınarak kapsam geçerlik indeksleri tespit edilmiştir. Araştırmanın nicel aşamasında ise Gazi Üniversitesi TÖMER'de öğrenim gören altı B1 ve

altı B2 düzeyinde olmak üzere on iki öğrenicinin yazma performansları deneyimli ve deneyimsiz, yurt içinde ve yurt dışında Türkçe öğreten yirmi değerlendirici tarafından hazırlanan puanlama anahtarlarıyla değerlendirilmiş elde edilen verilerden hareketle Kendall's W uyum kat sayısı hesaplanmıştır. B1 ve B2 düzeyi puanlama anahtarları ile yapılan değerlendirmelerde yüksek uyum olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışma kapsamında puanlama anahtarlarıyla yapılan puanlamalarda değerlendirici deneyiminin anlamlı fark oluşturup oluşturmadığı Kruskal Wallis tekniği ile analiz yapılmış, deneyimli ve deneyimsiz değerlendiricilerin puanlamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca yabancı dil ve ikinci dil öğretenlerin puanlamaları arasında fark olup olmadığına ilişkin Mann Withney-U analizi yapılmış ve yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten değerlendiricilerle yurt içinde ikinci dil olarak Türkçe öğreten değerlendiricilerin puanlamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Puanlama anahtarlarıyla gerçekleştirilen değerlendirmelerde deneyimin ve yabancı/ikinci dil öğretiminin değerlendirmeye herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma kapsamında elde edilen sonuçlardan hareketle hazırlanan puanlama anahtarlarının alanda kullanılmasının yazma becerisinin tutarlı bir şekilde değerlendirilebilmesi, daha geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edilebilmesi ve ölçme değerlendirme uygulamalarının iyileştirilmesi hususunda yararlı olacağı düşünülmektedir.

JOURNAL OF LANGUAGE EDUCATION AND RESEARCH

Journal of Language Education and Research, 2025, 11 (1), 404-428

Research Article

Investigation of the Effect of Using Drama Techniques in Teaching English on the Attitudes of 5th-Grade Students Towards English Lessons: The Case of Elazığ Province

Nagihan Elif Akgül* **Merve Bezgin**** **Feyza Nur Kavaklı***** **Nilay Erdem Ayyıldız******

ARTICLE INFO

Received:08.09.2024
Revised form: 04.04.2025
Accepted:09.04.2025
Doi: 10.31464/jlere.1545336

Keywords:
role-playing
miming
drama techniques
student attitude
English teaching

ABSTRACT

This research aimed to examine the effect of using role-playing and miming drama techniques in teaching English on the attitudes of 5th-grade students towards the English lessons. For this, 64 5th-grade students from two different classes at a state school in Elazığ were selected through convenience sampling. Pre-test data were obtained from the experimental group and the control group, using the reliability-tested attitude scale of Aydoğmuş (2017). Then, 10-hour lessons in which the selected drama techniques were integrated were applied to the experimental group, while the lessons continued as in the traditional way in the control group. The completion of the application was followed by the application of the same scale to obtain post-test data from both groups. The pre-test and post-test data were analyzed using the mixed-design ANOVA statistical method, and the results indicated that the drama techniques altered 5th-grade students' attitudes towards English lessons positively.

Acknowledgments

This study was produced in the scope of the project numbered 1919B012316444 of TUBITAK 2209-A University Students Research Projects Support Program in Turkey.

Statement of Publication Ethics

Ethical approval was obtained for this research with the session number 2024/08 and decision number 20 of the Fırat University Social Sciences and Humanities Research Ethics Committee and the approval of the Governor's Office dated 30.04.2024 and numbered E-79137285-44-101295001.

Authors' Contribution Rate

Each author was equally involved in the literature review, data collection, data analysis, and reporting stages.

Conflict of Interest

The authors declare that they have no conflict of interest.

Reference

Akgül, N. E., Bezgin, M., Kavaklı, F. N., & Ayyıldız, N. E. (2025). Investigation of the effect of using drama techniques in teaching English on the attitudes of 5th-grade students towards English lessons: The case of Elazığ province. *Journal of Language Education and Research, 11* (1), 404-428.

* Bachelor's Degree, ORCID ID: https://orcid.org/0009-0009-3536-1301, Fırat University, Department of Foreign Language Education, nghnakgl0123@gmail.com

** Bachelor's Degree, ORCID ID: https://orcid.org/0009-0001-9736-5537, Fırat University, Department of Foreign Language Education, merveebezgin@gmail.com

*** Bachelor's Degree, ORCID ID: https://orcid.org/0009-0009-2049-9076, Fırat University, Department of Foreign Language Education, feyzanurkavakli@gmail.com

**** Associate Professor Doctor, ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-1779-8464, Fırat University, Department of Foreign Language Education, nerdem@firat.edu.tr

Copyright © 2025 by JLERE- https://dergipark.org.tr/en/pub/jlere
ISSN: 2149-5602

Introduction

İkinci (2019, p. 23), in his doctoral dissertation, defines drama used in education as "students personally participating as actors and presenting various situations that may arise at certain times of social life". He also states that the use of drama in foreign language teaching is becoming increasingly widespread around the world and in our country, and that the belief in the use of drama in foreign language teaching is increasing. Due to the diversity of drama techniques, its use in classrooms has been the choice of many foreign language teachers. These techniques are very suitable for foreign language areas, such as language skills and grammar rules. In addition, İkinci (2019) mentions in his dissertation that the use of drama in foreign language teaching cannot be ignored. Various drama techniques used in foreign language teaching can basically be listed as role-playing, miming, improvisation, and puppetry.

Role-playing is simply a way of taking on the role of imaginary characters, speaking and acting like these characters. Role-playing offers students opportunities to gain various experiences even while in the classroom environment. Miming is the expression of certain terms, words, or phrases by simply moving without saying anything. As for improvisation, it is defined as spontaneous, immediate speaking or action by people by creating various situations (Önder, 2004, p. 137). Lastly, puppetry can be defined as teaching the lesson with puppets prepared with certain materials, especially those used to attract children's attention. As a result, the common aspects of these drama techniques are to make students more active in the lesson, making their learning easier and more permanent.

A literature review on the integration of drama activities into the English classes shows that these drama techniques have positive effects on learning and teaching English as a foreign language. The more sensory organs are included in the teaching process, the more permanent and effective learning becomes. This is also the case in the English teaching process. Since role-playing and miming drama techniques involve more than one sensory organ in the teaching process at the same time, teaching English with these techniques has become an increasingly important issue (Adıgüzel, 2018; Angelianawati, 2019). For example, Adıgüzel (2018) revealed that creative drama contributes to cognitive, affective and psychomotor development making learning experiential (p. 66). Angelianawati (2019) also stated that the use of drama techniques in English lessons offers students the opportunity to learn by doing and experiencing rather than passively listening and repeating. As can be understood from these statements, English lessons where drama techniques are used are student-centred, and students can relate their experiences in these lessons to their own lives. Thus, students' attitudes towards English lessons can be positively affected. In addition, Çelik (2019) emphasised that what the use of drama techniques in teaching English offers to students is not more knowledge but the ability to use what they know. In this context, according to vitality, which is one of the teaching principles, the attitudes of students who can apply what they know to English lessons may change positively. In this vein, Ong (2011) stated that drama techniques attract the attention of all tactile, auditory, kinesthetic, and visual students, and that fun and non-threatening drama techniques help students acquire new knowledge by supporting their previous learning. Considering these statements, it can be

concluded that the attitudes of students towards English lessons will be positive if they witness that drama techniques benefit them, regardless of their learning style.

On the other hand, Gaudart (1990) stated in his article that English teachers do not have an idea about how to adapt drama techniques to the entire curriculum and that most teachers confuse drama techniques with theatre, so they hesitate to adapt drama techniques to their lessons. Although we are in the 21st century, it seems that the use of drama techniques in education is still not widespread in Turkey. In a study they conducted on teachers and teacher candidates, Dellal and Kara (2010) asked whether they feel capable of applying drama techniques such as puppetry and role playing in their English lesson. When the answers to the question were examined, they concluded that 90% of these teachers found themselves inadequate in drama techniques. Additionally, in this study, the teachers who participated in the research were asked, "Have you read any publications about the importance of drama games and techniques in the teaching profession?" and 40% of the teachers answered yes, 60% answered no, and 40% of the teachers who participated in the survey stated that they followed a drama-related publication throughout their career but that these publications were not sufficient because they were not continuous. This study introduced 5th grade students, English teachers, and researchers interested in this subject by integrating drama techniques such as role play and non-verbal imitation into the English lesson, with the example of Elazığ province, and revealed the possible change in students' attitudes towards English as a foreign language.

This is the case in Turkey. When various keywords in Turkish and English are typed into Google Scholar about the use of drama techniques in foreign language teaching, many research articles appear. However, the application of these drama techniques in schools affiliated with the Ministry of National Education in Turkey is quite limited. In his article, Kadan (2021) states that English teaching in Turkey starts from the preschool and primary school periods and continues for many years, and that during this period, English lessons are boring, students have difficulty learning the language in classes where almost no drama techniques are used, and they begin to believe that learning a language is impossible. When the decisions of the Ministry of National Education (2006) are examined, it is stated that drama techniques should be used in foreign language teaching so that students' attention can be attracted. Thanks to these activities, foreign language lessons will be fun, and thus learning becomes easier. However, despite all this, it is not possible to fully implement these drama techniques. Moreover, when the Ministry of Education's English course curriculum was examined, it was observed that these drama techniques should be used. However, in the 5th grade English textbook chosen by the Ministry of National Education for use in its own schools, these drama techniques were either not included at all or were used in a very limited way. Although the drama techniques mentioned are in the curriculum, this situation has been ignored. Moreover, there are very few studies on this subject, and the studies found have certain limitations. Based on this situation, this research aimed to eliminate the deficiency in using drama techniques in teaching English as a foreign language in our country. With the case of Elazığ province, the study provided findings to teachers and researchers about the effect of using drama techniques in English language acquisition on students' attitudes towards English.

Literature Review

It is noteworthy that a number of studies have been conducted only on the effect of drama techniques on English speaking skills. When the literature was examined, it was found that there were many studies on the use of drama techniques (role playing and mimicry) in teaching English. However, it has been observed that these studies have limitations such as focusing on a single language skill (such as speaking only), the small number of participants included in the study, the presence of participants who already have a positive attitude towards the English lesson, and the absence of studies that focus only on students' attitudes towards the English lesson. For example, Ulas (2008) indicated in his study that creative drama contributed to the improvement of speaking proficiency in time. Moreover, Turgut (2019) found out the positive impact of drama on 6th grade students' speaking anxiety and motivation in the English lesson. Similarly, Çokyaman and Beydoğan (2022) conducted a study in which only nine students, who already had a positive attitude towards English class, participated, and drama techniques were used as an extracurricular activity. As a result of this research, it was revealed that the use of drama techniques in English lessons had positive effects on students' speaking skills, but the reliability of the research decreased due to the limitations mentioned. Additionally, Göktürk, Çalışkan, and Öztürk (2020) concluded in their research that drama techniques improved speaking skills and that these improvements positively affected the students' attitudes towards English lessons. However, as seen in this study, most of the research on the subject has limitations, such as being specific to a single language skill and examining students' attitudes towards the course based on the focused skills.

In the same vein, according to the studies conducted by Caín Yuquilema (2019), Merabet (2021), Altweissi and Maaytah (2022) and Kumar and et al (2022), it was revealed that the use of various drama techniques in English as foreign language lessons had positive effects on the participants' communication skills. However, these studies did not specify drama techniques, integrated into the English lesson and their focus was merely on communication skills of the participating students. The main concern was about speaking skills in the mentioned studies. As different from them, Almutairi and Alfarman (2024)'s study contributed to literature with its exploration of how educational drama affects students' attidutes towards the language in addition to its impact on their speaking skills. However, this study was limited to only females as the education system in the study context is gender-restricted. Considering the limitations of these researches, the exclusive focus on speaking skills and a specific gender has limited the generalisability of their findings.

Considering the studies mentioned above regarding the importance of the subject and their limitations, unlike the previous studies, this study investigated the effect of using specifically role play and non-verbal imitation drama techniques in teaching English on the attitudes of both male and female students at 5th grade secondary school affiliated with the Ministry of National Education in Turkey towards the English lesson.

In the literature, only one study has been found in the English textbook that will be taught in 5th grade public schools of the Ministry of Education for 5 years as of 2022. In this study by Akbulut, Üzüm, and Pesen (2022), the 5th grade English textbook was examined within the framework of the basic values specified in the English course curriculum, and only

the values and objectives of the curriculum were emphasized. However, according to the analysis made within the scope of this study proposal, it is noteworthy that although it is recommended to be used in the course in the 5th grade English curriculum of the Ministry of National Education (MoNE), there are only four activities in total for the application of drama techniques in this textbook. Therefore, this study aims to fill the gap in our country's literature regarding the book and to contribute to the students' development of a more positive attitude towards the English course by compensating for the shortcomings of the English textbook in terms of role play and non-verbal imitation drama techniques.

When examined within the framework of the Ministry of Education's 5th grade English course curriculum (https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018/öğretimprogramı.pdf), it is noteworthy that there are not enough activities that allow the application of drama techniques in the 5th grade English textbook. Unit 1 of the curriculum is given below as an example. Drama is also included among the suggestions in other units throughout the curriculum. However, when the distribution of drama techniques recommended to be applied in the curriculum is examined in the activities in the MoNE 5th grade textbook, it is seen that there are a very limited number of activities in which drama techniques can be applied. There are only four activities in the book that include drama techniques (Ceylan, Gümüş, & Kabukçu, 2019). It is also noteworthy that there are only four activities in total for the application of role playing and mimicry drama techniques recommended to be used in the lesson in the 5th grade English teaching program of the Ministry of National Education.

Additionally, some teachers may have hesitations about how these techniques can be applied in their lessons. For this reason, most English lessons proceed monotonously, and therefore students' attitudes towards English lessons may change negatively (Dellal & Kara, 2010). However, according to studies, the use of drama techniques (role play, non-verbal imitation) in teaching English saves the lesson from monotony and motivates students towards the lesson. Gaudart (1990) stated in his article that the use of drama techniques in English lessons can keep students' attention alive and encourage students' creativity, saving lessons from monotony and thus making students enthusiastic about the lesson. In a nutshell, it can be concluded that the use of drama techniques in teaching English can positively affect students' attitudes towards English lessons. Therefore, this research study aimed to introduce 5th grade students to role playing and mimicry drama techniques by integrating these techniques into English lessons and to increase students' success by motivating them in English lessons. Therefore, this study intended to fill this gap in the literature and contribute to students' development of a more positive attitude towards English lessons by compensating for the shortcomings of the current English textbook in terms of drama techniques.

Research Aim and Research Questions

In light of the above-mentioned studies, the general purpose of this study was to investigate and compare the effect of using role-playing and mimicry drama techniques in teaching English to fifth grade students affiliated with the Ministry of National Education in Elazığ. The research questions of the study and the primary objectives in relation to them are as follows:

a) How do drama techniques impact the attitudes of the students towards English lessons?

The study primarily intended to evaluate the effect of drama techniques to understand how the use of role-playing and mimicry drama techniques affects fifth graders' attitudes towards English lessons.

b) How does the use of drama techniques compare to traditional teaching methods in teaching English to students in terms of effectiveness?

The study aimed to compare the differences between teaching English to fifth grade students in Elazığ by using drama techniques and traditional teaching methods. This comparison aimed to measure the effectiveness of these techniques, in contrast to traditional approaches.

c) How do pre-test and post-test comparisons reveal the impact of drama techniques on the attitudes and learning outcomes of students in the experimental and control groups?

The study intended to measure the differences between the pre-test and post-test results of the experimental group in which drama techniques were applied, and the control group that did not use these techniques. This comparative analysis aimed to identify important differences in attitudes and learning outcomes.

d) How can the findings of this study support and encourage the wider adoption of drama techniques in English language teaching?

The research aimed to provide insights that could potentially support and encourage the wider adoption of drama techniques in English language teaching. The findings may provide a basis for educators and curriculum planners to consider integrating these innovative methods into language education. Therefore, this research study aimed to provide valuable insights into the literature on the effectiveness of role-playing and mimicry drama techniques in shaping the attitudes and learning experiences of fifth graders in the context of learning English as a foreign language by successfully achieving the above goals.

Methodology

Research Design

This was a quasi-experimental study conducted in Elazığ province to examine the effect of drama techniques on 5th grade students' attitudes towards English lessons. Experimental studies examine the effects of the independent variable on the dependent variable (Büyüköztürk, et al., 2024, p. 18). More specifically, a quasi-experimental design with one experimental group of 32 students and one control group of 32 students was employed to compare two groups of participants to answer the research questions of this experimental study. Quasi-experimental design is commonly used in quantitative educational studies (Richards and Schmidt 2013). The researchers chose this methodology as some case studies such as Almutairi and Alfarwan (2024), Kadan (2021), Kalkan (2024), Torrico (2015) and Turgut (2019) employed quasi-experimental design for a small sample of students in similar context.

In this quasi-experimental study, while the English lessons were held in accordance with the existing curriculum in the control group, drama techniques were integrated into English lesson plans in the experimental group. Among the types of drama techniques, role playing and mimicry were used. Although puppetry and improvisation among drama techniques are widely used in foreign language teaching, the most important criterion in choosing role play and non-verbal imitation drama techniques to be used within the scope of this research was age; therefore, these drama techniques were appropriate for the interest and English proficiency level of the students who participated in the study. It was thought to be the right choice to keep the interest of 11-year-old children, having basic English skills and attending a public school since the first grade, alive and to ensure their active participation in the lesson. The reason why role play and non-verbal imitation drama techniques were chosen in this research was that they are more suitable for the target group of the research, namely 5th grade students and children. In this context, Barton and Booth (1990) stated in their article that using drama techniques in foreign language teaching helped children put their own subjective worlds into play and thus make sense of the subjects in the target language more effectively. Therefore, it could be predicted that the use of role-playing and non-verbal imitation drama techniques would be beneficial for 5th grade students to learn the topics covered in English lessons in a more effective and meaningful way.

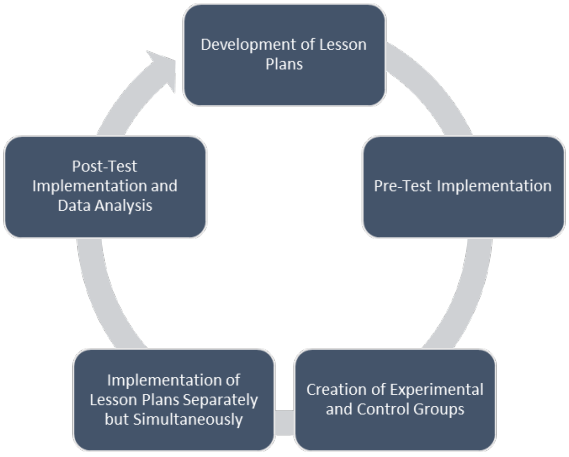
Convenience sampling was used in this experimental study. It is "one of the nonprobability sampling techniques in which samples are chosen from the population just because they are readily accessible to the researchers" (Elfil & Negida, 2017; Mulisa, 2022, p. 81). It is commonly used by the qualitative researchers as it is effective in terms of time and cost besides the convenience of samples (Mulisa, 2022, p. 81; Taherdoost, 2016). 5th grade students of Şehit Fevzi Gürsu Secondary School in the centre of Elazığ province were accessible and convenient samples for the study. It is possible to test research hypotheses and reach generalisations based on the data obtained from the selected sample through quantitative research. Role play and non-verbal imitation drama activities selected to be implemented in the experimental group were determined in accordance with the targeted attitudes of the students. During the 10-hour practice, the lesson was taught using role-playing and non-verbal imitation drama activities with the experimental group, while the lesson was taught with the activities in the existing programs with the control group. The courses for both sample groups were planned consecutively. Drama practices with the students in the experimental group continued during two hours of lessons per week. Lesson plan contents were prepared taking this period into consideration. During the implementation, full participation of students in the lessons taught with these techniques was ensured. For this purpose, lesson plans were prepared to attract the attention of the students and take their attention spans into consideration.

For the experimental group, a 10-hour lesson plan was prepared by including the selected drama techniques in the lessons of the units to be taught in the spring semester with activities, while for the control group, a 10-hour lesson plan that included no drama activities was prepared. 2 hours per week (1 hour for the experimental group and 1 hour simultaneously for the control group) were allocated to the practice. Thus, 10 lesson hours of lecture were given in each of the control and experimental groups. In the experimental group, groups were

formed for role-play and non-verbal imitation activities in the lessons, taking gender balance into account among the students. Therefore, in the experimental group, the lessons were conducted student-centred with drama techniques, while in the control group, the lessons were conducted with teacher-centred traditional question-answer methods by the same teacher.

The steps of the experiment followed in the study are provided in Figure 1 below.

Figure 1. Application Steps



Publication Ethics

Ethical approval was obtained for this research with the session number 2024/08 and decision number 20 of the Fırat University Social Sciences and Humanities Research Ethics Committee and the approval of the Governor's Office dated 30.04.2024 and numbered E-79137285-44-101295001.

Participants

The research was carried out in the spring semester of the 2023-2024 academic year for 5th grade students at a secondary school (public school) in the city center of Elazığ, Şehit Fevzi Gürsu Secondary School, for which the allowance was taken from the Directorate of National Education at the beginning of the spring semester. The participants were chosen through convenience sampling, which is one of the nonprobability sampling techniques to include the participants who are easy to be accessed by researchers (Elfil & Negida, 2017; Mulisa, 2022: 81). It is preferred as it saves time and cost (Mulisa, 2022, p. 81; Taherdoost, 2016).

An experimental model was followed in this study based on the quantitative research method. In this model, an English teacher's two branches containing 5th grade students from the specified secondary school were selected to create the experimental research design. Through impartial assignment, one of these branches was determined as the experimental group and the other as the control group. These were an experimental group consisting of 32 students (16 females, 16 males) and a control group consisting of 32 students (16 females, 16 males). All participants were 5th graders and 11 years old, and the research was carried out with the participation of 64 students in total.

Data Collection and Analysis

An attitude scale to measure the attitudes of the 5th grade public school students in the experimental and control groups towards the English lesson was applied to the experimental and control groups before and after the experimental process. It is a scale developed by Aydoğmuş (2017) to measure affective tendencies, and its reliability coefficient was found to be 87. Aydoğmuş's scale is in Turkish language, and it was used without any translation to get reliable data from the fifth-grade students by avoiding any misunderstanding or confusion, which can be created through English language. This scale was preferred because it has high internal consistency and reliability. This scale was used as a pre-test at the beginning of the process and as a post-test at the end of the process. In this attitude scale, there are attitude expressions consisting of 14 short, simple, and concise items that a 5th grade student can understand, and a 3-point Likert-type scale for these expressions as "Yes," "Partly," and "No" (See Appendix). This English lesson-related scale consisting of 14 items was applied to the students in order to measure the changes caused by the use of drama techniques in English language teaching in fifth grade students' attitudes towards English lessons. Measurements of the same students were made twice, pre-test and post-test. Half of the students were in class 5-B and half were in class 5-F. Class 5-B was determined as the experimental group and class 5-F was determined as the control group. The results of these two groups' pre and post tests were compared to find out to what extent drama techniques, integrated into English teaching, could have impact on the change in the experimental group's attitudes to English lesson.

Statistical analyses of the study were performed using the Mixed-Design ANOVA method. In Mixed-Design ANOVA analysis, it is possible to statistically analyze the differences between the experimental and control group, between the pre-test and post-test measurements, as well as depending on the interaction of the group and the test time.

In the data set obtained as a result of the scale, it was encoded as 1 = Yes, 2 = Partially, 3 = No. In the analyses, these encodings were used in the same way in order to remain faithful to the original of the data set.

Procedure

To explore the effect of role-playing and mimicry as drama techniques on fifth graders' attitudes towards learning English, the steps which were followed were stated below:

a) Development of Lesson Plans Containing Selected Drama Techniques: 10- hour lesson plans containing role playing and mimicry drama techniques were developed in the English curriculum for fifth graders, and 10-hour lesson plans without any drama techniques. These lesson plans were developed in accordance with the existing curriculum by taking two field experts' opinion and feedback. They were also shared with the participant students' English teacher who was collaborated with in the selected school to receive her feedback. They were revised according to the feedback before the implementation.

b) Creation of Experimental and Control Groups: A control and an experimental group were created, each with 32 students. In the study, which involved a total of 64 students, care was taken to ensure that the gender distribution of students was equal.

c) Implementation of Lesson Plans: The prepared lesson plans were applied simultaneously to the control and experimental groups separately during 10 lesson hours.

d) Pre-Test and Post-Test Implementation and Data Analysis: In order to observe the possible change in the participants' attitudes towards learning English, data analysis was done by applying the same test as pre-test first to all participants and as the posttest at the end of the implementation of the lesson plans. Before conducting the research, the research ethics and purposes of the study was explained in the parent consent form to the participating students' parents within the framework of ethical principles. After collecting the parent consent forms with the parents' signatures, the research was started with the implementation of the scale as the pre-test in both the experimental group and control group in third week of the spring term of the 2023-2024 education year. The scale was in Turkish language and it was implemented without translation in a single lesson-hour on the same day simultaneously. Then, the 10-hour lesson plans, which had been already prepared by the researchers and checked out by a field expert and the English teacher of the classes where the study was going to be conducted, were administered each week to the groups. The lesson plans administered to the experimental group included role-playing and improvisation techniques, while the ones to the control group were traditional lesson plans without any drama techniques. In the following week after the experimental duration of 10 weeks, Aydoğmuş's scale was repeated as the posttest in both groups. Thus, the study took 12 weeks in total (See Table 1).

Table 1. The Dates of Pre-test, Implementation and Post-test

Phase	Date (Week of)	Description
Pre-Test	3rd week of Spring Term 2023-2024	The implementation of the attitude scale in both groups
Lesson Implementation (10 Weeks)	4th–13th weeks of Spring Term 2023-2024	The experimental group received drama-based lessons, while the control group followed traditional lesson plans
Post-Test	14th week of Spring Term 2023-2024	The attitude scale re-administered in both groups

Results

This part provides the results of the study exploring the effect of role playing and improvisation drama techniques on the students' attitudes towards English lesson. A quasi-experimental research design was carried out due to its convenience and applicability. The quantitative data collected from the attidute scale, administered to the experimental group and the control group as pre-test and post-test, was analyzed with the SPSS program by using mixed-design ANOVA test. Means, standard deviations and significance level of the participants' scores in different groups and measurement times for 14 items in the scale are presented in the tables and figures below for each item in sequence one by one.

1. *I think English lessons are important.*

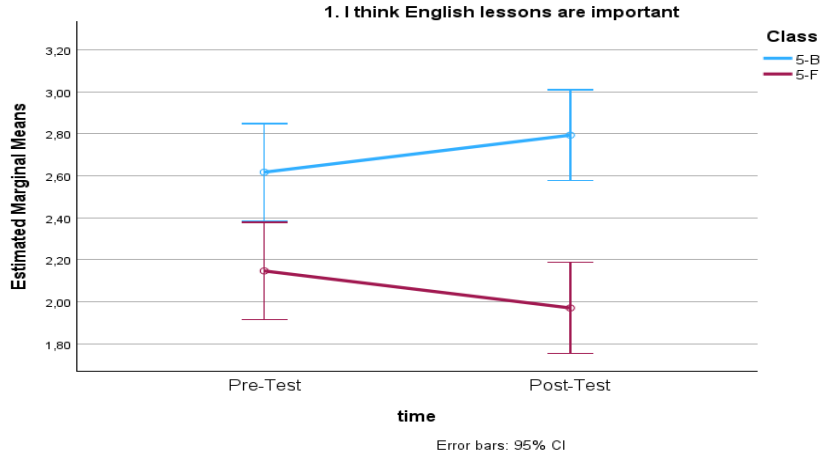
Table 2. Item 1 Results

Variable	***Time***	***Class***		***p-Value***
		5-B	***5-F***	
Item 1	Pre-Test	2.62 (0.55)	2.15 (0.78)	.006

	Post-Test	2.79 (0.48)	1.97 (0.76)	< .001
p-Value		.143	.143	

For the 1st item, as a result of mixed-design ANOVA test, a statistically significant difference was found between the experimental and control group in both pre-test and post-test scores. However, for both groups, no statistically significant difference was found between pre-test and post-test scores (See Figure 2).

Figure 2. Group Differences for Item 1



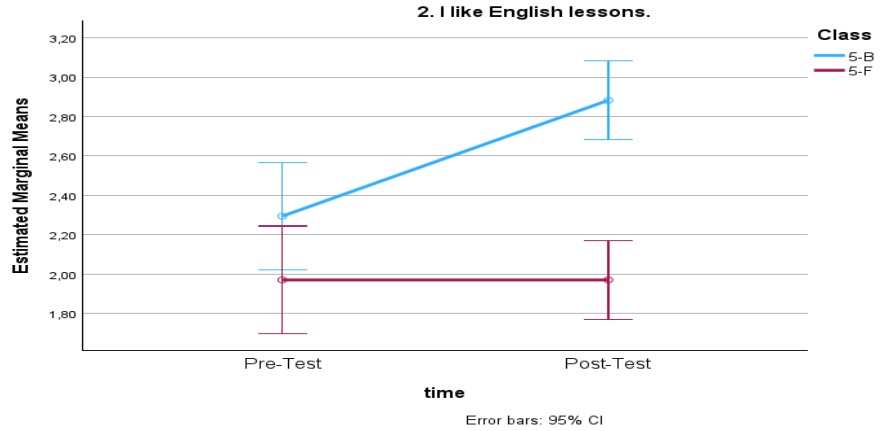
2. *I like English lessons.*

Table 3. Item 2 Results

Variable	*Time*	*Class*		*p-Value*
		5-B	*5-F*	
Item 2	Pre-Test	2.29 (0.76)	1.97 (0.83)	.099
	Post-Test	2.88 (0.33)	1.97 (0.76)	< .001
p-Value		< .001	1.000	

For the 2nd item, as a result of mixed-design ANOVA test, a statistically significant difference was found between the groups only in post-test scores. Additionally, the post-test scores increased significantly only for the experimental group but not for the control group. (See Figure 3)

Figure 3. Group Differences for Item 2



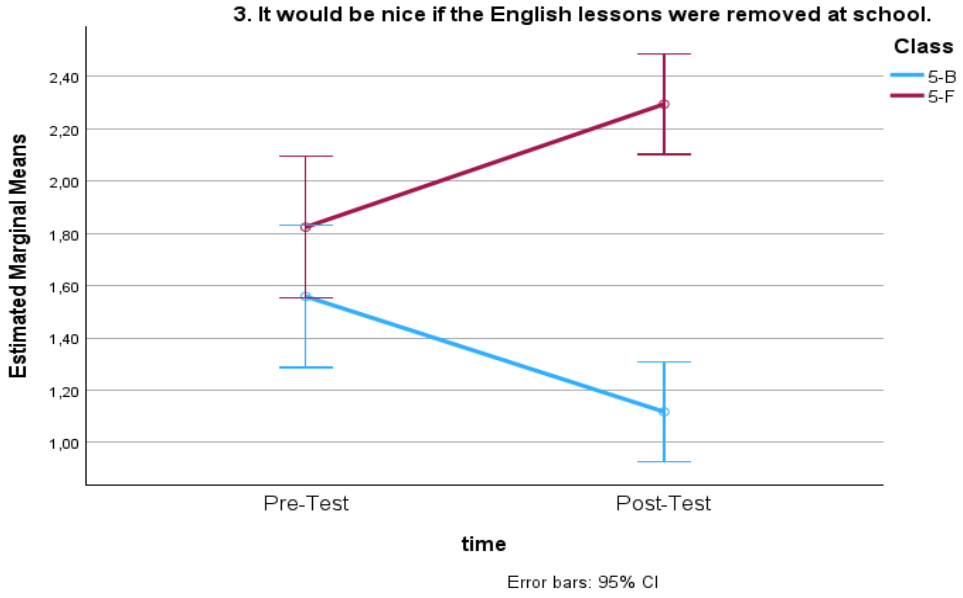
3. *It would be nice if the English lessons were removed at school.*

Table 4. Item 3 Results

Variable	*Time*	*Class*		*p-Value*
		5-B	*5-F*	
Item 3	Pre-Test	1.56 (0.79)	1.82 (0.80)	.172
	Post-Test	1.12 (0.33)	2.29 (0.72)	< .001
p-Value		< .001	< .001	

For the 3rd item, as a result of mixed-design ANOVA test, a statistically significant difference was found between the groups only in post-test scores. The post-test scores decreased significantly for the experimental group but increased significantly for the control group (See Figure 4).

Figure 4. Difference between the Experimental Group and Control Group for Item 3 According to Pre-test and Post-test Scores Group differences for Item 3



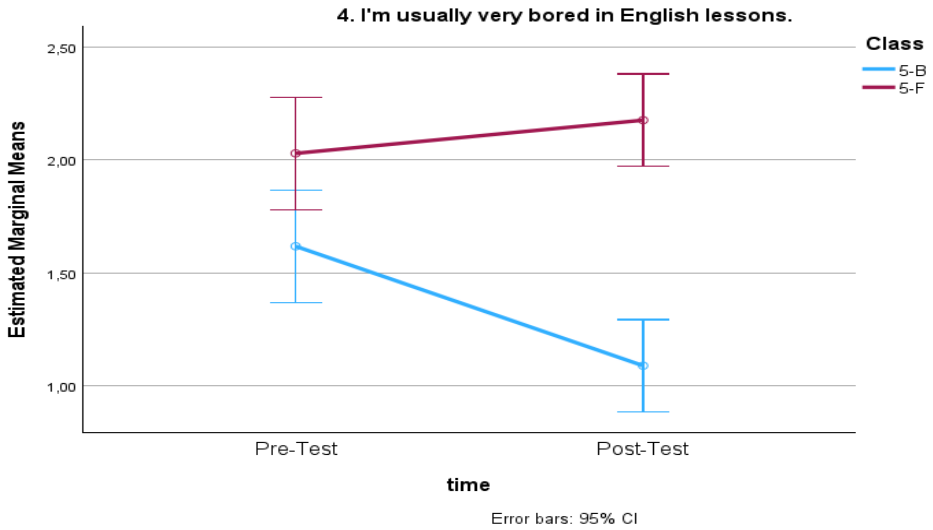
4. *I am usually very bored in English lessons.*

Table 5. Item 4 Results

Variable	*Time*	*Class*		*p-Value*
		5-B	*5-F*	
Item 4	Pre-Test	1.62 (0.70)	2.03 (0.76)	.023
	Post-Test	1.09 (0.29)	2.18 (0.80)	< .001
p-Value		< .001	.213	

For the 4th item, as a result of mixed-design ANOVA test, a statistically significant difference was found between the groups both in pre-test and post-test scores. Also, the post-test scores decreased significantly only for the experimental group but not for the control group (See Figure 5).

Figure 5. Group Differences for Item 4



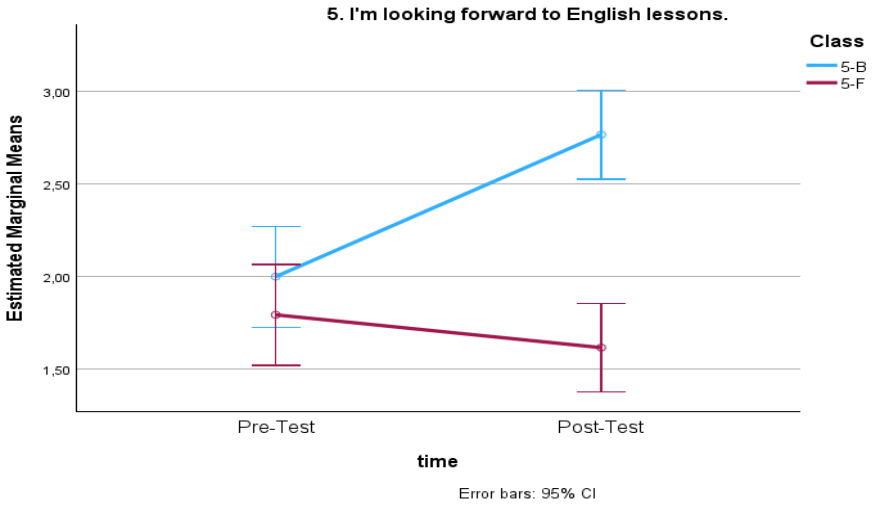
5. *I am looking forward to English lessons.*

Table 6. Item 5 Results

Variable	*Time*	*Class*		*p-Value*
		5-B	*5-F*	
Item 5	Pre-Test	2.00 (0.85)	1.79 (0.73)	.289
	Post-Test	2.76 (0.61)	1.62 (0.78)	< .001
p-Value		< .001	.197	

For the 5th item, as a result of mixed-design ANOVA test, a statistically significant difference was found between the groups only in post-test scores. Also, the post-test scores increased significantly only for the experimental group but not for the control group (See Figure 6).

Figure 6. Group Differences for Item 5



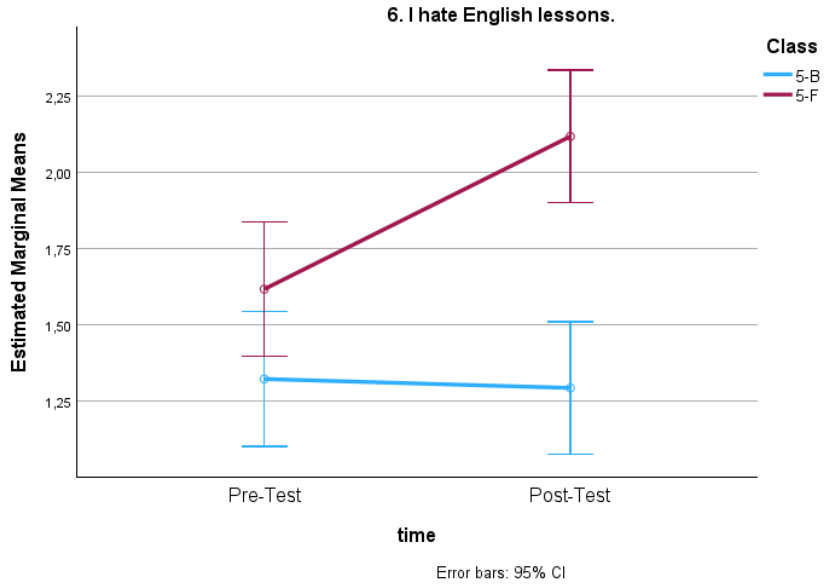
6. *I hate English lessons.*

Table 7. Item 6 Results

Variable	*Time*	*Class*		*p-Value*
		5-B	*5-F*	
Item 6	Pre-Test	1.32 (0.53)	1.62 (0.74)	.065
	Post-Test	1.29 (0.52)	2.12 (0.73)	< .001
p-Value		.740	< .001	

For the 6th item, as a result of mixed-design ANOVA test, a statistically significant difference was found between the groups only in post-test scores. Also, the post-test scores increased significantly only for the control group but not for the experimental group (See Figure 7).

Figure 7. Group Differences for Item 6



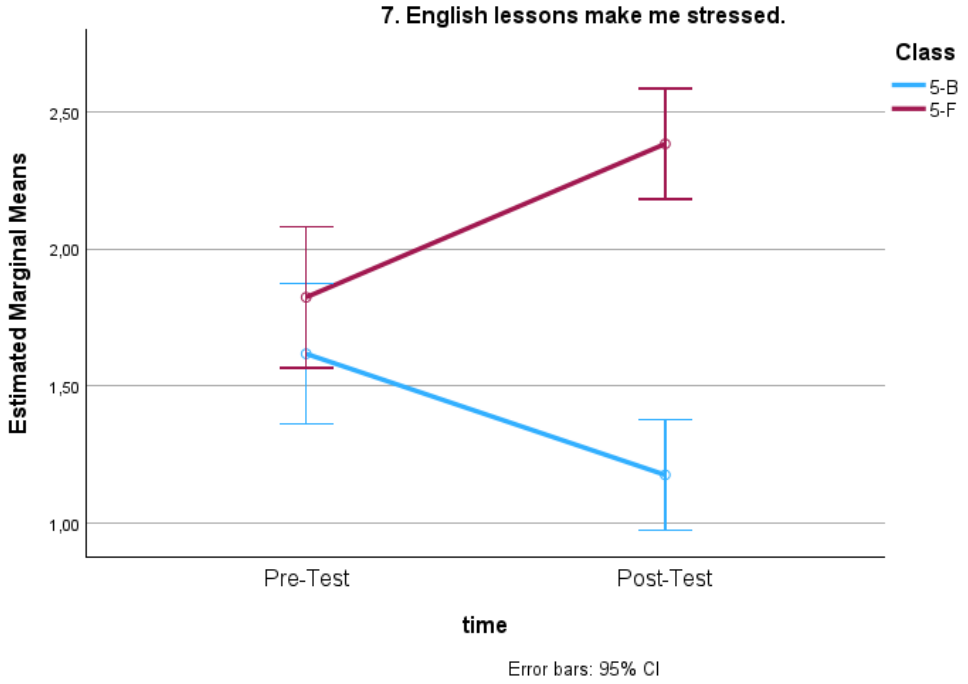
7. *English lessons make me stressed.*

Table 8. Item 7 Results

Variable	*Time*	*Class*		*p-Value*
		5-B	*5-F*	
Item 7	Pre-Test	1.62 (0.74)	1.82 (0.76)	.261
	Post-Test	1.18 (0.46)	2.38 (0.70)	< .001
p-Value		< .001	< .001	

For the 7th item, as a result of mixed-design ANOVA test, a statistically significant difference was found between the groups only in post-test scores. The post-test scores decreased significantly for the experimental group, however, increased for the control group (See Figure 8).

Figure 8. Group Differences for Item 7



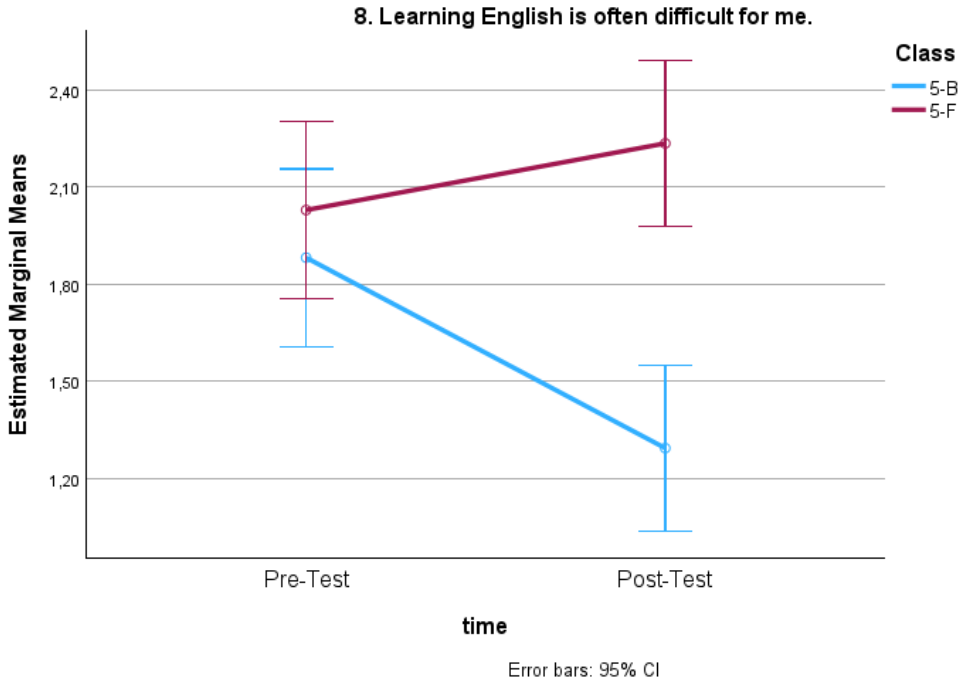
8. *Learning English is often difficult for me.*

Table 9. Item 8 Results

Variable	***Time***	***Class***		***p-Value***
		5-B	***5-F***	
Item 8	Pre-Test	1.88 (0.77)	2.03 (0.83)	.453
	Post-Test	1.29 (0.63)	2.24 (0.85)	< .001
p-Value		< .001	.059	

For the 8th item, as a result of mixed-design ANOVA test, a statistically significant difference was found between the groups only in post-test scores. Also, the post-test scores decreased significantly only for the experimental group but not for the control group (See Figure 9).

Figure 9. Group Differences for Item 8



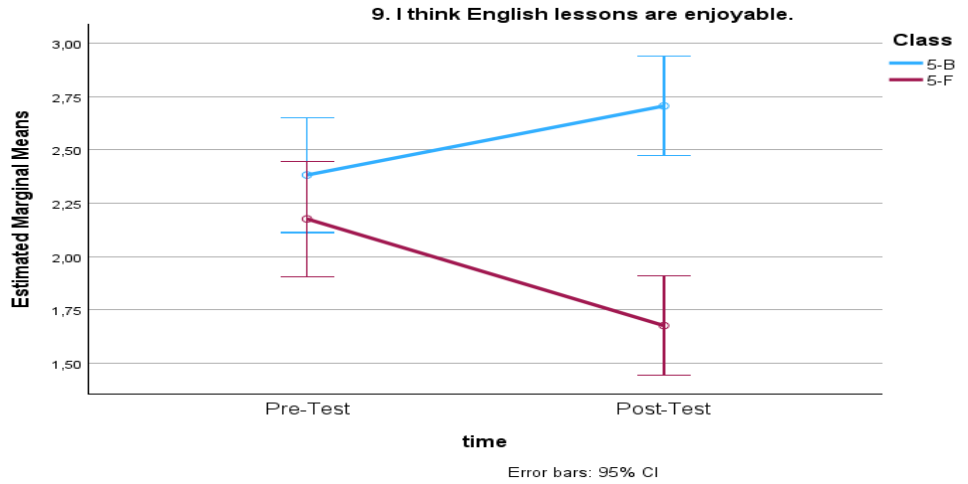
9. *I think English lessons are enjoyable.*

Table 10. Item 9 Results

Variable	***Time***	***Class***		***p-Value***
		5-B	***5-F***	
Item 9	Pre-Test	2.38 (0.78)	2.18 (0.80)	.285
	Post-Test	2.71 (0.68)	1.68 (0.68)	< .001
p-Value		.005	< .001	

For the 9th item, as a result of mixed-design ANOVA test, a statistically significant difference was found between the groups only in post-test scores. The post-test scores increased significantly for the experimental group, however, decreased for the control group (See Figure 10).

Figure 10. Group Differences for Item 9



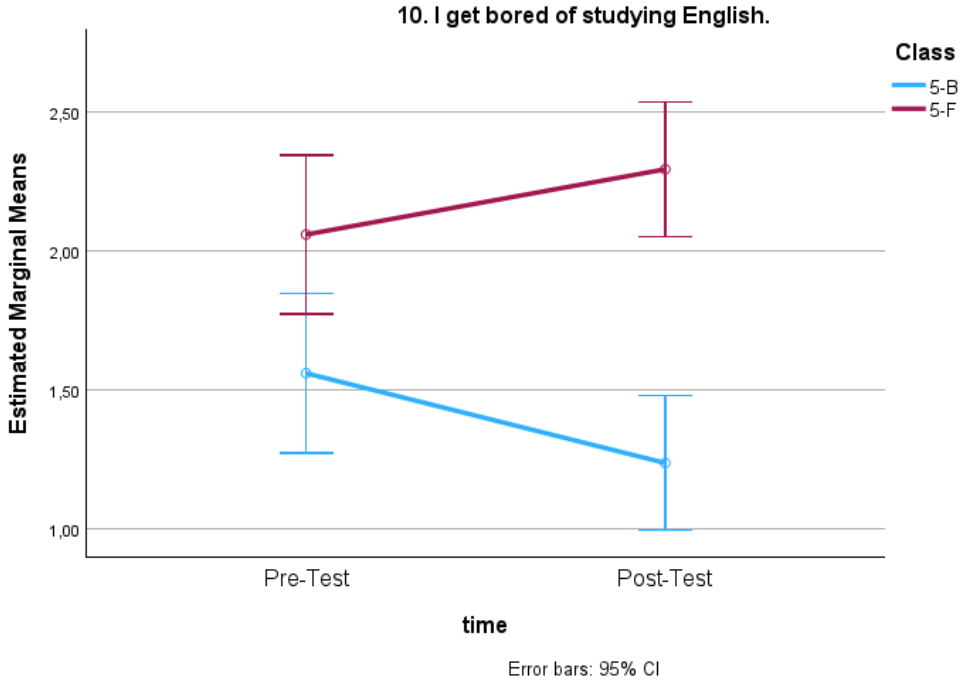
10. *I get bored of studying English.*

Table 11. Item 10 Results

Variable	*Time*	*Class*		p-Value
		5-B	*5-F*	
Item 10	Pre-Test	1.56 (0.79)	2.06 (0.89)	.016
	Post-Test	1.24 (0.55)	2.29 (0.84)	< .001
p-Value		.002	.019	

For the 10th item, as a result of mixed-design ANOVA test, a statistically significant difference was found between the groups both in pre-test and post-test scores. In addition, the post-test scores decreased significantly for the experimental group but increased for the control group (See Figure 11).

Figure 11. Group Differences for Item 10



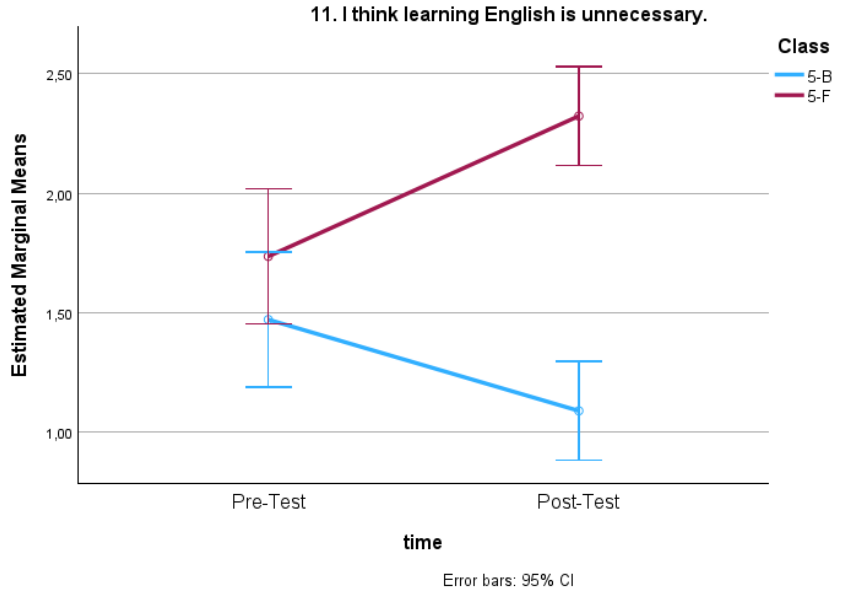
11. I think learning English is unnecessary.

Table 12. Item 11 Results

Variable	*Time*	*Class*		*p-Value*
		5-B	*5-F*	
Item 11	Pre-Test	1.47 (0.79)	1.74 (0.86)	.191
	Post-Test	1.09 (0.29)	2.32 (0.81)	< .001
p-Value		.002	< .001	

For the 11th item, as a result of mixed-design ANOVA test, a statistically significant difference was found between the groups only in post-test scores. Also, the post-test scores decreased significantly for the experimental group but increased for the control group (See Figure 12).

Figure 12. Group Differences for Item 11



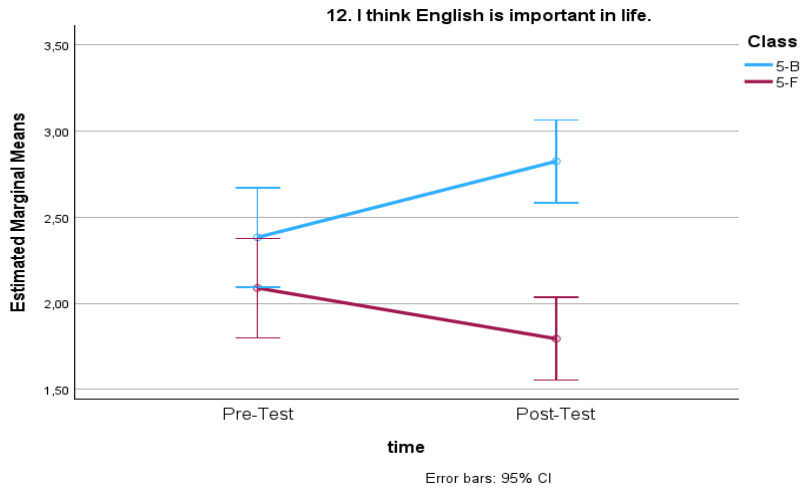
12. *I think English is important in life.*

Table 13. Item 12 Results

Variable	*Time*	*Class*		*p-Value*
		5-B	*5-F*	
Item 12	Pre-Test	2.38 (0.85)	2.09 (0.83)	.154
	Post-Test	2.82 (0.52)	1.79 (0.7684	< .001
p-Value		< .001	.007	

For the 12th item, as a result of mixed-design ANOVA test, a statistically significant difference was found between the groups only in post-test scores. Also, the post-test scores increased significantly for the experimental group but decreased for the control group (See Figure 13).

Figure 13. Group Differences for Item 12



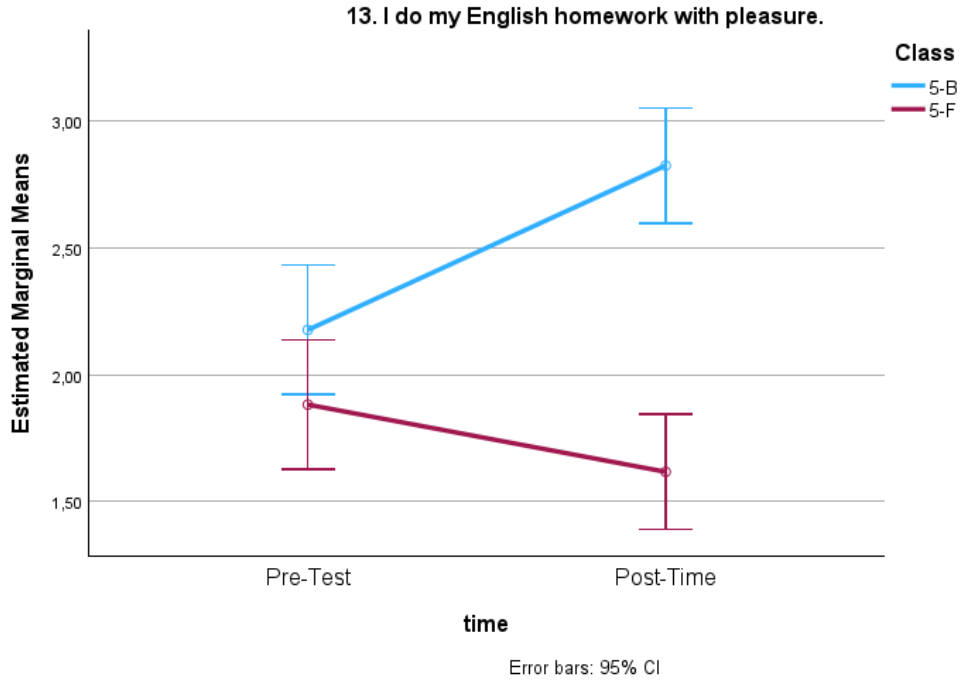
13. *I do my English homework with pleasure.*

Table 14. Item 13 Results

Variable	*Time*	*Class*		*p-Value*
		5-B	*5-F*	
Item 13	Pre-Test	2.18 (0.76)	1.88 (0.73)	.108
	Post-Test	2.82 (0.46)	1.62 (0.82)	< .001
p-Value		< .001	.042	

For the 13th item, as a result of mixed-design ANOVA test, a statistically significant difference was found between the groups only in post-test scores. Also, the post-test scores increased significantly for the experimental group but decreased for the control group (See Figure 14).

Figure 14. Group Differences for Item 13



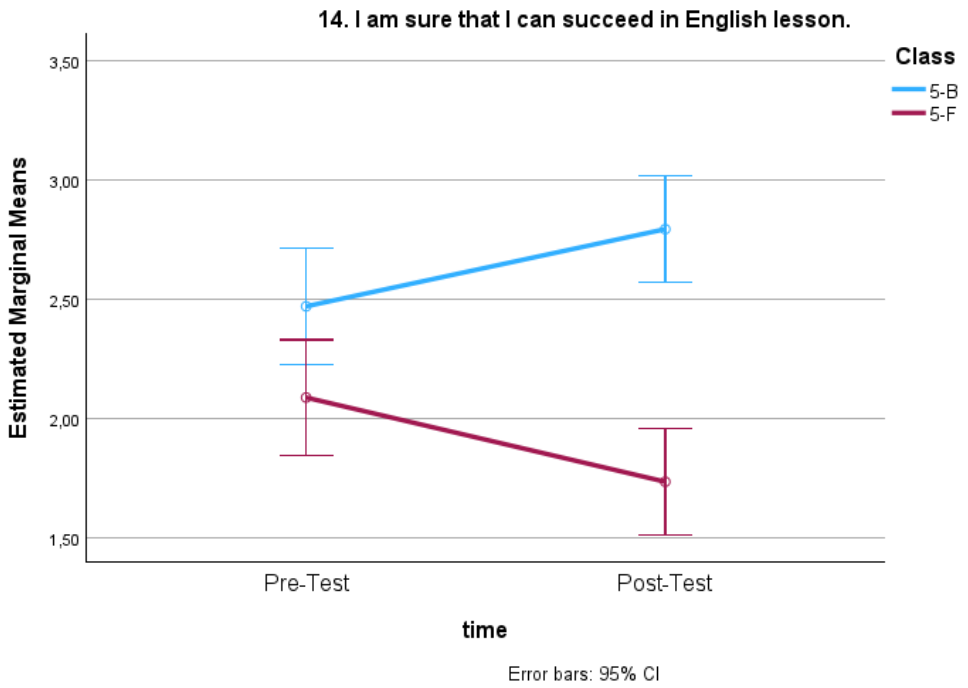
14. *I am sure that I can succeed in English lesson.*

Table 15. Item 14 Results

Variable	*Time*	*Class*		*p-Value*
		5-B	*5-F*	
Item 14	Pre-Test	2.47 (0.66)	2.09 (0.75)	.030
	Post-Test	2.79 (0.48)	1.74 (0.79)	< .001
p-Value		.014	.008	

For the 14th item, as a result of mixed-design ANOVA test, a statistically significant difference was found between the groups both in pre-test and post-test scores. Also, the post-test scores increased significantly for the experimental group but decreased for the control group (See Figure 15).

Figure 15. Group Differences for Item 14



Discussion and Conclusion

In this study, the effect of drama techniques on 5th grade students' attitudes towards English lessons was examined. Through surveys, it was measured how drama techniques changed the students' various attitudes towards English lessons.

Considering pretest and posttest limitations of the study, it may be argued that the significance levels of the differences between the pretest and posttest clearly show the effect of drama techniques on students' attitudes. In general, it was observed that positive attitudes towards the English course increased and negative attitudes decreased in the experimental group (5-B). These changes reveal that, as stated by Ong (2011), drama techniques are an effective teaching method and can improve students' perceptions of the course.

In terms of the significance of English lesson, positive attitudes towards the importance of English lesson in 5-B class increased significantly after the application. This shows that drama techniques positively change students' perspectives on English lessons. This change was not observed in the 5-F class, which is important in terms of emphasizing the effect of drama techniques on the education process. As for lesson levels and enjoyment: Significant improvements were observed in the 5-B class in terms of liking the English lesson and looking forward to the lessons. This confirms Barton and Booth's statements (1990) that drama techniques help students discover the fun and interesting aspects of the lesson in addition to Guliyeva's assertion that drama facilitates English language learners to learn with fun and excitement (2011, p. 522).

Regarding the participants' perceptions of boredom and stress in English course, it was observed that the selected drama techniques helped to decrease the students' levels of boredom and stress in English lessons. This finding supports Kadan (2021)'s study indicating

that drama techniques improve students' motivation and general attitudes towards English lessons.

As to the participants' perceptions of difficulty and success in learning English, it was figured out that their perception of the difficulty decreased, whereas the level of having pleasure in doing coursework increased. Moreover, the students' self-confidence about becoming successful in English lessons increased. This finding is in parallel with that of Angelianawati (2019) in that drama techniques could improve English learners' self-confidence and perception of competence in the course.

To conclude, this research study indicated that drama techniques altered the 5th grade students' attitudes towards English lessons positively. More concretely, in the experimental group where role-playing and miming drama techniques were applied, the participants' interest in the English course enhanced and their negative perceptions about the course decreased in the course of time. In particular, significant improvements were observed in factors including positive attitudes towards the importance of the English lesson, increased interest and motivation in the lesson, finding the lesson joyful, and decreased perceptions of boredom and stress about learning the English language.

The findings of the study underline that drama techniques have the potential to improve classroom dynamics and English learners' learning experiences by making the process more engaging and interactive. Additionally, these techniques help move the teaching and learning process away from traditional methods and monotony, emphasizing the need to expand their application in English courses. Educators and researchers can further enhance the effectiveness of these methods in English language teaching by exploring how drama techniques can be successfully implemented in different subjects and age groups.

Limitations and Suggestions for Further Research

The limitations encountered while conducting this research can be listed as follows:

a) The research sample was limited to 64 students studying at a secondary school affiliated to Elazığ province.

b) The drama techniques used in the research were limited to role-playing and miming.

c) The integration of drama techniques into English lessons during the research process was limited to 10 lesson hours.

Considering the limitations and difficulties encountered while conducting this research, the following suggestions can be made for further research:

a) Future studies can be conducted with a larger sample group in order to generalize the findings.

b) Drama techniques used in lessons may cause problems in classroom management as they require students to be active and cooperative in the lesson. For this reason, activities can be carried out by dividing participants into small groups for more effective classroom management.

c) Future research may focus on the application of drama techniques in different disciplines.

References

Adıgüzel, Ö. (2018). *Eğitimde yaratıcı drama.* Pegem Yayıncılık.

Akbulut, S., Üzüm, B., & Pesen, A. (2022). İngilizce dersi öğretim programında belirtilen temel değerler çerçevesinde 5. sınıf İngilizce dersi kitaplarının incelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *21*(43), 528-565. https://doi.org/10.46928/iticusbe.1050724.

Almutairi, A. G., & Alfarwan, S. (2024). Employing drama techniques in the classroom to improve the speaking skills of EFL university students. *Arab World English Journal, 15*(4), 311-327. https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol15no4.20

Alshraideh, D. S., & Alahmedi, N. S. (2020). Using drama activities in vocabulary acquisition. *International Journal of English Language Teaching*, *7*(1), 41.

Altweissi, A. & Maaytah, R. (2022). The effect of using educational drama on developing speaking skill of the sixth graders in the english language. *The Universal Academic Research Journal*, *4*(1),10-21.

Al Zahrani, A. K. M., & Arafat, M. R. (2019). The effectiveness of using drama techniques in teaching difficult units of EFL course on developing language proficiency and on decreasing anxiety level of intermediate stage students. *Journal of Research in Curriculum Instruction and Educational Technology*, *5*(3), 11-45.

Angelianawati, L. (2019). Using drama in EFL classroom. *Journal of English Teaching*, *5*(2), 125-134.

Annarella, L. A. (1999). *Using creative drama in the writing process*. Washington: ERIC Publication.

Aydoğmuş, M. (2017*). Ortaokulda uygulanan yansıtıcı öğretim etkinliklerinin etkililiğinin incelenmesi*. (Doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Barton, B., Booth, D. (1990). *Stories in the classroom: storytelling, reading aloud and roleplaying with children*. Rigby Heinemann.

Bsharat, T. R. A. K. (2015). The role of drama in improving students' English from the teachers' perspective. *International Journal of Science and Research*, *6*(1), 300-304.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2024). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. (36. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Caín Yuquilema, E. M. (2019). Drama technique to improve speaking skill of English language in EFL classroom. Universidad Técnica de Ambato. Dirección de Posgrado. https://repositorio.uta.edu.ec/server/api/core/bitstreams/5868ab94-a1df-41ef-b633-877b5ad89927/content

Carkin, G. (2007). *Teaching English through drama: The state of the art*. Manchester: Carlisle Publication.

Ceylan, C., Gümüş, G., ve Kabukçu, G. (2019). *Happy English 5*. Başaran Yayıncılık.

Çelen, İ., & Akar-Vural, R. (2009). Drama in education and teaching English: A research on the fourth grade elementary students. *Elementary Education Online*, *8*(2), 425-438.

Celik, B. (2019). The role of drama in foreign language teaching. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, *5*(4), 112-125.

Çokyaman, M., & Beydoğan, H. Ö. (2022). Yabancı dil öğretiminde drama etkinliklerinin konuşma becerisi üzerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *42*(1), 845-871.

Çulha, M. (2020). The effect of creative drama on student success and speaking skill in foreign language teaching. *International Technology and Education Journal*, *4*(2), 52-64.

Dellal, A. N., & Kara, Z. (2010). Yabancı dil öğretmeni adaylarının ve öğretmenlerin "drama teknikleri" konusunda farkındalık düzeyleri. *Dil Dergisi*, *149*, 7-29.

Demircioğlu, S., & İspir, O. A. (2016). İngilizce sözcük gruplarının öğretilmesinde yaratıcı drama yönteminin etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, *11*(1), 105-116.

Elfil, M., & Negida, A. (2017). Sampling methods in clinical research; An educational review. *Emergency*, *5*(1), e52. https://doi.org/10.22037/emergency.v5i1.15215

Flynn, R. M. (1997). Developing and using curriculum-based creative drama in fifth grade reading/language arts instruction: a drama specialist and a classroom teacher collaborate. *Youth Theatre Journal*, *11*(1), 47-69.

Gaudart, H. (1990). Using drama techniques in language teaching. In A. Sarinee (Ed.), *Language Teaching Methodology for the Nineties. Anthology Series 24*. (pp. 230-249). Malaysia.

Gill, C. (2013). Enhancing the English-language oral skills of international students through drama. *English Language Teaching*, *6*(4), 29-41.

Göktürk, Ö., Çaliskan, M., & Öztürk, M. S. (2020). The effects of creative drama activities on developing English speaking skills. *Journal of Inquiry Based Activities*, *10*(1), 1-17.

Guliyeva, G. (2011). The role of drama in language teaching. In *1st international conference on foreign language teaching and applied linguistics* (pp. 521-524). https://www.scribd.com/document/494982217/The-Role-of-Drama-in-Language-Teaching.

Hu, Y. (2011). *Using drama for ESL teaching*. (A seminar paper research). University of Wisconsin Platteville.

İkinci, Ü. (2019). *Teaching English through drama and drama techniques in ESL classrooms*. (Doctoral dissertation), Necmettin Erbakan University.

Kadan, Ö. F. (2021). The effects of creative drama on achievement and motivation levels of the 7th graders in English language classes. *Participatory Educational Research*, *8*(3), 88-104.

Kalkan, E. B. (2024). The effect of drama technique on foreign language speaking skills and student's motivation. (MA thesis), Atatürk University, Erzurum.

Kelin, D. A. (2007). The perspective from within: Drama and children's literature. *Early Childhood Education Journal*, *35*, 277-284.

Korkut, P., & Çelik, Ö. (2021). Developing pronunciation through creative drama. *The Language Learning Journal*, *49*(2), 147-159.

Kuimova, M. V., Uzunboylu, H., Startseva, D. A., & Devyatova, K. P. (2016). Advantages of extracurricular drama activities in foreign language teaching. *Ponte*, *72*(6), 5.

Kumar, T., Qasim, A., Mansur, S. B. & Shah, A. H. (2022). Improving EFL students' speaking proficiency and self-confidence using drama technique: An action research. Cypriot Journal of Educational Science. *17*(2), 372-383 https://doi.org/10.18844/cjes.v17i2.6813

Man, C. F., May, A. L. J., Sharif, S., Singh, S., & Singh, B. (2019). Exploring the use of drama-based activities as a learning tool in English oral proficiency development among students from Non-Malay-Medium Nation Schools: A preliminary study. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, *9*(6), 1202-1215.

Merabet, Z. (2021). *Students' perceptions towards the use of drama to enhance the speaking skill.* (MA thesis). Abd Elhafid Boussouf University.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *İngilizce dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi. https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018/öğretimprogramı.pdf

Minaříková, L. M. (2016). *Drama in foreign language teaching*. (Bachelor Thesis). Masaryk University.

Mulisa, F. (2022). Sampling techniques involving human subjects: Applications, pitfalls, and suggestions for further studies. *International Journal of Academic Research in Education*, *8*(1), 75-84. DOI:10.17985/ijare.1225214

Nordin, N. A., Sharif, N. M., Fong, N. S., Mansor, W. F. A. W., & Zakaria, M. H. (2012). Fulfilling the tasks of reading, writing, speaking and listening through drama workshops. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *66*, 196-202.

Ong, R. J. (2011). Drama! An exciting way to engage English language learners. *Illinois Reading Council Journal*, *39*(4), 24-27.

Önder, A. (2004). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Punsiri, B. (2012). *The effectiveness of drama techniques on foreign language classroom anxiety reduction of Thai EFL students*. (MA thesis). Srinakharinwirot University.

Ranger, L. (1995). *Improving reading comprehension through a multi-faceted approach utilizing drama*. (MA project). Kean College of New Jersey, Eric Ed. 380758.

Ross, E. P., & Roe, B. D. (1975). Creative drama for building proficiency in reading. In N.H. Brizedine & J.L. Thomas (Eds.), *Learning through Dramatics: Ideas for Teachers and Librarians* (pp. 44-51). Phoenix, AZ: Oryx.

Taherdoost, H. (2016). Sampling methods in research methodology; How to choose a sampling technique for research. *International Journal of Academic Research in Management (IJARM)*, *5*(2), 18–27. https://doi.org/10.2139/ssrn.3205035

Torrico, F. (2015). *Drama technique to enhance speaking skills and motivation in the EFL secondary classroom.* (MA thesis). Complutense University, Madrid.

Turgut, M. (2019). *The effects of teaching through drama on English speaking anxiety of 6th grade students*. (MA thesis). Necmettin Erbakan University, Konya.

Ulas, A. H. (2008). Effects of creative, educational drama activities on developing oral skills in primary school children. *American Journal of Applied Sciences*, *5*(7), 876-880.

Appendix. The Attitude Scale That was Used in the Study

Drama Tekniklerinin 5. Sınıf İngilizce Dersinde Kullanılmasının Öğrencilerin Derse Olan Tutumlarının Araştırılması Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıdaki soruları yanıtladıktan sonra alttaki tabloda yer alan tutum ifadelerini dikkatle okuyunuz ve İngilizce dersi için size en yakın gelen cevabı işaretleyiniz. Vereceğiniz cevaplar sağlıklı sonuçlar elde edebilmemiz için oldukça değerlidir.

Saygılarımızla

Sınıfınız: …… **Cinsiyetiniz (İlgili seçeneğe "X" koyunuz): Kız ……..…..**

Erkek ……..

Tutum İfadeleri	Evet	Kısmen	Hayır
1. İngilizce dersinin önemli olduğunu düşünüyorum.	( )	( )	( )
2. İngilizce dersini seviyorum.	( )	( )	( )
3. Okulda İngilizce dersi kaldırılsa iyi olur.	( )	( )	( )
4. İngilizce dersinde genellikle çok sıkılırım.	( )	( )	( )
5. İngilizce derslerini dört gözle bekliyorum.	( )	( )	( )
6. İngilizce derslerinden nefret ediyorum.	( )	( )	( )
7. İngilizce dersleri beni strese sokar.	( )	( )	( )
8. İngilizceyi öğrenmek çoğu zaman bana zor gelir.	( )	( )	( )
9. İngilizce dersini zevkli buluyorum.	( )	( )	( )
10. İngilizce çalışmaktan sıkılıyorum.	( )	( )	( )
11. İngilizce öğrenmenin gereksiz olduğunu düşünüyorum.	( )	( )	( )
12. İngilizcenin yaşamda önemli olduğunu düşünüyorum.	( )	( )	( )
13. İngilizce dersinin ödevlerini zevkle yaparım.	( )	( )	( )
14. İngilizce dersinde başarılı olabileceğimden eminim.	( )	( )	( )

Katılımınız için teşekkürler.

JLERE
JOURNAL OF LANGUAGE EDUCATION AND RESEARCH

Journal of Language Education and Research, 2025, 11 (1), 429-469

Research Article

A Guide for Developing ELT Materials by Using the Linguistic Landscape of the Salamis Road

Sevgi Kılgın* **Fatoş Erozan****

ARTICLE INFO

Received: 22.08.2024
Revised form: 02.01.2025
Accepted: 04.01.2025
DOI: 10.31464/jlere.1520266

Keywords:
linguistic landscape
ELT
materials development
LL signs

ABSTRACT

There has been a burgeoning interest in the pedagogical potential of linguistic landscape (LL) research for language education. Using LL-based pedagogical activities not only exposes students to authentic target language input but also creates opportunities for genuine language practice. This study has three main goals: to explore the LL of the Salamis Road vicinity in Famagusta, North Cyprus; to find out how English is used on the LL signs, and to develop ELT materials employing the collected LL data. The analysis of 418 top-down and bottom-up LL signs revealed that the LL of the vicinity is largely composed of bottom-up signs, and Turkish is the predominant language although English language is also widely used. The LL signs including English language were then used to design ELT materials for developing students' speaking and writing skills. The present study can be regarded as a guide for developing LL-based materials for ELT.

Acknowledgments

We would like to thank the editors of the journals for their invaluable contributions.

Statement of Publication Ethics

The current study did not require approval from ethics committee.

Authors' Contribution Rate

Each author has 50% contribution to the manuscript.

Conflict of Interest

There is no conflict of interest in the current study.

Reference

Kılgın, S., & Erozan, F. (2025). A guide for developing ELT materials by using the linguistic landscape of the Salamis road. *Journal of Language Education and Research, 11* (1), 429-469.

* Master's Student, ORCID ID: https://orcid.org/0009-0008-5821-1667, Eastern Mediterranean University, Department of Foreign Language Education, kilgin.sevgi@gmail.com

** Asst. Prof. Dr., ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-9648-8722, Eastern Mediterranean University, Department of Foreign Language Education, fatos.erozan@emu.edu.tr

Copyright © 2025 by JLERE- https://dergipark.org.tr/en/pub/jlere
ISSN: 2149-5602

Introduction

In urban environments, people are surrounded by a rich variety of signs such as those for providing information, advertising, warning, naming shops, giving directions, etc. The texts that are found on these signs constitute the linguistic landscape of that place. In the literature, a frequently cited definition of the term 'linguistic landscape' was made by Landry and Bourhis (1997). According to their definition, linguistic landscape of a place is formed by the language existing on road signs, advertisements on billboards, names of streets or places, shops and public signs on government institutions. Research studies in the relevant literature have shown that working with linguistic landscapes offers pedagogical benefits for language learning. In EFL contexts where language input behind classroom walls is limited, linguistic landscapes provide additional authentic resource for language learning and teaching.

In the North Cyprus context, the number of research studies which employed linguistic landscapes for making investigation regarding ELT is quite limited (Önal, 2014; Koç, 2019). This research study was designed to contribute to this understudied topic in the relevant context. The goal of the current study are as follows: 1) to explore the linguistic landscape of the Salamis Road, 2) to understand how English language is used there, 3) to develop ELT materials using the data derived from the linguistic landscape of the Salamis Road. To reach the above-mentioned goals, the research aims to explore which languages can be seen in the linguistic landscape of the Salamis Road, in what proportion; how English language is used on the signs of the Salamis Road; and, how linguistic landscape of the Salamis Road can be used to design ELT materials.

The Salamis Road is one of the most vibrant commercial centers in the city of Famagusta. The concentration of businesses, shops, restaurants and cafes along with pedestrians and traffic make it one of the busiest places in the city. The Salamis Road is also close to Eastern Mediterranean University campus, which is a multilingual and multicultural context. Taking these facts into consideration, the Salamis Road was chosen as the vicinity of the current study by the researchers believing that it would offer rich data for designing ELT materials.

Chern and Dooley (2014) pointed out that EFL learners might not pay attention to multilingual signs surrounding them unless their attention is drawn to these signs. The street signs can be useful pedagogical tools for language learning when used in properly designed activities. It is believed that this research will provide useful ideas for designing linguistic landscape-based teaching materials for EFL classes.

Literature Review

Studies from Different Perspectives in Various Contexts

Linguistic landscapes of different places have been scrutinized in various contexts for numerous purposes: to explore the linguistic tendencies of a specific environment (monolingual, bilingual, multilingual, language diversity, which languages are more/ less frequent, why?), to learn people's perspectives on the use of languages in a particular place,

to investigate social issues (gender, identity, etc.), and to discover the potential of linguistic landscapes as a pedagogical tool in language education.

In an attempt to analyze the linguistic orientation of Singapore, Hoa (2020) examined linguistic landscape of the country focusing on the Circle Line consisting of 30 stations. It was found that among English, Mandarin, Malay and Tamil, which are the official languages of the country, English is by far the most dominant language followed by Mandarin, Malay and Tamil. The researcher suggested that Singapore tends to be a more monolingual country than a bilingual or multilingual one. Another study from a different context delved into linguistic diversity and inclusion. Hopkyns and van den Hoven (2022) studied linguistic landscape of Abu Dhabi from the perspectives of language diversity and inclusion during the Covid-19 pandemic. Given that UAE host a vast population of foreign residents, the country is linguistically diverse. Nevertheless, the most dominant languages are Modern Standard Arabic which is the official language of the country, and English which acts as the lingua franca as well as the medium of instruction in education. The study revealed that Covid-19-related signs were mostly in English and Arabic, neglecting the linguistic diversity of the context at the time of crisis, during which communication was of critical importance.

It is also possible to find research studies focusing on the use of specific language or languages in a particular place. An example to such studies is the one conducted by Xiao and Lee (2022) in China. Xiao and Lee (2022) carried out a fieldwork to examine the presence of English in Palace Museum in Beijing by employing a sociolinguistic approach. Data were obtained from not only photos and texts but also questionnaires and interviews that were carried out with workers from various services and tourists. The research indicated that Chinese occupies the dominant position while there is also a considerable amount of the use of English language in the museum due to several reasons such as government policies and market-related factors.

Linguistic landscapes can also be studied in order to gain a deeper understanding into the visibility of social identities in a community. Motschenbacher (2020) conducted an investigation into the linguistic landscape of a community Wilton Manors, a famous LGBT community, in Florida, US. Based on the data derived from photos, printed materials and the official website of the relevant place (Wilton Manors), it was found that gay male identity is accepted as the local norm whereas lesbian and other sexual identities are underrepresented in the linguistic landscape.

Research on linguistic landscapes is not limited to physical environments. It is seen that virtual environments have also attracted the attention of researchers (Hiippala et al., 2019; Keles et al., 2020; Jiang et al., 2022; Vinagre, 2022). For instance, the study by Hippala et al., (2019) explored the virtual linguistic landscape of the Senate Square situated in Helsinki through the analysis of Instagram posts shared from the square. It was found that the virtual linguistic landscape of the relevant place has a rich and diverse nature.

As a result of globalization and internationalization, it is possible to witness abundant use of English language in urban environments (Chern & Dooley, 2014). Frequent presence of the English language in urban environments has been associated with linguistic imperialism (Phillipson, 1992). In fact, linguistic imperialism is closely related to dominance of imperial powers in the domains of politics, economy, culture, science and

media (Phillipson, 1992; 1997). Fostering multilingualism and embracing language diversity are suggested as possible ways to counteract linguistic imperialism (Phillipson, 1997; Ullah & Akram, 2023). The integration of linguistic landscape-related practices into language classrooms may promote learners' awareness of the following topics: linguistic imperialism, bilingualism, multilingualism and language diversity.

The Use of Linguistic Landscapes in Second / Foreign Language Education

Growing interest in pedagogical aspects of linguistic landscapes and positive feedback from research studies have shown that linguistic landscapes can serve as a valuable pedagogical tool in language education. The incorporation of linguistic landscapes into language education has been discussed and empirically examined by many researchers in different parts of the world.

Cenoz and Gorter (2008) indicated various potential benefits of the use of linguistic landscape in second language acquisition. Linguistic landscapes can be sources for incidental learning as learners come across texts in these spaces. In linguistic landscapes, texts with various functions and speech acts can be useful tools for improving the pragmatic competence of learners. Linguistics landscapes can contribute to the development of multimodal literacy as they are multimodal. Multimodal literacy refers to constructing meaning by drawing on information coming from different modes (texts, images, the space occupied by them, the materials from which they were made, sounds). Multilingual signs in linguistic landscapes can help the acquisition of multicompetence. The term multicompetence (an individual's knowledge of more than one language) was put forward by Cook (1992). Linguistic landscapes can raise learners' awareness on how language can be a powerful symbolic and affective tool through connotation. This can be achieved by having learners analyze the texts in linguistic landscapes to explore their hidden meanings and associations (Rowland, 2013).

Creating connections between in-class language learning and the real life uses of language is of fundamental importance in second language acquisition. Students studying a language in a foreign context have fewer opportunities to be exposed to authentic input and practice the target language (Cenoz & Gorter, 2008; Sayer, 2010). Integrating linguistic landscapes into language education is a way of linking in-class language learning to real life uses of language. One such example is 'the language detectives project' proposed by Sayer (2010). Sayer (2010) carried out a research project on linguistic landscape focusing on why English is used in public places in Oaxaca, Mexico. He took photographs of signs with texts and analyzed them employing qualitative content analysis. To facilitate the categorization of the photos, the researcher identified themes based on the social meanings of the English language (e.g. English for creating an advanced and sophisticated image, English for building a modern and fashionable look, etc.). Sayer (2010) proposed that encouraging students to take on the role of a 'language detective' in the linguistic landscape project has the following benefits: helps them explore links between in-class learning and real life situations, engages students in creative and analytic thinking to understand the use of language in society, improves students' oral skills as they share their findings and ideas. This linguistic landscape project is in accordance with contemporary approaches in language

learning. Having a constructivist nature, linguistic landscape project is student-centered, promotes autonomous learning, engages students in experiential learning and adopts inductive learning through exploration (Sayer, 2010).

Drawing inspiration from the 'language detectives project', Chern and Dooley (2014) proposed English literacy walk which involves teaching ideas based on the four resources model developed by Freebody and Luke (1999). The teaching activities designed by Chern and Dooley (2014) aim to enhance the potential of linguistic landscapes in language learning by emphasizing pragmatic and critical reading skills. To this aim, reading practices were designed to include code-breaking, text participation, text use and text analysis.

The growing body of literature on linguistic landscapes has also been enriched by some recent publications providing guidance for integrating linguistic landscapes into language teaching. Solmaz and Przymus (2021) compiled linguistic landscape-based practices prepared by EFL teachers and EFL teacher candidates. Some further suggestions can be found on the website of 'LoCALL project'. LoCALL project, coordinated by the University of Hamburg in collaboration with four European universities, offers guidelines for integrating linguistic landscapes into language education (LoCALL, n.d.).

Another resource which provides information on how to use linguistic landscapes for instructional purposes is the research study by Al-Jarf (2021). In her article, Al-Jarf (2021) shared some teaching materials, strategies and tasks to demonstrate how linguistic landscapes can be employed for teaching English to university level (B.A, M.A, PhD) adult Saudi learners studying in ESL contexts. The instructional suggestions proposed by Al-Jarf (2021) emphasize vocabulary, grammar, reading skills, pragmatic, stylistic as well as sociocultural aspects of language. When engaging in discussions about photos from linguistic landscapes, the students also have the opportunity to improve their speaking skills. Al-Jarf (2021) had the opportunity to apply these instructional suggestions with six students taking an English course prior to starting their M.A studies. Overall, she received positive feedback from the students. They indicated that the use of LLs made lessons more interesting and fun. Some pointed out that they had not paid much attention to the signs before until they were asked to do so. In other words, students' awareness regarding the use of linguistic landscapes as a language learning tool has raised. Additionally, some students indicated that they were glad to be given extra opportunities for working on grammar, vocabulary, reading and pragmatic tasks.

Exploring the potential of linguistic landscapes as a learning tool in language education has been the focal point of numerous research studies. Chesnut et al. (2013) conducted a research on the experiences of three Korean students carrying out a linguistic landscape research study within the framework of a course titled 'Introduction to Intercultural Studies'. The participants of the study were undergraduate students studying in the program of English Interpretation and Translation. It was found that students' awareness of linguistic landscape around them has increased. Additionally, their awareness of language and communication has improved. The participants developed a better insight into how language can be interpreted differently by people from different linguistic and cultural backgrounds.

A similar research was conducted by Rowland (2013) who assigned a linguistic landscape project in an EFL writing class. Based on Sayer's (2010) linguistic landscape research model, Rowland (2013) asked Japanese university students to work in groups and explore the use of English language on signs in Japan. More specifically, the students were asked to investigate how English language is used on signs and the reasons for the use of English language. Within the framework of this project, the students were expected to take photos of English signs in public, bring them to class, have discussions about the photos and put them into categories taking into consideration how English is used and the reasons behind the use of English. The research project fostered a heightened awareness of the use of English on signs and contributed to the development of their critical literacy skills. The project also helped to enhance students' pragmatic competence as they analyzed functions of English language. Although the focal point of the project was linguistic aspects of the signs, it also helped to promote the development of multimodal literacy skills since the students looked into the semiotic modes in the signs such as font and color while also exploring the link between texts and images. Promoting students' multilingual competence through exposure to multilingual input is a further benefit of the project. Additionally, the students gained an insight into the social values and social meanings associated with English (for example, the use of English as a sign of coolness or modernity). Rowland (2013) also suggested that this project might have created possibility for incidental learning though he added that this claim can be better investigated by more controlled research studies.

The pedagogical aspect of linguistic landscapes was also studied by Roos and Nicholas (2019) who investigated young (eight to eleven-year-old) EFL learners' experiences as 'language detectives' in Germany. Data were gathered by means of worksheets distributed to about 200 primary school students studying at seven different schools. Initially, the students took photographs or produced images displaying English language while also noting down their locations. Then, they were asked to think about the reasons for choosing these photos/images as well as the reasons for the use of English language on the photos/images. The students were not required to leave their house to collect data. They could collect data from their intimate locations (such as home). The results showed that the implementation led to an increased awareness of the languages surrounding them in their environment. Another benefit of exploring the linguistic landscape was the stimulation of their critical literacy skills. The activity encouraged the students to reflect on languages, relationship between languages (German and English), possible reasons for the preference of specific languages, as well as social values ascribed to specific languages.

Linguistic landscapes of various places (such as a community, a museum, stations, an avenue, etc.) can be analyzed for different purposes. The relevant literature has shown that schools can also function as linguistic landscapes. Research studies which particularly focus on schools as linguistic landscapes are known as studies on 'schoolscapes'. The linguistic landscape of schools can act as a useful tool for learning about languages, raising language awareness, practicing literacy skills and drawing attention to the concept of 'multilingualism' (Gorter, 2018). An example to the studies carried out in 'schoolscape' is that of Dressler (2015). The study looked into the linguistic landscape of a public elementary school which provides a bilingual program to see to what extent the linguistic landscape

fosters German-English bilingualism. The researcher concluded that the promotion of bilingualism is limited in the relevant context (Dressler, 2015).

As previously mentioned, research on linguistic landscapes is not limited to physical environments. Virtual environments have also been chosen as research settings in some studies. The use of virtual linguistic landscapes has the potential to contribute to language teaching. In some contexts, students cannot physically access to linguistic landscapes. A further limitation may be that some local linguistic landscapes provide limited opportunity to examine the target language (especially if the target language is not English). In such cases, using virtual linguistic landscapes is a reasonable solution to overcome limitations, for example using Google Street View to investigate the linguistic landscape of a certain place (Kim & Chesnut, 2020).

A Brief History of Cyprus and Its Linguistic Context

Cyprus had been home to different civilizations throughout the history. Rulers' interest in conquering Cyprus was caused by the geostrategic importance of the island. Phoenician, Assyrian, Egyptian, Persian, Roman, Lusignan, Venetian, Ottoman and British rulers have influenced the island in multiple aspects.

The beginning of the Ottoman rule on the island dates back to 1571. During that time, Ottoman way of life shaped the lives of Cypriots in various aspects such as culture, education, art and architecture. Hundreds of Muslim Turks coming from Anatolia settled in Cyprus. Under the Ottoman rule, education in Cyprus was based on Islamic values (Cicioğlu, 1983). The educational affairs of the Greek Cypriot community were under the control of the Orthodox Church. Communication in relation to official affairs between the two communities was achieved through dragomans who acted as translators and interpreters at that time.

By 1878, Cyprus had come under the control of the British Empire. The presence of the British on the island lasted for 82 years. It was during the British rule that English language made its debut on the island. English lessons became a part of the education programs. Besides, English-medium schools started appearing in different cities of the island, for example The English School and The Cyprus College in Nicosia, The American Academy in Nicosia and Larnaca, and Teachers' Training Academy in Morphou (Weir, 1952).

1960 marks an important time in the history of Cyprus as the island gained the status of an independent state with the establishment of the Republic of Cyprus. The newly established state was a bi-communal one with two communities: Turkish Cypriots and Greek Cypriots. The official languages of the republic were Turkish and Greek as stated in the Constitution (Constitution of Cyprus, 1960). Through the Constitution, it was also declared that the Communal Chambers of each community would conduct educational and cultural affairs. In other words, communities were given the freedom to carry out education- and culture-related matters separately. During that time, Turkish Cypriot community followed Turkey regarding educational affairs.

As a result of the conflicts between the two communities, 'Turkish Federated State of Cyprus' was established by the Turkish Cypriots. It was followed by the establishment of

'Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC)' in 1983, which is still not recognized internationally. Being a small country under political and economic embargoes with lack of economic resources, TRNC is facing major problems in political and economic aspects.

The official language of the state is Turkish, which is also the medium of instruction in public schools. English language is still being taught at schools and there are English medium schools in different parts of the country. In addition, students are also taught French, German and Greek as foreign languages.

Research Aim and Research Questions

This research was designed to investigate the linguistic landscape of the Salamis Road, understand the significance of English language in the relevant context and to produce ELT materials by using the signs gathered from the linguistic landscape of the Salamis Road. To this aim, the following research questions were formulated:

1. Which languages can be seen in the linguistic landscape of the Salamis Road, in what proportion?
2. How is English language used on the signs of the Salamis Road?
3. How can linguistic landscape of the Salamis Road be used to design ELT materials?

Methodology

Research Design

The current research was designed as a mixed-method study. Signs from the linguistic landscape of the Salamis Road were categorized based on the producer (top-down/bottom-up) and the language used on the signs. The number of signs in each category was counted and their percentages were calculated to explore what languages are displayed on the signs of the Salamis Road and what is their relative weight. Inferences were made regarding the proportion of LL languages and their functions in the relevant research context.

Theoretical Framework for Designing the Materials

In the current study, the materials were designed using Jolly and Bolitho's (2011) framework for materials writing. Jolly and Bolitho's framework consists of seven steps. The initial step is the identification of learning needs or problems by teachers or learners. The materials to be designed address these needs and problems. This is followed by the exploration of language. If necessary, the teacher consults resources to explore language content for the target areas/skills. The subsequent stage involves contextual realization. That is to say, appropriate ideas, contexts and texts are found for the activities. Materials inspired by daily life experiences of target learners and real-life use of the target language would be more meaningful. In the present study, the Salamis Road was chosen as the context believing that students will be interested in learning English through LL signs from a familiar environment that they enjoy visiting. The next stage is called pedagogical realization in which suitable exercises and activities are produced and appropriate instructions are written for them. Following this, physical production of materials occurs. This is related to the

physical aspects of the materials such as layout, font size, visuals, etc. Once materials are ready, they are used in class. Finally, in the evaluation stage, students are asked to comment on strengths and weaknesses of the materials and provide suggestions on how to improve them.

Publication Ethics

The data collected for the current research are solely composed of photographs which demonstrate the linguistic landscape of the research area. The photographic data went through a thorough examination which involved quantitative and qualitative analyses of LL signs. The study did not require obtaining ethical approval since no human participants took part in any procedure of the study.

Research Context

Famagusta is a coastal city which lies on the eastern shores of the island. In addition to being the second largest city, with a population of approximately 65000 residents, Famagusta is also the second most populated city in North Cyprus. The city accommodates the largest port of North Cyprus, Port of Famagusta, through which most of the imports and exports are carried out. One of the major trademarks of the city is its rich cultural heritage acquired through the traces of different rulers once governed the island. For instance, the Walled City of Famagusta was characterized by historical buildings constructed in different periods such as the Lusignan period, the Venetian period, the Ottoman period and the British period. Being approximately five minutes' drive-away from the Walled city of Famagusta, the Salamis Road is located on the entrance of the city from Karpaz Zone. The buildings on the Salamis Road mostly have commercial and entertainment functions. Besides, there are residential units within or near the Salamis Road. One of the main entrances of the Eastern Mediterranean University is also found on the Salamis Road. The above-mentioned characteristics of the Salamis Road make it one of the major public spaces in Famagusta with various facilities attracting university students, local people and tourists.

One of the most significant components of the Salamis Road is its connection with the Eastern Mediterranean University campus. The university has been influential in characterization of the linguistic landscape of the Salamis Road. Hosting nearly 20,000 students from 110 and 1,100 academic staff members from 35 different countries, providing English medium programs as well as the opportunity to learn a second and a third language, holding international accreditations and offering an international teaching context, Eastern Mediterranean University is a multilingual and multicultural context. The university students from different linguistic and cultural backgrounds as well as personnel frequently visit the Salamis Road and spend considerable amount of time there.

It is of utmost importance to make sure that the chosen setting provides rich data for designing ELT materials. In the current study, the Salamis Road was selected as the research location since it is one of the major commercial centers accommodating various businesses, shops, restaurants and cafes frequented by local people, university students and foreign visitors.

Data Collection and Analysis

The data were collected from the Salamis Road, in Famagusta, North Cyprus. A smartphone was employed to take photos of all the public and private signs with a written text. The total number of signs collected from the research site was 418.

The signs gathered from the research site were analyzed and put into categories. The first step of the analysis of the linguistic landscape was categorizing the signs as top-down and bottom-up. The studies conducted by Ben-Rafael et al., (2006) and Shohamy et al. (2010) also applied the same procedure. Top-down signs are produced by national and public authorities such as signs on public institutions and public sites, public announcements and names of streets. Bottom-up signs are those used by private actors such as owners of companies and shops, for example, signs on shops, private businesses, and announcements made by individual social actors (Ben-Rafael et al., 2006). The rationale behind this categorization is to explore the official language policy through analyzing the top-down and bottom-up signs and also to see whether there are differences between top-down and bottom-up signs in relation to the languages used on these signs. Following the top-down and bottom-up categorization, the signs were put into groups based on the languages in which they were written such as Turkish-only, English-only, Turkish-English, English-Turkish, etc. Subsequently, the number of signs were counted for each category and their percentages were calculated. Based on these categorizations and calculations, inferences were made regarding the use of languages. As it can be seen, the data were analyzed both quantitively and qualitatively.

To enhance the reliability of the research, the researchers analyzed the data separately employing the same method of analysis. On comparison, it was seen that the vast majority of the findings were in line with each other. A few differences between the findings were discussed until a consensus was reached.

Procedure

The data for the current study were collected on April 2024 on the Salamis Road, in Famagusta, North Cyprus. A smartphone was employed to take photos of the signs on the Salamis Road. These photos were then transferred to a computer and gathered in a document in order to be analyzed. Firstly, the signs were categorized as top-down and bottom-up. Subsequently, the signs were put into groups according to the languages in which they were written (for example: Turkish-only, English-only, etc.). The number of signs in each category was counted and their percentages were calculated. Following the categorizations and calculations, inferences were made regarding the use of languages in the relevant linguistic landscape. In the final stage of the study, using the data from the research site, ELT materials were designed.

Results and Discussion

Research Question 1: Which languages can be seen in the linguistic landscape of the Salamis Road, in what proportion?

Table 1. Top-down LL signs categorized by LL languages

	Total: 17 signs	
LL Languages	Top-Down (in number)	Top-Down (in percentage)
Turkish only	9	52.94%
Turkish-English	5	29.41%
English only	2	11.76%
Turkish Cypriot - English	1	5.88%

Table 2. Bottom-up LL signs categorized by LL languages

	Total: 401 signs	
LL Languages	Bottom-Up (in number)	Bottom-Up (in percentage)
Turkish only	122	30.42%
English only	101	25.19%
Turkish-English	84	20.95%
English-Turkish	46	11.47%
Persian-English	6	1.50%
Italian only	4	1.00%
French only	3	0.75%
English-Russian	3	0.75%
Turkish-English-Greek	3	0.75%
German only	2	0.50%
Italian English	2	0.50%
French-English	1	0.25%
French - Hawaiian	1	0.25%
Italian-Turkish	1	0.25%
Spanish-English	1	0.25%
Korean-Turkish	1	0.25%
English-Persian	1	0.25%
Turkish-Greek-English	1	0.25%
Turkish-English-Russian	1	0.25%
Turkish-English-Persian	1	0.25%
English-Turkish-Russian	1	0.25%
English-Greek-Turkish	1	0.25%
English-Russian-Persian	1	0.25%
English-Persian-Russian	1	0.25%
Italian-Turkish-English	1	0.25%
Italian-English-Turkish	1	0.25%
Korean-English-Turkish	1	0.25%
Turkish-English-Russian-Persian	1	0.25%
Turkish-English-Greek-Russian	1	0.25%
Turkish-English-Persian-Greek	1	0.25%
English-Turkish-Persian-Russian	1	0.25%
English-Turkish-Russian-Persian	1	0.25%
English-Russian-Turkish-Persian	1	0.25%
Turkish-English-Russian-Persian-Arabic	1	0.25%
Turkish-English-Greek-Persian-Russian	1	0.25%
Turkish-English-Greek-Persian-Russian-Arabic	1	0.25%

Top-down signs constitute a small proportion of the total number of signs gathered since 17 out of 418 signs are top-down. Having a look at the distribution of languages among top-town signs, it can be clearly seen that the majority (approximately 53%) of top-down

signs are monolingual Turkish signs. Turkish-only signs are followed by Turkish-English top-down signs as they account for nearly 30% of top-down signs. A small proportion of top-down signs (about 12%) were written in English language only. Only Turkish and/ or English languages were used in the top-down signs. Top-down signs do not include other languages such as Persian or Russian. The data from top-down signs give an insight into the preferences and decisions of the local and national administration. The relevant governmental bodies tend to mostly use the official language of the state on the signs.

Bottom-up signs make up an overwhelming majority of the total amount of signs (401 out of 418 signs) and display a richer variety of languages. Like the top-down signs, the majority of bottom-up signs (122 signs) are monolingual Turkish signs. They are followed by monolingual English signs which account for about 25% of all bottom-up signs. Given that monolingual Turkish and monolingual English signs constitute more than half of the bottom-up signs, it is possible to say that private businesses and companies mostly tend to use monolingual signs which are either Turkish only or English only. Bilingual signs account for a good proportion (nearly 37%) of all bottom-up signs. Among bilingual signs, Turkish-English and English-Turkish language pairs were the most common ones with 84 signs (about 21%) and 46 signs (about 12%), respectively. The dominance of Turkish and English languages on the bottom-up signs demonstrates that individual social actors tend to use these languages on the signs of their businesses and companies. The majority of bilingual and multilingual bottom-up signs include either Turkish or English or both at the same time; therefore, it is possible suggest that these languages are dominant in bilingual or multilingual bottom-up signs.

It is noticeable that among bilingual and multilingual signs, Persian and Russian languages occur more frequently compared to other foreign languages such as Greek, French, Spanish, German, Italian. While 4.5 % of bilingual and multilingual bottom-up signs display Persian language, 3.7% of bilingual and multilingual bottom-up signs include Russian. Recently, rising flow of migration from Iran and Russia has led to an increase in the number of Persian and Russian people living in Cyprus. Some private businesses and companies have started to include Persian and Russian languages on their signs to appeal to Iranian and Russian customers as well. Setting up their own businesses and using signs which include their native languages, Iranian and Russian people have also become LL actors and influenced the linguistic landscape of the Salamis Road. Greek, the native language of the neighboring community, appears on multilingual signs and makes up a mere 1.75% of bottom-up signs. The presence of other languages namely French, Italian, German, Spanish and Korean can be ascribed to two factors: i) the business' name was inspired from the founders' and ii) the businesses and companies preferred these foreign languages to appear cool and convey a sense of sophistication to draw attention of the customers.

The data derived from the Salamis Road showed that top-down signs make up a small proportion of all LL signs while bottom-up signs constitute the vast majority. The 418 LL signs that have been collected revealed that the majority of the signs are in Turkish only with 131 signs that constitute 31.34% of all signs. Turkish only signs are followed by English only signs as 103 signs (which make up 24.64% of all signs) are written in English

language only. Turkish-English bilingual signs comprise 21.29% (89 signs) of all signs that have been collected.

The findings of the current linguistic landscape study seem to corroborate the results of other similar studies in the literature. Turkish, the official language of the country, is the most frequently used language while English is the second most dominant language on the LL signs on the Salamis Road. A similar situation was witnessed in another study conducted in İstanbul. A linguistic landscape study undertaken in districts of İstanbul revealed the overall dominance of Turkish. Emphasizing the status of English as a lingua franca, it was reported that in İstanbul's public spaces, the most common language other than Turkish is the English language (Wendel, 2018). A further similar study conducted in Turkey also reached similar conclusions. In the light of the linguistic landscape theories, Karadağ (2021) examined the signs on Cumhuriyet Avenue in the İpekyolu District of Van. According to the data derived from the research site, it was seen that although the mother tongue of the majority of the local population is Kurdish, Turkish, the official language of Turkey, is the most frequently used language on bottom-up signs followed by English. As for bilingual signs, the most common language combination is Turkish-English. Another linguistic landscape study in Turkey reported results similar to those of the current study. Çetinkaya (2020) analyzed commercial signs collected from three different districts of Ankara with the aim of providing an overview of the linguistic landscape of Ankara and found that Turkish and English were the most widely used languages. While Turkish is the most powerful language, English plays an active role with commercial and stylistic purposes. However, unlike the linguistic landscape of Salamis Road, in the linguistic landscapes of three districts of Ankara, signs with three or more languages are almost non-existent.

The current study as well as other similar studies in different Turkish contexts demonstrated that generally in linguistic landscape studies, the official language is the most common language followed by the English language. It is possible to suggest that this situation is not limited to Turkish contexts. For instance, focusing on the linguistic landscape of a museum in Beijing, Xiao and Lee (2022) found that Chinese is the dominant language while there is also significant amount of English on LL signs. A further linguistic landscape study which emphasized the dominance of the official language as well as the English language was undertaken in United Arab Emirates. Hopkyns and van den Hoven's (2022) study on the linguistic landscape of Abu Dhabi during the Covid-19 pandemic showed that Modern Standard Arabic, which is the official language of the country, and English, which is the lingua franca as well as being the medium of instruction in schools, occupy the dominant positions in the linguistic landscape of Abu Dhabi.

Research Question 2: How is English language used on the signs of the Salamis Road?

English is the second most frequently used language on LL signs. While 103 (24.64%) of all signs were written in English only, 89 (21.29%) of all signs were written in Turkish-English. The presence of English in the linguistic landscape of the Salamis Road has a number of reasons. Firstly, it is possible to say that being an international language, English helps to reach out to people from different linguistic backgrounds and convey

information to these people. Signs with English texts help to appeal to tourists, international students, and other foreign people who do not know the native language of the country. Some examples to these signs include those which show business' name, working hours, information about the goods and services provided, advertisements and warnings for the public (e.g. 'no parking'). Figure 1 below shows an example:

Figure 1

Another reason for the presence of English on LL signs is to look advanced and sophisticated (Sayer, 2010). It was observed that technology stores, gaming centers, internet companies, banks, ATMs, opticians and car wash places whose job requires the use of technology use English language to convey the idea that they are modern and offer high quality services and products; for instance 'NetHouse - Always Faster, Always Connected', 'Bestnet- Elite Gaming Center', 'Sonax- Professional Car Care', etc. Figure 2 below shows the photo of an LL sign that is an example of this use of English:

Figure 2

As Sayer (2010) states, English can be used as a tool to present a fashionable and modern image. Typical examples of this use can be seen on the signs of clothing and accessories shops and cosmetics stores. Through the use of English language, these businesses aim to entice customers into visiting their stores promising them a fashionable look with the products and services provided. For example, 'Glance- Enhance Your Appearance' ('Glance' is the name of the shop and 'Enhance Your Appearance' is the slogan), 'Flormar – Trendy and Shining Colors' ('Flormar' is the name of the shop and the slogan is 'Trendy and Shining Colors'). Figure 3 below shows an example photo:

Figure 3

Short and easily understandable English names or phrases draw more attention, make an impact and are more memorable as indicated in the study of Rowland (2013). The signs of some businesses on the Salamis Road demonstrate good examples to this use of English language: Info Express, Moustache (clothing shop for men), The WOW- World of Women (clothing shop for women), Note (cosmetics shop), Shoe for Me. Figure 4 below demonstrates the photo of one of these examples:

Figure 4

It was observed that English is the second most dominant language and the most frequently used foreign language in the linguistic landscape of the Salamis Road. Some of the LL signs in English have informative function as they are intended to deliver information to foreign people. There are also businesses which prefer to use English to appear advanced and sophisticated. Besides, some businesses employ English as a tool to give the impression that they are fashionable and modern.

The findings of the current study are in line with those of other similar studies in the relevant literature (Torkington, 2009; Sayer, 2010; Kasanga, 2012; Manan et al., 2017; Vivas-Peraza, 2020). Torkington's (2009) linguistic landscape study in a touristic region showed that the function of English as a lingua franca for communication with tourists is one of the reasons for the prevalence of English language on public signs. The linguistic landscape study carried out by Sayer (2010) in Oaxaca, Mexico revealed that the use of English language has some social meanings: to convey an advanced and sophisticated image, to seem fashionable, to be cool. Analyzing the distribution of languages in the linguistic landscape of a neighborhood in Phonm Penh, Cambodia, Kasanga (2012) indicated that Khmer which is the national and official language of the country is the predominant language followed by English. Kasanga (2012) further reported that English is

the prominent foreign language in the linguistic landscape of Phnom Penh emphasizing that this dominance is due to positive stereotypes associated with the language; for example, English being the global language of international commerce, symbolizing modernity, evoking a prosperous image. Manan et al. (2017) explored the linguistic landscape of a particular area in Pakistan focusing on the use of English language. The potential of English in terms of delivering symbolic messages (power, modernity, quality and sophistication of a brand), its flexibility as a communicative resource as well as its contribution to the marketing of products and services account for the pervasiveness of English language in the relevant research context. A study which focused on the use of English in the linguistic landscape of Hat Yai, Thailand found that English is one of the prominent languages functioning not only as a tool for international communication but also as a language that connotates positive qualities such as modernity, prestige, success, wealth, and sophistication (Vivas-Peraza, 2020).

Research Question 3: How can linguistic landscape of the Salamis Road be used to design ELT materials?

For the present study, speaking and writing skills have been identified as the main focus of the materials; this is because the speaking and writing activities provided by the coursebooks do not spark students' interest as stated by school English language teachers during informal chats (one of the researchers works as an English language teacher at a public high school). The materials were designed for B1 / intermediate level high school students aged 16-17. The researchers attempted to integrate linguistic landscape of the Salamis Road into the English language teaching materials believing that the authentic nature of the linguistic landscape could help to establish a link between in-class language learning and real-life uses of language.

In designing LL-based ELT materials, it is important that the researchers or teachers analyze the data and familiarize themselves with the signs prior to writing the materials. Once the signs are analyzed and the researchers or teachers are well acquainted with the signs, they are ready to identify which signs will be used in the materials. Language needs of the learners and target skills/areas should be taken into consideration while choosing the signs for the materials. In the current study, following the analysis of the data, the signs which include English language were collected in a file to be used for designing ELT materials. When choosing the signs, the researchers bore in mind the target language skills (speaking and writing). Appropriate ideas, contexts and texts were found for the activities.

Materials inspired by daily life experiences of target learners and real-life use of the target language would be more meaningful. To give an example, one of the materials in the current study asks learners to create an advertisement in the target language (written or audiovisual or both) for one of the businesses on the Salamis Road and present both the preparation stage and the advertisement itself to the audience. This activity can be considered as an example to the use of language in real life context. Suitable exercises and activities were produced and appropriate instructions were written for them.

Materials Based on the Linguistic Landscape of the Salamis Road

Age of the target learners: 16-17

Proficiency level of the target learners: B1 / Intermediate

Activity 1: Introduction Activity

Aim of the activity: This activity helps to raise language awareness of students and gives them the opportunity to do speaking practice.

Procedures: The teacher shows pictures from a local linguistic landscape, the Salamis Road through a PPT file. (Slides of the PPT file were given in the Appendix). She asks the following questions. Students work in groups of four or five to answer these questions:

- Where were these photographs taken?
- What languages do you see in these photographs?
- Why do you think English is used in these signs?
- Why is English a frequently used language all around the world?

During this activity, if students encounter any unknown words in the pictures, they can look them up in a dictionary. While discussing the answers of the questions, students note down their ideas. After the group discussion, the teacher initiates a class discussion in which all groups share their answers. After the discussion, the teacher shows a short video titled "English, a global language" on YouTube. Here is the link of the relevant video: https://www.youtube.com/watch?v=XLYtd7Qivr0 Following that the teacher invites students to have a discussion about the video. This video helps students understand how and why the English language has become a global language and why it is frequently used on signs in linguistic landscapes.

Activity 2: Introducing the Concept of Linguistic Landscape

Aim of the activity: This activity was designed to introduce the concept of "linguistic landscape" and to get students study the signs of the Salamis Road from a linguistic perspective. The activity also helps to raise language awareness of students.

Procedures: The teacher introduces the concept of linguistic landscape. To help students understand the concept better, she shows a video titled "Birkbeck Explains: What is linguistic landscape?" (https://www.youtube.com/watch?v=hPjzI_4pNug)
In this activity, the teacher gets students to focus on the signs of the Salamis Road. PPT slides given in the Appendix are also used in this activity. The teacher asks students to work in groups and put the signs into categories (governmental signs, private signs). After that the teacher asks students to look at the LL signs again and give examples to language functions on the signs (informing, requesting, warning, etc.)

Activity 3: Creating an Advertisement

Aim of the activity: This activity aims to improve students' writing skill in advertisement genre.

Procedures: The teacher asks students to create an advertisement for one of the businesses given below. The advertisement can be designed as a poster or a video. When preparing their advertisement, students are required to take the following points into consideration:

- Target audience: Who is it for?
- What is the business? For ex: café, restaurant, insurance company, stationary, etc.
- Think about the reasons why people should prefer this business?
- Find a catchy slogan for the business.
- Where is the business? What is the contact number? Give the address and contact details of the business.

Before designing the advertisement, students are advised to make a research on the internet in order to collect information about the relevant business. (goods and services provided by the business, contact details, its history, etc.)

Activity 4: Designing a Store Front

Aim of the activity: This activity aims to improve students' writing skill in advertisement genre.

Procedures: The following business types are not found on the Salamis Road. The teacher gets students to create a shop for one of these businesses. Their design can be a handcraft or if they wish, they may use a digital tool for creating their shop.

- Veterinary Clinic
- Pet Shop
- Flower Shop
- Book Shop
- Toy Shop

The store front should have the following:

- Name:
- Working Hours:
- Open/Closed sign:
- Slogan:
- Sale / Campaign Announcement: For example: %30 sale, Buy 1 Get 1 Free
- Contact details: Telephone number, email, names of social media account
- Some of the products and services offered by the shop

When designing their shop, students should think about the following question and get prepared to answer it: Does your business have English-only signs or English-Turkish / Turkish English signs? Give reasons for your preferences.

Activity 5: Exploring the Linguistic Landscape of the Gülseren Road in Famagusta

Aim of the activity: In this activity, assuming the role of a language detective, students gain a better insight into the concept of linguistic landscape and think critically about the use of languages in a local linguistic landscape. In addition, they engage in writing and speaking tasks as they are required to write a report on their research and present it to the class.

Procedures: In this group-work activity, students act as language detectives and explore the linguistic landscape of the Gülseren Road. They use a digital device (smartphone or camera) to take the photos of all the signs which include language. Following that they are asked to write a report on their research and present it to the class. The report must include the following:

- The name of the linguistic landscape
- Total number of the photos taken

- What languages do you see in the photos?
- Is English a frequently used language in the photos?
- Express your thoughts about the language use in the relevant linguistic landscape. If you had the chance, what would you change about the use of languages in this linguistic landscape?

Activity 6: Identifying Mistakes on LL signs

Aim of the activity: This activity was prepared to improve students' writing skills.

Procedures: The following LL signs include some language mistakes in English. In this pair-work activity, students identify the mistakes on the signs and provide some suggestions for possible corrections. Then, they are instructed to choose one of the signs with a language mistake and write an email in English to the owner of the business to inform him /her about the language mistake and suggest a possible correction for the mistake.

Shakespeare
ALBA STAR
OLYMPUS
Rapala
D·A·M
45 Salamis Yolu Mağusa
HAKLIGİL
FISH & TACKLE
DIVING CENTER
Tel: (0392) 365 0338 - Gsm: 0533 860 624

KİRALIK
DAİRELER
2+1 1+1 Stüdio
0533 862
0533 860 7400

İNDİRİM ŞÖLENİ
SHOPING FEST
DeFacto

ELEMAN
ARANIYOR
Pazar Açık
Sunday Open
11:00 - 18:00
BAYRAMOĞLU

Activity 7: A Taboo Game Based on LL signs from the Salamis Road

Aim of the activity: This activity helps to improve students' speaking skill.

Procedures: The teacher puts students into teams and each team chooses a clue-giver. Once the timer starts, the clue-giver tries to help his/her team guess the business on the card without using the taboo words. Teams earn 1 point for each business they guess correctly. Game cards were given below:

<table>
<tr>
<td>

Don't say:
• Drink
• Coffee
• Caffeine</td>
<td>

Don't say:
• Copy center
• Photocopy
• Stationary</td>
</tr>
<tr>
<td>

Don't say:
• Make-up
• Lipstick
• Foundation</td>
<td>

Don't say:
• Accessories
• Ring
• Earring</td>
</tr>
</table>

	• Bracelet

Don't say:

- Bank
- Money
- ATM
- Account

Don't say

- Beard
- Men
- Clothes
- Shirt
- Trousers

Don't say

- Dentist
- Gynecologist
- Clinic
- Doctor
- Nurse

Don't say

- Eat
- Drink
- Food
- Meal
- Pastry

Don't say

- Internet
- Service
- Computer/laptop
- www.
- Website

Don't say

- Pharmacy
- Medicine
- Doctor
- Ill
- Sick

Don't Say

- Shoes
- Trainers
- High heels
- Sandals
- Flip-flops

Don't Say

- Clothes
- T-shirt
- Shirt
- Dress
- Skirt
- Trousers

Activity 8: A Role-play Activity

Aim of the activity: This activity helps to improve students' speaking skill.

Procedures: In this role-play activity, students work in pairs. As for setting, they choose one of the businesses from the Salamis Road. (The choices for setting were given below). One of the students takes on the role of a customer while the other student takes on the role of a business owner/ shop assistant / receptionist / waiter / barista. The cards prepared for customer and business owner/ shop assistant / receptionist / waiter / barista can be found on the following pages. These cards guide students through the activity.

Settings

To do list for each setting

Student A: Customer

Setting 1: Hotel • Book a single room • Length of stay: 4 days • Ask the price • When asked, give your personal details (name, phone number, etc.) • Pay in cash or by credit card (it's up to you)	Setting 2: Stationery & Copy Center Shopping list: • A4 copy paper (100 sheets) • paper clips • a blue pen • a notebook • a pocket size English-Turkish and Turkish-English dictionary *ask the price of 16 GB usb drives and buy one if the price is reasonable *pay in cash
Setting 3: Technology store Shopping list: • wireless earbuds • screen protector for your mobile phone • a case for your mobile phone • laptop stand *ask the prices of smartwatches and speakers * pay in cash or by credit card	Setting 4: Clothing store Shopping list: • a white t-shirt • a pair of jeans • a pair of trainers • a pair of sandals *ask the prices of black leather bags *pay in cash
Setting 5: Coffee shop Products to be ordered • A hot cinnamon latte with milk foam in small size takeaway cup • Two chocolate chip cookies • A blueberry muffin *ask the barista to warm the blueberry muffin *ask the prices of glass mugs *pay in cash	Setting 6: Restaurant Food and Drinks to be ordered • a small size vegetarian pizza • a glass of fresh orange juice • a bowl of avocado salad • a bottle of water *tell the waiter that you don't want any olives on your pizza *ask the waiter if it's possible to change your table as your spot gets too much sunlight *pay by credit card

To do list for each setting

Student B: Business owner / shop assistant / receptionist / barista / waiter

Setting 1: Hotel You are the receptionist. • You have an available single room • Inform the customer that the TV is not working • Tell the price • Ask for the personal details of the guest • Receive the payment	Setting 2: Stationery & Copy center You are the owner of stationery & copy center. • Inform the customer that you have high quality A4 papers at a quite reasonable price • You have paper clips, blue pens, and notebook in stock. • You don't have any pocket size English-Turkish and Turkish-English dictionaries • You don't have USB drives • Receive the payment
Setting 3: Technology store You are the shop assistant. • You have wireless earbuds • You have screen protector for the customer's mobile phone • You have cases for the customer's mobile phone • You are out of stock of laptop stands • Tell the price of smartwatches and speakers • Receive the payment	Setting 4: Clothing store You are the shop assistant. • Help the customer find the right size of clothes • Tell him/her the prices of black leather bags • Tell the customer that shoes are on sale • Receive the payment
Setting 5: Coffee shop You are the barista. • Take the order of the customer. • Inform him / her that there are no blueberry muffins left. • Tell the customer that you have chocolate muffins. • Say that you can warm the muffin. • Receive the payment.	Setting 6: Restaurant You are the waiter. • Take the order of the customer. • You don't have any avocados left at the moment. • Say that you can change the table of the customer. • Receive the payment.

Conclusion

The goal of this study was to gain an insight into the linguistic landscape of the Salamis Road and provide guidance on how to design ELT materials by using the LLs signs of the relevant context. The study showed that the linguistic landscape of the Salamis Road was shaped by the decisions that were made based on the local people, international students, rising number of foreigners settling in Cyprus. The study revealed that the significance of English has grown since it acts as a lingua franca and enable communication between people from different linguistic backgrounds.

The study also aimed to provide English language teachers guidance on how to design ELT materials by employing LL signs. As shown in the relevant literature, language learners can benefit considerably from LL-based activities. The LL-based materials produced within the scope of this study particularly focused on promoting the development of productive language skills, speaking and writing. The activities also aim to raise learners' awareness on the languages surrounding them, the concept of linguistic landscape, the significance of English as a global language, and different functions of language.

To the researchers' best knowledge, this is the first study which explored the linguistic landscape of the Salamis Road and used the collected data for designing materials. Therefore, it may help to guide the future researchers who are interested in conducting a similar study. The current study can be repeated in 5 or 10 years to observe the transformation of the linguistic landscape of the Salamis Road and to reveal the factors which have triggered this transformation. Alternatively, future studies may include the perceptions of local people, university students, tourists and linguistic landscape actors regarding the linguistic landscape of the Salamis Road. A further suggestion is that future studies may go one step further to explore the perspectives of English language teachers on the use of linguistic landscape as a pedagogical tool.

References

Al-Jarf, R. (2021). Teaching English with linguistic landscapes to Saudi students studying abroad. *Asian Journal of Language, Literature and Culture Studies, 4*(3), 1-12. https://ssrn.com/abstract=3838041

Ben-Rafael, E., Shohamy, E., Amara, M. H., & Trumper-Hecht, N. (2006). Linguistic landscape as symbolic construction of the public space: The case of Israel. *International Journal of Multilingualism, 3*(1), 7-30. https://www.degruyter.com/document/doi/10.21832/9781853599170-002/html

Cenoz, J., & Gorter, D. (2008). The linguistic landscape as an additional source of input in second language acquisition. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 46*(3), 267-287. https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/IRAL.2008.012/html?lang=en

Çetinkaya, E. (2020). Anakara'nın dilbilimsel manzarası: Ticari tabelalar. *Şelçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*(50), 193-203. https://doi.org/10.21563/sutad.860823

Chern, C.-l., & Dooley, K. (2014). Learning English by walking down the street. *ELT Journal, 68*(2), 113-123. https://eprints.qut.edu.au/63299/1/Pre-printVersionLearning_English_by_Walking_down_the_Street.pdf

Chesnut, M., Lee, V., & Schulte, J. (2013). The language lessons around us: Undergraduate English pedagogy and linguistic landscape research. *English Teaching: Practice and Critique, 12*(2), 102-120. https://eric.ed.gov/?id=EJ1017188

Cicioğlu, H. (1983). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ve eğitim. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 16*(2), 209-224. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000975

Constitution of Cyprus. (1960). Retrieved from https://www.mahkemeler.net/cgi-bin/default.aspx

Cook, V. (1992). Evidence for multi-competence. *Language Learning, 42*, 557–591. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1467-1770.1992.tb01044.x

Dressler, R. (2015). Signgeist: Promoting bilingualism through the linguistic landscape of school signage. *International Journal of Multilingualism, 12*(1), 128-145. https://prism.ucalgary.ca/server/api/core/bitstreams/f6e9b30f-da50-46e9-ba60-6ddd3c10f4c4/content

Freebody, P., & Luke, A. (1990). Literacies programs: Debates and demands in cultural context. *Prospect, 5*(3), 7-16. https://eprints.qut.edu.au/49099/1/DOC090312.pdf

Gorter, D. (2018). Linguistic landscapes and trends in the study of schoolscapes. *Linguistics and Education, 44*, 80-85. https://doi.org/10.1016/j.linged.2017.10.001

Hiippala, T., Hausmann, A., Tenkanen, H., & Toivonen, T. (2019). Exploring the linguistic landscape of geotagged social media content in urban environments. *Digital Scholarship in the Humanities,, 34*(2), 290–309. https://doi.org/10.1093/llc/fqy049

Hoa, T. K. (2020). Linguistic landscaping in Singapore: Multilingualism or the dominance of English and its dual identity in the local linguistic ecology? *International Journal of Multilingualism, 17*(2), 152-173. https://portal.research.lu.se/en/publications/linguistic-landscaping-in-singapore-multilingualism-or-the-domina

Hopkyns, S., & van den Hoven, M. (2022). Linguistic diversity and inclusion in Abu Dhabi's linguistic landscape during the COVID-19 period. *Multilingua, 41*(2), 201-232. https://doi.org/10.1515/multi-2020-0187

Jiang, R., Luo, Q., & Yang, G. (2022). Exploring the geo virtual linguistic landscape of Dublin urban areas: Before and during the COVID-19 outbreak. *International Journal of Multilingualism,* 21(2), 802–822. https://ouci.dntb.gov.ua/en/works/ldjam8m7/

Jolly, D., & Bolitho, R. (2011). A framework for materials writing. In B. Tomlinson (Ed.), *Materials development in language teaching* (2nd ed., pp. 107-134). Cambridge University Press.

Karadağ, B. M. (2021). Bir dilsel çevre incelemesi: Van'ın Merkez İpekyolu ilçesine bağlı Cumhuriyet Caddesi. *Dilbilim Dergisi*(37), 25-44. https://iupress.istanbul.edu.tr/tr/journal/jol/article/bir-dilsel-cevre-incelemesi-vanin-merkez-ipekyolu-ilcesine-bagli-cumhuriyet-caddesi

Kasanga, L. A. (2012). Mapping the linguistic landscape of a commercial neighbourhood in Central Phnom Penh. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 33*(6), 553-567. https://www.semanticscholar.org/paper/Mapping-the-linguistic-landscape-of-a-commercial-in-Kasanga/6b81dd35d91dc363c940d4866db283168c400136

Keles, U., Yazan, B., & Giles, A. (2020). Turkish-English bilingual content in the virtual linguistic landscape of a university in Turkey: Exclusive de facto language policies. *International Multilingual Research Journal, 14*(1), 1-19.

https://research.bau.edu.tr/en/publications/turkish-english-bilingual-content-in-the-virtual-linguistic-lands-2

Kim, S., & Chesnut, M. (2020). Teaching with virtual linguistic landscapes: Developing translingual and transcultural competence. In D. Malinowski, H. H. Maxim, & S. Dubreil (Eds.), *Language teaching in the linguistic landscape. Educational linguistics,* (Vol. 49). Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-55761-4_4

Koç, M. (2019). The use of the linguistic landscape of a university campus for English language teaching and learning purposes. [Unpublished master's thesis] Eastern Mediterranean University. http://i-rep.emu.edu.tr:8080/xmlui/handle/11129/5225

Landry, R., & Bourhis, R. Y. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. *Journal of Language and Social Psychology, 16*(1), 23-49. https://www.academia.edu/19637508/Linguistic_Landscape_and_Ethnolinguistic_Vitality_An_Empirical_Study

Locall linguistic landscapes for global language education in the school context. (n.d.). Retrieved from LoCALL project. https://research.rug.nl/en/publications/guidelines-for-introducing-linguistic-landscapes-in-foreign-langu

Manan, S. A., David, M. K., Dumanig, F. P., & Channa, L. A. (2017). The glocalization of English in the Pakistan linguistic landscape. *World Englishes, 36*(4), 645-665. https://www.academia.edu/24754123/The_glocalization_of_English_in_the_Pakistan_linguistic_landscape

Motschenbacher, H. (2020). Walking on Wilton Drive: A linguistic landscape analysis of a homonormative space. *Language & Communication, 72*, 25-43. https://doi.org/10.1016/j.langcom.2020.02.002

Önal, B. (2014). Exploring the linguistic landscape of North Cyprus and its use in ELT classrooms. [Unpublished master's thesis] Middle East Technical University, Northern Cyprus Campus. https://open.metu.edu.tr/handle/11511/69866

Phillipson , R. (1997). Realities and myths of linguistic imperialism. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 18*(3), 238-248. http://ereserve.library.utah.edu/Annual/ECS/5637/Warriner/reali.pdf

Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism.* Oxford University Press.

Roos, J., & Nicholas, H. (2019). Using young learners' language environments for EFL learning: Ways of working with linguistic landscapes. *AILA Review, 32*(1), 91-111. https://web.archive.org/web/20200507113627id_/https://www.jbe-platform.com/docserver/fulltext/aila.00022.roo.pdf?expires=1588794122&id=id&accname=guest&checksum=140BD85EB51C0FE26D7D7E02457C3EA8

Rowland, L. (2013). The pedagogical benefits of a linguistic landscape project in Japan. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 16*(4), 494-505. https://www.semanticscholar.org/paper/The-pedagogical-benefits-of-a-linguistic-landscape-Rowland/1b2c4ab3524e6068b604ee736b3087cc425c01bc

Sayer, P. (2010). Using the linguistic landscape as a pedagogical resource. *ELT Journal, 64*(2), 143-154. https://academic.oup.com/eltj/article/64/2/143/390118

Shohamy, E., Ben-Rafael, E., & Barni, M. (Eds.). (2010). *Linguistic landscape in the city*. Multilingual Matters.

Solmaz, O., & Przymus, S. (Eds.). (2021). Linguistic landscapes in English language teaching: A pedagogical guidebook. https://repository.tcu.edu/handle/116099117/45344

Torkington, K. (2009). Exploring the linguistic landscape: The case of the 'Golden Triangle'in the Algarve, Portugal. In S. Disney, B. Forchtner, W. Ibrahim, & N. Miller (Ed.), *Papers from*

the Lancaster University Postgraduate Conference in Linguistics & Language Teaching, (pp. 122-145). https://core.ac.uk/download/pdf/61502117.pdf

Ullah, F., & Akram, A. (2023). Linguistic imperialism in the globalized world: Examining English dominance and its sociolinguistic consequences. *Harf-o-Sukhan, 7*(3), 279-288. https://harf-o-sukhan.com/index.php/Harf-o-sukhan/article/view/862

Vinagre, M. (2022). Engaging with difference: Integrating the linguistic landscape in virtual exchange. *System, 105*, 1-12. https://repositorio.uam.es/handle/10486/706149

Vivas-Peraza, A. C. (2020). English in the linguistic landscape of Thailand: A case study of public signs in Hat Yai. *Language Value, 13*(1), 23-57. https://www.e-revistes.uji.es/index.php/languagevalue/article/view/4682

Weir, W. W. (1952). *Education in Cyprus: Some theories and practices in education in the island of Cyprus since 1878.* Cosmos Press.

Wendel, J. (2018). İstanbul past and present: A linguistic landscape perspective. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 106-116. https://www.academia.edu/51275904/Istanbul_Past_and_Present_A_Linguistic_Landscape_Perspective

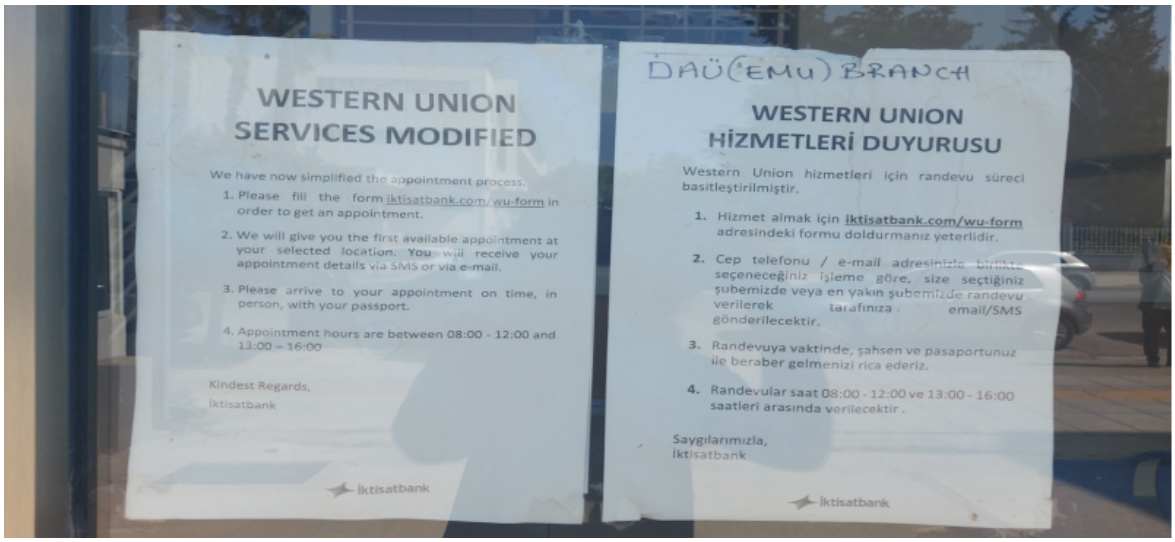
Xiao, R., & Lee, C. (2022). English in the linguistic landscape of the Palace Museum: A field-based sociolinguistic approach. *Social Semiotics, 32*(1), 95-114. https://www.semanticscholar.org/paper/English-in-the-linguistic-landscape-of-the-Palace-a-Xiao-Lee/fe86a4700dfc0d87779be06d0c1529431505841a

Appendix

LL signs from a local linguistic landscape

özkanaman
INVESTMENT
Where dreams come true
Casa Mia

TEB EXPRESS
TEB
BNP PARIBAS JOINT VENTURE
NEED CASH?
TEB ATMs ALL AROUND
TURKEY.
24 HOUR CASH


WESTERN UNION
SERVICES MODIFIED
We have now simplified the appointment process.
1. Please fill the form iktisatbank.com/wu-form in order to get an appointment.
2. We will give you the first available appointment at your selected location. You will receive your appointment details via SMS or via e-mail.
3. Please arrive to your appointment on time, in person, with your passport.
4. Appointment hours are between 08:00 - 12:00 and 13:00 – 16:00
Kindest Regards,
İktisatbank
İktisatbank
DAÜ(EMU) BRANCH
WESTERN UNION
HİZMETLERİ DUYURUSU
Western Union hizmetleri için randevu süreci basitleştirilmiştir.
1. Hizmet almak için iktisatbank.com/wu-form adresindeki formu doldurmanız yeterlidir.
2. Cep telefonu / e-mail adresinizle bildirmiş seçeneceğiniz işleme göre, size seçtiğiniz şubemizde veya en yakın şubemizde randevu verilerek tarafınıza email/SMS gönderilecektir.
3. Randevuya vaktinde, şahsen ve pasaportunuz ile beraber gelmenizi rica ederiz.
4. Randevular saat 08:00 - 12:00 ve 13:00 - 16:00 saatleri arasında verilecektir.
Saygılarımızla,
İktisatbank
İktisatbank

"more than a coffee shop"
Coffeeholic
Boutique Bakery House
Coffeeholic
2024

HARMONY COPY CENTER
STATIONERY & MUSIC
HARMONY
COPY CENTER
FOTOKOPI
POSTER BASKI
AUTOCAD
LAZER KESIM

HIGH RISE
BANK
Gazimağusa Şubesi
KAPALI
CLOSED
PARA GÖNDER!

LOOF
COFFEE & SHOPPING
LOOF
LOOF

INCE & CAN
Real Estate Partnership
PROPERTY
CENTER
INCE & CAN
Emlak Yatırım Ortaklığı
EMLAK MERKEZİ
www.inceestate.com
0392 365 4855

Shoe for Me

BUFF&BLOOM
beauty • skincare • cosmetics
BUFF&BLOOM
beauty • skincare • cosmetics

Weekly WOW!
BUY 1 GET 1 FREE
teatree
teatree

Premium Inn Hotel

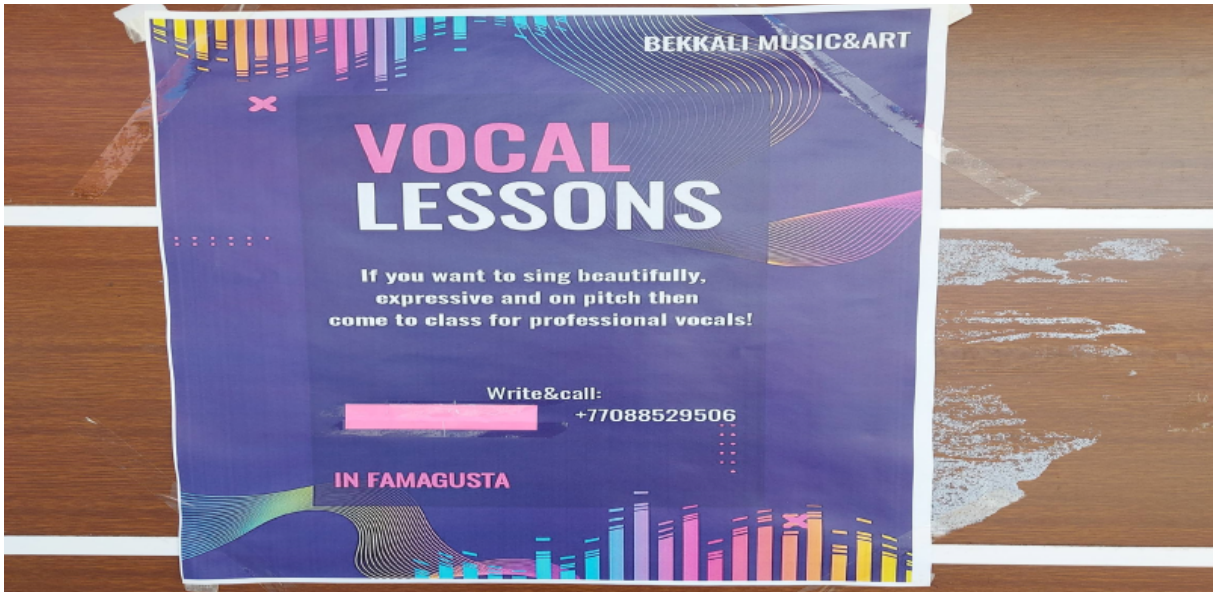
Optic City
Farkı Göreceksiniz

HARDWORKER
CONSTRUCTION & ESTATE

Terranova
MID SEASON
SALE
-70%
OFF

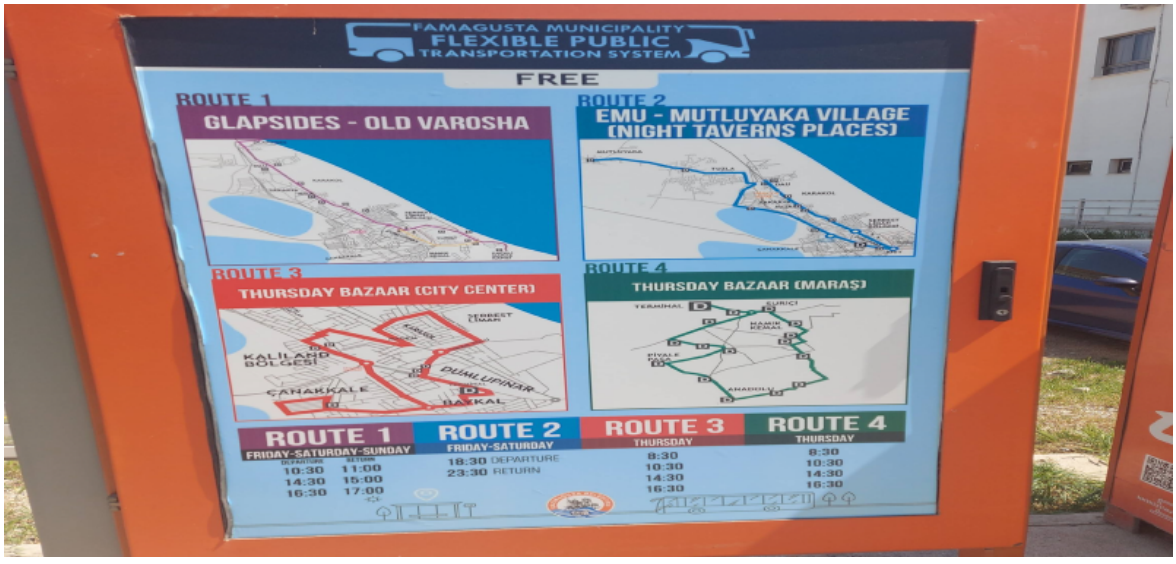
FD
FAZİLET
DECORATION

ada
eczane
pharmacy
φαρμακείο
داروخانه
аптека
صيدلية


BEKKALI MUSIC&ART
VOCAL
LESSONS
If you want to sing beautifully,
expressive and on pitch then
come to class for professional vocals!
Write&call:
+77088529506
IN FAMAGUSTA

OBsess3d on youtube

UNIVERSITY
TAXI
TEL: 365 47 69
TRANSFERLER
*BAF
*LARNAKA
*LİMASOL
*ERCAN
UNIVERSITY
TAXI
Tel: 365 4769


FAMAGUSTA MUNICIPALITY
FLEXIBLE PUBLIC
TRANSPORTATION SYSTEM
FREE
ROUTE 1
GLAPSIDES - OLD VAROSHA
ROUTE 2
EMU - MUTLUYAKA VILLAGE
(NIGHT TAVERNS PLACES)
ROUTE 3
THURSDAY BAZAAR (CITY CENTER)
ROUTE 4
THURSDAY BAZAAR (MARAŞ)
ROUTE 1
FRIDAY-SATURDAY-SUNDAY
ROUTE 2
FRIDAY-SATURDAY
ROUTE 3
THURSDAY
ROUTE 4
THURSDAY

OTOBÜS
BUS

NO
PARKING

SUPPORT YOUR LOCAL
81
NOMADS CYPRUS
CAUTION
FLASHING LIGHTS INSIDE
MAY NOT BE SAFE FOR
THOSE WITH EPILEPSY
OR LIGHT SENSITIVITY
IŞIK HASSASIYETI
OLAN KİŞİLER İÇİN
UYGUN DEĞİLDİR
LISTIFY

RENOIR HOME
RENOIR

MODA
SENİN
SEÇİMİN
LC Waikiki
LC WAIKIKI
İNDİRİM
KIRMIZI ETİKETLİ ÜRÜNLERDE
LC Waikiki
LC WAIKIKI

LOFT Estate
ALIM-SATIM-KİRALAMA
BUY-SELL-RENT
Купля - Продажа - Аренда
خرید و فروش، اجاره
FOR SALE
0539 1000 063

JLERE
JOURNAL OF LANGUAGE EDUCATION AND RESEARCH

Journal of Language Education and Research, 2025, 11 (1), 470-489

Research Article

Early-Career Researchers' Perceptions of Constructing an Authorial Identity via Self-Mention and Code-Meshing

Burçin Kağıtcı* **Hacer Hande Uysal****

ARTICLE INFO

Received: 19.05.2024
Revised form: 08.11.2024
Accepted: 26.11.2024
Doi: 10.31464/jlere.1486273

Keywords:

authorial identity
early-career researchers
self-mention
code-meshing

ABSTRACT

The present study aims to explore the insights of Turkish early-career researchers into the use of self-mention and code-meshing strategies to construct an authorial identity. The data were obtained from six early-career researchers in the field of social sciences who have publication experience in both Turkish and English, and collected through a demographic information questionnaire and in-depth individual and group interviews. The qualitative analysis of the data revealed that Turkish early-career researchers tend to have a distant approach toward highlighting their authorial identity in academic texts, bringing forward the issues of academic culture, intelligibility and power dynamics, although some milder views are present suggesting that such practices help establishing a strong existence in academia. Some suggestions are made for creating a more inclusive and flexible writing education that fosters voice development of writers.

Acknowledgments The authors would like to thank the participants in this study for their time and commitment.

Statement of Publication Ethics This study has been conducted by following the publication ethics. The ethics committee approval for this study was obtained from Hacettepe University Social Sciences and Humanities Research Ethics Board (Date: 18.01.2021, Number: E-35853172-300-00001403401).

Authors' Contribution Rate Both authors were equally involved in the completion of this manuscript.

Conflict of Interest The authors declare that they have no conflict of interest.

Reference Kağıtçı, B., & Uysal, H. H. (2025). Early-career researchers' perceptions of constructing an authorial identity via self-mention and code-meshing. *Journal of Language Education and Research, 11* (1), 470-489.

* Instructor, ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-4985-2581, Middle East Technical University, School of Foreign Languages, bkagitci@metu.edu.tr

** Full Professor, ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-2236-4107, Hacettepe University, Department of English Language Teaching, uysalhande@yahoo.com

Copyright © 2025 by JLERE- https://dergipark.org.tr/en/pub/jlere
ISSN: 2149-5602

Introduction

Identity is an area of research that has been widely investigated in the field of language education. So far, many researchers have explored the identity construction of second language teachers and learners, especially in the context of English as an additional language. To be more specific, there have been numerous studies looking into the language learning histories of English language learners, and the identity construction of non-native English-speaking teachers (NNESTs) who are teaching English as a second language in different contexts. Recently, many studies on identity issues have been conducted adopting narrative inquiry as a research method, as "narrative studies lead us to look at issues in different ways or open up new avenues of inquiry" (Benson, 2014, p.164).

Despite a great number of studies on identity issues conducted with second language teachers and learners using narrative inquiry as a research method, there seems to be a gap in literature when it comes to the writer identity construction of academics. As Ivanič (1998) puts it, "writing is a particularly salient form of social action for the negotiation of identities, because written text is deliberate, potentially permanent and used as evidence for many social purposes (such as judging academic achievement)" (p. 32). Writer's identity plays such a significant role in social circles; however, "whereas there has been much research on language and identity with respect to learners, teachers, and teacher educators, there has been little focus on the identity of the researcher, an important stakeholder in language education" (Norton & Early, 2011, p. 415). Writers in academia usually produce a written text to reach a wider audience to get recognition or acknowledgment by publishing their work in high-quality journals, and while doing so, they must consider that "textual production is at the core of negotiating the interactive relationships among the members of academic communities and claiming and constructing academic identities" (Flowerdew & Wang, 2015, p.82); therefore, establishing and sustaining an authorial identity is of utmost importance for researchers.

Writers can make various linguistic choices to express their stance and get their voices heard in academic texts, such as using 'them' as a gender-free singular object form, using the spelling '-ize' rather than '-ise' for suffixes, or not using Latin expressions like 'ibid', replacing them with their English equivalents (Ivanič, 1998). Another way to raise the writer's voice in academic writing would be the use of an interactional metadiscourse marker, *self-mention*, which helps to demonstrate the writer's stance "as an attitudinal dimension that includes features which refer to the ways writers present themselves and convey their judgments, opinions, and commitments" (Hyland, 2005, p. 176). According to Hyland (2005), whether or not a writer explicitly refers to themselves in the text is usually "a conscious choice" and very much related to their stance as a writer and authorial identity in their discipline.

Another element that can be used by writers to emphasize their authorial identity is the use of *code-meshing* in their academic texts. Code-meshing, 'a strategy for merging local varieties with Standard Written English' (Canagarajah, 2006), seems to be an under-

researched topic (Canagarajah, 2011), leaving a gap in the literature for non-native English speakers use in academic writing, especially in EFL contexts. Although the concept has been introduced to celebrate "language difference and hybridity" (Gevers, 2018), implementing code-meshing in academic writing has been regarded as challenging, either because the concept has not yet been theoretically settled (Matsuda, 2014), or it may hinder a desirable language development (Atkinson & Tardy, 2018). Another reason why code-meshing is not encouraged among educators and students is related to the academic standards set on our minds that are hard to change, as "depending on our age and our histories, our imaginations may be shaped by decades' old 'data points' of academic rejection" (Ogunniyi & O'Neil, 2022, p. 344). Regardless of the prejudices against the use of such translingual practices, the goal remains to "help students build (meta) linguistic awareness and work toward social justice" (Schreiber & Watson, 2018, p. 95).

In language and identity literature, there seem to be few studies investigating the early-career researchers' perceptions as to constructing an authorial identity, adopting a qualitative approach to uncover these perceptions, focusing on how academics perceive the use of self-mention and code-meshing practices to construct writer identity. As Curry & Lillis (2019, p. 5) suggest, "more research is needed on how scholars use multiple languages in academic communications and the effects of these practices and choices on their work lives and on global knowledge production". Therefore, this study aims to fill a gap in language and identity literature by exploring researchers' attitudes toward personalizing academic writing and unfolding the factors that affect their preferences.

Literature Review

The use of self-mention in academic writing

The use of first-person pronoun in academic writing is regarded as a way to display author's identity and authority in the text and has been widely investigated in different genres, from student essays to article journals, in various scientific disciplines. In one of the earlier studies, Hyland (2001) focused on the use of self-citation and first-person pronouns in 240 research articles in eight disciplines, and he found that the pronouns "I", "my" and "me" were rarely used in the articles in hard sciences, whereas they occurred frequently in humanities and social sciences with a proportion of 3/4. In another study, Hyland and Jiang (2017) compared the use of first-person pronouns in academic writing across time, examining a corpus of research articles in four disciplines in five top journals in 1965, 1985 and 2015, in order to explore a possible trend toward informalizing academic writing. Their examination revealed that, over the fifty years, there seemed to be a small increase in the use of first-person pronouns in the field of hard sciences and a reduction in social sciences, which the authors related to the changing rhetorical practices.

Some scholars compared the use of first-person pronouns in the academic articles of NES (native English-speaking) and NNES (non-native English speaking) writers, revealing certain stylistic differences. In one study, Hyland (2002) examined the use of personal pronouns in 64 undergraduate theses in the Hong Kong context, and he emphasized the underuse of personal pronouns when compared with the corpus of research articles, referring to the fact that there may be various social and psychological factors

behind the writers' stylistic choices. In another study, Martinez (2005) compared the use of first-person pronouns in biology articles written by NES writers with those manuscripts produced by NNES writers, and she found the instances of underuse and overuse in the NNES corpus, stressing out the need to increase NNES writers' awareness regarding the issues of authorial presence and authority. In a similar study, Lores-Sanz (2011) examined the differences between the academic articles written by Spanish scholars and NES writers concerning the use of first-person pronouns as an indicator of author visibility. Her results revealed a much more frequent use of exclusive pronouns by NES writers compared to Spanish writers, and she attributes this finding to conventional or stylistic reasons.

Regarding the Turkish context, there have been numerous research studies focusing on the use of self-mention in academic writing, visibly revealing that Turkish writers tend to avoid using the "I" language in academic writing (Akbas & Hardman in Hatipoglu et al., 2017; Karahan, 2013; Deveci, 2020). One of those studies compared the use of self-mention markers in doctoral dissertations of literary studies written in Turkey and the UK and found significant differences between the two academic cultures concerning authorial voice (Can & Cangır, 2019). The results of the corpus-based analysis revealed that unlike their counterparts at British universities, Turkish doctoral students state their opinions in a more indirect style, "which renders the authorial voice and stance markers in their dissertations far less prominent" (p.10).

In another corpus-based study exploring the authorial presence markers in the argumentative essays of Turkish and American students, Çandarlı et al. (2015) found that Turkish students use first-person singular pronouns in their English essays much less frequently than their American counterparts. When asked about the possible reasons for this during the additional stimulated recall interviews, the participants explained that they were taught not to use "I" in academic writing while receiving L2 writing instruction at high school, which signifies the role of instruction in adopting such elements into writing.

Another study by Işık-Taş (2018) that explored how the use of first-person pronouns reflects authorial identity through the examination of 130 Sociology research articles published locally and internationally obtained similar findings. The analysis of corpus-based and interview-based analyses revealed that Turkish writers publishing in Turkish national journals preferred to refrain from using first-person pronouns and showing an explicit authorial presence in their articles, unlike their peers publishing in international journals, which implies that publication context plays an important role in the academics' linguistic and discoursal choices.

Code-meshing in academic writing

When an African-American scholar Young (2004) coined the term 'code-meshing', he explained it as a way to "blend dialects, international languages, local idioms, chat-room lingo, and the rhetorical styles of various ethnic and cultural groups in both formal and informal speech acts" (p. 114). The term was later proposed by Canagarajah (2006) as well, who emphasized the need for "multidialectalism" rather than "monodialectalism", further commenting that minority students not only need to know the varieties that exist in the English language, but also the ways to bring it into their writing (p.598). Since the coinage of the term, some scholars have focused on its merits in terms of challenging the

existing power relations (Canagarajah, 2011; Siegel, 2020), while others have touched upon its inadequacy in combatting the inequalities in global academia (Matsuda, 2014; Hultgren & Molinari, 2022; Kuteeva, 2022).

The implication of code-meshing still has not found a prevalent place in the Turkish context despite the calls for integrating it in writing classes to promote respect for plurilingualism (Young, 2010; Canagarajah, 2011). There seem to be a limited number of studies investigating the translingual writing practices of Turkish writers (referred to as translanguaging, translingualism or code-meshing in different studies), but most of them fail to provide naturally-occurring data, suggesting that more research is needed to find out how inclined Turkish writers feel toward employing such strategies in academic writing.

One of the studies with a focus on translingual writing in a multilingual classroom was carried out to investigate how and why plurilingual students make use of translingual elements in their writing and whether it has an impact on their writing performance (Altın, 2023). The analysis of students' texts and interview data revealed that plurilingual students can bring their linguistic repertoire into their writing when allowed, and using translanguaging in their writing enables students to enhance their writing performance and express their views more effectively. However, it should be noted that these students were purposefully asked and encouraged to use translingual elements in writing, and as suggested by the researcher, the study aims to "encourage educators to embrace a pedagogy that values and leverages students' diverse linguistic backgrounds" (p.136).

In another study conducted by Akkuş & Ataş (2023), students in an English-oriented content course were allowed to translanguage during their exams to explore the impact on this practice on students' writing skills in expressing themselves and constructing knowledge. The analysis of exam papers suggested that translanguaging allowed students to express themselves better and utilize their linguistic repertoire to fill lexical gaps that occurred during the exam.

The role of translanguaging pedagogy in writing classes was explored in another study, in which the students' perceptions concerning such practices in an EFL class were investigated (Karabulut & Kesli Dollar, 2022). Having experimental and focus groups to compare the effects of translingual practices, the researchers found that translingual practices enabled the students instructed with this pedagogy to perform better at tasks, use more varied and accurate vocabulary and grammar, as well as present cohesion and coherence.

Although all of these studies suggest that using translingual elements in writing helps students improve their writing skills and provides them with diversity and richness in their language production, it should be noted that such practices do not appear in texts randomly and instinctively, but are encouraged, even instructed, by the teachers to be implemented in writing. Therefore, the question of whether the L2 learners of English would still use translingual practices in their writing without being asked to do so remains to be answered.

Research Aim and Research Questions

The current study aims to investigate the perceptions of Turkish early-career researchers as to constructing an authorial identity through the use of self-mention and code-meshing in academic writing. By gathering their opinions related to the inclusion of these concepts into their manuscripts, the researchers hope to find out where the Turkish scholars stand in terms of personalizing their writing in academia, whether they feel motivated or restricted to embed their identity in their writing, and what motivates them to do so. Therefore, this research aims to find the answers to the following two questions:

1) How do early-career researchers perceive the use of self-mention and code-meshing to construct an authorial identity in their writing?
2) What factors play a role in their decision to (not) use self-mention and code-meshing in their academic writing?

Methodology

Research Design

Being a part of a larger scale research study investigating the authorial identity construction of Turkish early-career researchers in social sciences, the current study employs a qualitative research design, adopting narrative inquiry as the methodological framework. As a method, narrative inquiry "begins with the experiences as expressed in lived and told stories of individuals" (Creswell & Poth, 2018, p.110); therefore, in this study, the researchers focus on the lived experiences and relevant viewpoints developed in time regarding personalizing academic writing. According to Barkhuizen (2022), topics in narrative inquiry could be related to teachers' and learners' personal experiences concerning subjects about teaching and learning, as well as "their changing identities as they go about their work" (p.8). In the current study, by conducting in-depth interviews with the participants, the researcher aims to unfold the lived experiences and related perceptions of Turkish academics that play a role in the construction of an authorial identity while producing English manuscripts written with the primary purpose of publication.

Publication Ethics

As for ethical considerations, the official permission to conduct this study was obtained from the Social Sciences and Humanities Research Ethics Board at Hacettepe University on 18.01.2021 and was assigned the number E-35853172-300-00001403401. Participation in this study was completely voluntary, and participants' consent was obtained via the consent form.

Participants

For the current study, 6 participants were selected through the purposive sampling method. The criteria for the participants determined by the researcher were as follows: The participants should be currently working in a field of social sciences and be affiliated with

a Turkish state university, should have completed their doctoral education in the past five years, and should have published at least one article in both languages (English and Turkish) either in local or international journals. The academics that met these predetermined criteria and agreed to participate in the study were selected among those who were enrolled in an Academic Writing Course, in which one of the researchers was working as an instructor at the time of the data collection. The course had been running for about six weeks when the data were collected. The researchers reached out to a group of 15 academics who were enrolled in the course through e-mail, and after explaining the scope and the purpose of the study, they asked whether they would be interested in joining as participants. Six academics responded positively to the invitation, all of whom were employed in the current study.

At the time of the data collection, all of the participants were employed at a state university in Türkiye and working in the field of Social Sciences, though in different programs. They were each located in a different geographical location of the country (namely, Marmara, Black Sea, Aegean, East Anatolia, Southeast Anatolia and Central Anatolia), which is deemed important to help gather opinions from various local contexts. The participants' ages ranged between 31 and 43. Out of 6 participants, 4 were females and 2 were males. All of the participants had to take a foreign language (English) proficiency exam, prepared and conducted by the Measuring, Selection and Placement Center in Türkiye (ÖSYM), as a prerequisite for an academic position at the university. Therefore, their English proficiency levels were determined through these exam results and range from B1 to C1 based on the CEFR (The Common European Framework of Reference for Languages). To protect the anonymity of the participants, their names have been replaced with pseudonyms and their affiliations are not given in the study. The demographic information of the participants can be found in Table 1.

Table 1. Participants' Demographic Information

Name (pseudonym)	Academic title	Age	Gender	Affiliated department	English prof. level
Selim	Assoc. Prof.	31	Male	Labor Economics and Industrial Relations	B1
Ceren	Assist. Prof.	36	Female	English Language Teaching	C1
Banu	Assoc. Prof.	37	Female	Recreation Management	B2
Ece	Assist. Prof.	34	Female	Political Science and Public Administration	B2
Ahmet	Assist. Prof.	35	Male	Psychology	B2
Mine	Assist. Prof.	43	Female	Business Administration	C1

Data Collection and Analysis

Data Collection Tools

To explore the use of self-mention and code-meshing as contributing elements to constructing an authorial identity, the researchers adopted a qualitative study design and

accordingly utilized two data collection tools: a demographic information questionnaire and in-depth individual and group interviews.

The purpose of using the first data collection tool, the questionnaire, was twofold: To double check whether all the participants who agreed to participate in the study met the required criteria, and to obtain more details about their personal and educational backgrounds. The researchers had reached out to these academics through their personal and academic websites, making sure they could all be considered early-career researchers having published both in Turkish and English; however, they wanted to make sure no information was missing by asking these questions in the questionnaire as well. In the questionnaire, they asked the participants about their work experience, educational background (where and when they graduated and which programs), their current academic title and when they received it, their age, gender and English proficiency level (which English exam they have taken and their score). The questionnaire was sent through e-mail and was expected to be received back in a week.

The second data collection tool was the in-depth interviews that were conducted in two stages: individual interviews and a focus group interview. The semi-structured individual interviews included questions regarding the participants' academic and professional background, with a focus on their experiences in English language learning and academic writing. During the individual interviews, the participants' experiences and views were gathered regarding their language learning history and how it has affected their development of an authorial identity while writing their theses and articles throughout their careers. During the focus group interview, on the other hand, there was more emphasis on their current writer identity and the factors that play a role in it. In this part, the participants were given a short lecture about the concepts of self-mention and code-meshing, which they had already been presented in detail during the Academic Writing course they were taking. Upon the researchers' reintroducing these two elements in academic writing, the participants were invited to discuss what their perceptions were about these concepts, whether or not they preferred to use them in their writing, and what factors contributed to their preferences.

Before the interviews were conducted with the participants, the questions were discussed with a senior scholar with a PhD who has experience in academic writing, and a pilot interview was carried out with an academic with similar qualifications to those in the actual study. Upon the feedback received from both parties, two questions were revised as they were thought to be ambiguous and needed clarification. After these revisions, the final set of the interview questions was shared with two other colleagues with a PhD in ELT and expertise in academic writing, and the questions were finalized upon their feedback.

Data Collection Procedure

In order to investigate how the Turkish early-career researchers perceive the role of self-mention and code-meshing in academic writing in constructing a writer identity, the researchers utilized two main data collection tools: A demographic information

questionnaire and interviews (one round of in-depth individual interviews and one focus group interview). Once the participants responded positively to the invitation e-mail, they were sent an online demographic information questionnaire, in which they were asked questions regarding their educational background, age, gender, academic title and English proficiency level. At this stage, they were also provided with the ethical committee approval report and were asked to fill in a consent form to participate in the study.

After the questionnaire and the consent forms were received, the researchers arranged an interview schedule with each participant. The individual interviews were conducted online through the Zoom videoconferencing platform as the participants were residing in different locations across the country. Each interview lasted between 48 and 78 minutes, and the total number of hours spent on these interviews was 5 hours and 43 minutes. During these semi-structured interviews, the participants' utterances were not interrupted; however, they were asked to elaborate on certain points when the researchers felt the need to delve deeper into the subject.

Once the individual interviews were completed, the researchers set out to arrange a time for the group interview, and Doodle platform was used to determine the best time that would fit everyone's schedule. All 6 participants joined the online group meeting, which was again conducted via Zoom platform. The interview lasted for 1 hour and 47 minutes, and the researchers tried to make sure each participant had a chance to share their opinions on a given question. There were overlaps and interruptions during the interview as a natural part of a group discussion, but this did not yield in any loss of data. During the group interview, the participants were reminded of the concepts of self-mention and code-meshing with a short explanation and exemplification, as they had already been introduced to these two concepts before in their Academic Writing classes. After the reminder, they were asked about their opinions and impressions, as well as their experiences regarding their priorities and preferences.

Data Analysis

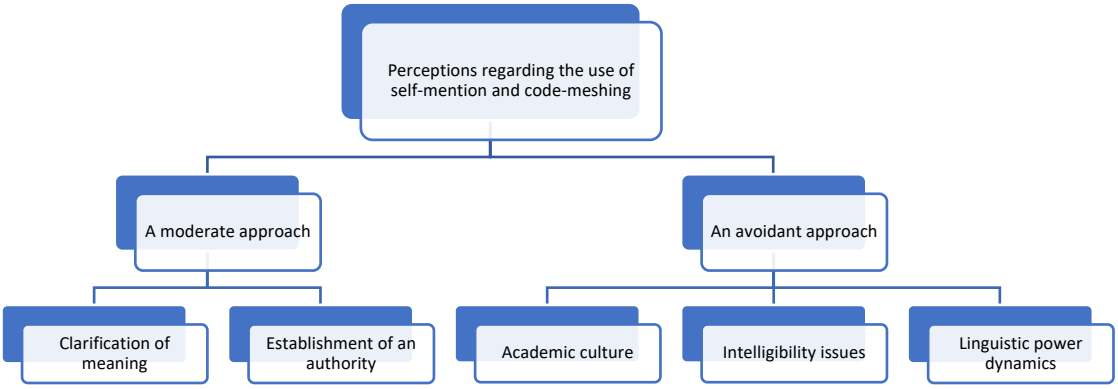
After the completion of data collection, there were two sets of data at hand: The first set of data that came from the questionnaire, and the second from the interviews. The responses in the questionnaires were used to triangulate the data obtained from departmental web pages and provided in the interviews. The second pile of data, however, required more detailed analysis. First, the interviews were transcribed verbatim. Then, the transcriptions were coded using Saldaña's coding manual (2013), and the data were analyzed using thematic analysis method using MAXQDA 2022 software program.

Findings

The current study aims to explore what early-career Turkish researchers think about using self-mention and code-meshing in academic writing in terms of constructing an authorial identity and what triggers them to think so; therefore, the findings will be presented here in two main categories: Perceptions regarding the use of self-mention and

code-meshing in writer identity construction (with the sub-themes of *a moderate approach* and *an avoidant approach*), and the factors that play a role in these perceptions (with the sub-themes of *academic culture*, *intelligibility issues*, and *linguistic power dynamics*).

Figure 1. Summary of Findings



Perceptions regarding the use of self-mention and code-meshing

The analysis of the data revealed that Turkish early-career researchers tend to perceive the use of self-mention and code-meshing differently in that they either regard it as a writing behavior that can be tried and tested to see whether it gets recognized by others, or as something to be avoided having no place in academic writing. These different approaches will be presented here under two main themes, *a moderate approach* and *an avoidant approach*, and the factors that determine these perceptions will be listed and supported with quotations from the participants.

A moderate approach

As for the use of self-mention and code-meshing in academic writing, two participants sound more moderate, stating that they might consider using them in certain situations. For instance, Mine says "I can prefer code-meshing if it's just right on the nail, or if I feel I can't give the exact meaning in English. Then, it would make sense" (GI). She states that emphasizing one's identity through such elements in writing would make them feel "more competent and accomplished", since "having an authorial identity has a lot to do with experience and familiarity" (GI).

Another reason for using such practices in academic writing seems to be related to establishing a personal authority. One of the participants states that he is willing to try out such practices as he thinks it gives the writers more freedom and helps them construct an authorial identity. While talking about certain academic conventions such as CARS model (Swales, 1990), Selim says, "When it comes to writing, I feel worried about being overly robotized to be honest" (II). He also adds:

> Dictating that one shouldn't get out of a certain writing model is, I believe, the biggest betrayal that can be done to an academic. Okay, there are some common points that academic writing must embody, but a one-size-fits-all approach is a betrayal to writing itself (II).

While sharing his opinions about the use of self-mention in his articles, Selim puts forward the idea that "Turkish academics usually refrain from using 'I' language", and he attributes this tendency to "the characteristic of modesty" (II). Criticizing the idea that a researcher must have an extraordinary finding to share if they want to use the "I" language, he says:

> The important thing is not to have found something extraordinary, but to stress out that I'll be opening up a discussion about whether or not I found something ground-breaking, and I should emphasize I am the subject of this action. If the research topic is not novel enough, the reviewers will tell for sure, but what matters is to be able to say "I" made it (GI).

An avoidant approach

The academics who tend to avoid using self-mention and code-meshing in academic texts have various explanations for doing so. One of the participants, Ceren, thinks that using code-meshing in academic writing could lead to confusion in both local and international readers and adds:

> If we got into this (code-meshing) with the purpose of imposing our language on others in mind, we would even create a variety in our own language, because a word that we use here (in this part of the country) may mean something different in another. And I think this would lead to nothing but confusion by readers abroad (GI).

Another participant, Banu, says: "I feel like we are making it harder for non-native readers only to make another non-native writer feel better" (II). She believes that "keeping the standards is more advantageous both for the reader and the writer" as the main purpose of academic writing is to be "readable and easily understandable" (II). Banu brings forward a different point in not using such practices in academic writing: "When we use pronouns like 'we' or 'our', it feels like we are sharing the guilt. The use of 'I' or 'my', however, doesn't have much place in our literature, so why should I bother using it?" (GI). What she means by "sharing the guilt" is not only related to the content of the research conducted but also the language used while writing up that research; therefore, she takes on a collaborative approach to producing academic work and avoids taking on the whole responsibility. Similarly, Ceren says: "Passive voice is one of my favorites in grammar – It feels like if there's a mistake, let's not take it on but put the blame on someone else" (GI). By refraining from using the "I" language, she feels she sounds more modest, and believes "imperfections can be better tolerated if you don't boast about your role in the research" (GI).

Suggesting that the use of self-mention is more meaningful when one comes up with an innovative idea, Ece says: "If I found something *totally* new in literature, yes, I would probably love to show that it's *me* who found it. But I'm not sure if I can make such

a creative and ground-breaking discovery" (GI). On a similar ground, approaching the use of "I" language with caution, Banu makes the following comment:

> I've never used the first-person singular in my Turkish publications, and I don't think I ever will because it doesn't sound nice and it gives the impression of arrogance. In fact, we use it not to boast about ourselves but to show that it was *me* who did the research, but it just doesn't feel right (GI).

Last but not least, Ahmet considers using first-person singular pronouns "a bit odd" and adds: "When I think about the articles I have published, umm yes, we have used 'we' while writing a paper with my colleagues, but using 'I' sounds weird. Part of my mind grows uneasy when I even think about it" (GI).

Factors that play a role in these perceptions

The data in this study revealed that the main factors behind the decisions of early-career researchers to (not) use self-mention and code-meshing practices are academic culture, intelligibility issues, and linguistic power dynamics.

Academic culture

One of the most important factors that play a role in early-career researchers' decision (not) to use self-mention and code-meshing in academic writing seems to be related to the academic culture they feel they belong to. All the participants state that personalization does not have a place in the Turkish academic literature, and this common perception makes them approach this subject with caution. Even the ones who have a more moderate approach express their concerns for not being acknowledged in the academia if they adopt the "I" language. Selim says: "As you know, we do our best to sound passive in Turkish publications, which is what we are expected to. Using the first-person singular is considered too daring" (II). However, he keeps up his optimism and moderate approach and adds: "From what I observe, I feel we should bring this to our agenda in English publications. If we can keep the balance (between active and passive voice), it may sound reasonable, and even cool" (II).

Claiming that Turkish academic culture has "well-defined boundaries", Ece says: "I feel that we use passive voice in writing because we are passive in academia in many aspects" (II). Similarly, Selim mentions the boundaries that tend to limit the writers:

> I think the reason behind our hesitation (to use active voice) is that we have been repressed in the Turkish academic literature, and we are allowed to wander around only in a very limited area. For instance, even when you are writing your Master's or PhD thesis, your advisor tends to have an attitude like "you should know your place" (II).

Another participant, Ahmet, also openly states that he would never use self-mention in his texts. He further explains his concerns by saying "Actually, I don't think we will ever be allowed to use it in Turkish academia. They would immediately return the

paper and ask for a correction" (II). Selim feels that the academic culture he belongs to is not open to using such a personal tone, but he says he can try it in international journals, which, he thinks, have a more "sensitive" attitude toward identity issues:

> "If I want to publish in a local journal in English and use self-mention or code-meshing, it might still stick out like a sore thumb, because those journals have insurmountable boundaries. But I can try it in an article for an international journal, as I would lose nothing" (II).

Another point to consider is that there seems to be a tendency toward believing that the use of self-mention is related to the academic title of the writer, as "experience brings along freedom of speech" (Ece, II). In alignment with this thought, Ceren also states: "I can only start using self-mention after getting a higher position in academia, but now I'm in the early stages and I prefer to stay on the safe side" (GI). Similar to what Ceren feels, Ece also mentions that "it is not common in Turkish articles" and adds: "After it's become more common and everybody starts to use them and you get to read more and more of them, you'll start using that too. It's when it stops being risky" (GI). On a similar note, Banu believes she will be more courageous in the upcoming years:

> In this stage, it feels too daring to use them (self-mention and code-meshing). My professors, for instance, sit down and write a paper in an hour. They don't even need to check the literature because they've created some of it. When I reach that level, I guess I'll have no hesitation to sound more daring (II).

While referring back to the process of writing his dissertation, Ahmet emphasizes his fear of "standing out" and mentions how hard he tried to follow the standards:

> While writing the English summary of my doctoral dissertation, I used "I" as the subject because Grammarly always corrected me on this. Then, I thought to myself "OK, I'll use active voice and use 'I'". When I read it once again, I got worried thinking they (the readers) might call me a snob, but I still submitted it like that (II).

Mentioning that the academics' not using self-mention in their texts might be related to "a lack of self-confidence due to language incompetence", Banu puts forward another possible reason and says: "Maybe, we don't want to stand out in academia by sounding too confident" (II), which is in line with what other participants have stated. Regarding code-meshing practices as challenging in Turkish academia, Ece makes a final remark by suggesting the following:

> If we really want to make the Turkish language heard, then we should do this: Let's uplift the Turkish academic journals to international standards and let them (international readers) follow the Turkish literature (…) If we really bother to draw the attention of international writers and readers, I believe we should raise the standards of Turkish manuscripts first (GI).

Intelligibility issues

When the participants were asked about their perceptions of academic writing, they all emphasized one single purpose of producing an academic manuscript, that is conveying opinions to an academic community. Unfolding the meaning of identity in academic writing, Selim says:

> If you ask me what I understand from authorial identity (…) For me, maybe it is not something lofty, but it means to exist in academia, not only in Türkiye but also abroad. Maybe that's the biggest motivation for me – to communicate your work to a wider audience as much as possible (II).

This perception is important in understanding the rationale behind the academics' preference for using or not using elements that could be associated with their writer identity. Academics conduct research and aim to publish its findings to be heard in local and international platforms, and while doing so, "they need to consider how to make it easier to understand by others" (Mine, II). In alignment with this concern, Ece (II) shares her opinions by saying: "My personal feeling is that... umm... yes, colorfulness (diversity) is nice, but if we branch out too much, for instance, how can I possibly read such a colorful (diverse) article?", emphasizing that intelligibility is paramount in academic writing.

In line with the common opinion, Mine focuses on functionality and says:

> I've come across such (code-meshing) practices in some articles. They write some words in Italian or French. I understand their meaning from the context, and we also have Google Translate if we are too curious about it. Well, yes, it sounds cool, but I'm not sure how well it really serves the purpose (GI).

Selim has a cautious attitude toward the use of code-meshing, and he believes one needs to be competent in both languages to take such a "risky" step and says:

> I may not be that competent in English, or maybe I don't know the English context right. Maybe what I adapted into Turkish is also not right. So, there's this possibility of confusing the reader while trying to bring some color from your own culture. I think it's really risky and should only be employed by those who are experienced in their field and competent in both languages; otherwise, it might lead to cultural chaos (GI).

Linguistic power dynamics

Another factor that seems to be playing a role in personalizing and giving a voice to academic texts is related to the linguistic power dynamics. Some languages, like English, tend to have more dominance compared to others, as it is considered to be the language of science globally. In the Turkish context, the English language has been continuously encouraged and even imposed on academics as the language of science and research publishing "as a means to integrate with Europe and the global scientific world" (Uysal, 2017, p.60). Therefore, the decision to (not) use translingual practices in writing seems to be affected by which language is being brought forward and in which context. Regarding the concept of constructing authorial identity through the use of code-meshing, Ceren raises the issue of native-speakerism and says:

> I think we call ourselves "multilingual" because we don't want to be referred as "non-native speakers of English". However, when we add a Turkish word or a symbol into an article, we are manifesting ourselves as non-native speakers and revealing our identity. While code-meshing, are we trying to brag about knowing many languages, or are we actually saying "hey, I am a non-native speaker of English, so read this article with this in mind"? I think this is a bit thought-provoking (GI).

Similarly, Banu believes that the adoption of code-meshing practices depends largely on which language is being used as an alternative to the main language of the text:

> I think it also depends on the language being used. The language that we are going to embed in the text should be recognized and respected as much as the main language of the article. I don't think a Spanish word and a Turkish word added to the text would leave the same impression on the reader (GI).

Holding the belief that the fundamental purpose of writing and publishing an academic text is "to reach a wider audience", Ceren raises her concern of not getting accepted in international academia if she uses any Turkish words in her writing:

> Many writers in academia, including me and my professors as well, have one basic purpose of writing in English or another foreign language – that is, how can I reach a wider audience? The purpose of belonging to that international academic community. For this reason, if we consult to translingual practices and occasionally use Turkish words in the texts, I feel it would wipe us out of that community we struggle to get in (GI).

Discussion, Conclusion and Suggestions

The current research study aimed to explore the perceptions of early-career Turkish researchers into the use of self-mention and code-meshing practices as strategies to construct authorial identity in academic texts, and the factors that affect their choices. By employing in-depth individual and group interviews as part of a larger study adopting a narrative inquiry approach, the researchers hoped to find out the attitudes of Turkish scholars toward personalizing their manuscripts and the reasons behind their current positioning as academic writers.

The analysis of the interview data revealed that Turkish early-career scholars tend to avoid using "I" language in their academic texts but prefer to use passive voice instead, as previously supported by many Turkish scholars in the literature (Can & Cangır, 2019; Işık-Taş, 2018; Kafes, 2017). When asked why they refrain from such practices, they gave various reasons for hiding their voice behind their texts, which seems to be related to the academic culture they are employed in as well as their concerns regarding acceptability. Although first-person singular pronouns are more commonly used in articles published in international journals both by Turkish and non-Turkish scholars, they are hard to find in articles written by Turkish scholars to be published in local journals (Işık-Taş, 2018), which shows the importance of publication context in making linguistic and discoursal choices. Therefore, we claim that the first step toward using more self-mention in academic articles written by Turkish scholars would be to familiarize the Turkish academia with such practices and increase its visibility and acceptability in articles published in local journals. Considering the promotion criteria of Turkish scholars, which require them to publish extensively locally and internationally, we should first provide them with a flexible and tolerant environment where they can present their authorial voice without the fear of getting rejected or stigmatized.

When it comes to using code-meshing strategies in their academic writing, Turkish scholars seem to be more conservative and hesitant, as they have concerns regarding whether their text would be understood by the readers, their scripts would be recognized in international platforms, or the academic culture they are employed in would be welcoming

such practices. In literature, some scholars consider translingual practices, including code-meshing, as "ill-equipped to overturn the wealth, might and power of the current global academic publishing regime" (Hultgren & Molinari, 2022) or liken such practices to "linguistic tourism" as "differences fascinate people" (Matsuda, 2014). The results of this study are in line with such claims in that Turkish scholars seem to be willing to stay in their comfort zone while engaging in academic writing, as they do not believe that localizing their work would serve their purpose or change the global linguistic power dynamics. This may also be attributed to the long-standing academic culture they have been educated and employed in, which does not readily adapt or change.

Despite this avoidant approach, there is an increasing number of studies appearing in journals that bring forward the optimistically inclusive and pedagogically pragmatic nature of translingual writing practices (Canagarajah, 2011; Smith et al., 2017; Brinkschulte et al., 2018); however, we cannot overlook the fact that the participants in these studies are purposefully asked to employ these elements in their writing, unlike the use of self-mention, leaving us with the question of whether the writers would still use them if not specifically asked to do so. Therefore, we need to reconsider the findings of such studies from a more critical perspective and extend the research into finding out how we can get these writers to voice themselves more strongly in their writing, allowing for more personalization and localization of academic texts.

Although self-mention and code-meshing could be regarded as two different concepts that comprise distinctive features and need to be handled separately, in this research, we, as the researchers, prefer to approach them as two sub-categories of writing elements used to enhance writer's position and identity in academic manuscripts. The interview data suggest that early-career Turkish writers tend to approach both elements with hesitation, which, on the one hand, they relate to the academic culture they are familiar with, and intelligibility issues and power relations on the other. Despite the relatively mild approach toward such practices embraced by some academics employed in this study, it should be noted that they state they do not use these strategies in their writing at the moment, but they *may* consider using them if such uses become more prevalent and acceptable in the Turkish academia.

Standing on a more cautious side suggests that Turkish academics do not feel powerful and confident enough to produce written texts that would allow them to highlight their authorial identity, as they are worried that they would be repressed in their academic surrounding, either by getting subject to mobbing by their seniors or rejected by the journals they submit their articles to. Although Canagarajah (2004, p. 286) suggests that "critical modes of negotiating discourses don't have to be taught" as "writers may develop these discourse strategies if they come to the communicative context with the frank and bold attitude of engaging with their conflicting discourse backgrounds to find a niche favorable to their purposes", we believe that, in most cases, writers first need to be introduced to various publication contexts and encouraged to delve deeper into articles with different voices to be able to gain their own over time.

Presenting an authorial voice is also very much related to the educational context one is brought up in; writers who have only been educated in a context where critical

thinking is not practiced as a vital component of the education system should not be expected to raise their voices when it comes to writing for an audience. Therefore, we suggest that writing skills (both in the local and target language) should be taught more critically and inclusively from the early ages, which would make the writers gain confidence and independence as they move along their academic journeys. Moreover, there needs to be more focus on pragmatic uses in language education, so that learners can get more familiar with the language structures appropriate for various contexts. As Uysal (2012) puts it, "any ESL/EFL academic writing instruction should include explicit teaching of the effective pragmatic argument features to help students establish a balance between hedging and toning down the claims and being clear and assertive" (p. 150).

Despite its valuable and thought-provoking findings, the current study has also some limitations. First of all, the findings are interpreted in the light of the data obtained from in-depth interviews with the participants, which combine their self-reported experiences and viewpoints. Examining the researchers' papers to find examples of self-mention and code-meshing practices might have strengthened the implications given here. Moreover, because of the small number of participants, the findings cannot be generalized; still, it should be remembered that in qualitative research "a preoccupation with method, validation, reliability, … and generalizability must be set aside in favor of a concern for meaning and interpretation" (Denzin, 1989). Researchers interested in authorial identity and academics' tendencies and perceptions regarding the use of personalizing elements could add a quantitative perspective to the study and reach a greater number of opinions on the topic, which could bring about more generalizable outcomes.

The findings of this research imply that Turkish academics approach the idea of bringing their voices into academic writing with suspicion, fearing that it may lead to confusion or rejection in academia. This concern might be considered to have valid grounds, as code-meshing the text or using first-person pronouns are not the only ways to challenge inequalities in global academic publishing. Therefore, it is important to bring the issues of authorial voice to the fore and introduce different ways of implementing it to newly-emerging writers to enable them gain confidence. This study reveals that Turkish early-career researchers are not well-informed enough about how to voice themselves in academic texts. We believe such studies help increase awareness, so that writers can decide for themselves how they want to sound in their manuscripts and tune up their work.

The results suggest that Turkish scholars seem to refrain from presenting a strong authorial identity in their texts, but it would be misleading to hold the current academic environment responsible for such passivity. Considering the limited L2 writing instruction in traditional Turkish classrooms, where there is a tendency toward strictly following the standard rules not leaving much space for deviations, we should remember the important role the educators play to encourage and support their learners. Most L2 users prefer to stick to the standard rules during language production, as they do not feel confident enough to challenge the status quo; therefore, we believe they need more encouragement to be able to sound stronger and bring forward their linguistic, sociocultural and authorial identities. Obviously, in this context, this does not mean that each writer should come up with their own language systems and reject international conventions; on the contrary, this

means that personalizing writing may empower academics from different circles and enable the writers to take responsibility of their work in a more subtle way.

References

Akbas, E. & Hardman, J. (2017). An exploratory study on authorial (in)visibility across postgraduate academic writing: Dilemma of developing a personal and/or impersonal authorial self. In C. Hatipoglu, E. Akbas & Y. Bayyurt (Eds.). *Metadiscourse in Written Genres: Uncovering Textual and Interactional Aspects of Texts* (pp. 139-174). Peter Lang D.

Akkuş, M., & Ataş, U. (2023). Translanguaging in EFL Writing: Examining Student Exam Papers in an EMI Setting. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, *9*(2), 492–514. https://doi.org/10.31464/jlere.1287007

Altun, H. (2023). Exploring Translingual Pedagogy in Academic Writing Classes: A Practitioner Research Study in the Turkish EFL Context. In E. Tokdemir Demirel, B. C. Cengiz & I. G. Kaçar (Eds.). *Disciplinary Academic Writing: Opportunities and Challenges* (pp. 98-142). ISBN: 978-625-367-289-8. Ankara: Iksad Publications.

Atkinson, D., & Tardy, C. M. (2018). SLW at the crossroads: Finding a way in the field. *Journal of Second Language Writing*, *42*, 86–93. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2018.10.011

Barkhuizen, G. (2022). *Ten Tricky Questions about Narrative Inquiry in Language Teaching and Learning Research: And What the Answers Mean for Qualitative and Quantitative Research*. *15*(2).

Benson, P. (2014). Narrative Inquiry in Applied Linguistics Research. *Annual Review of Applied Linguistics*, *34*, 154–170. https://doi.org/10.1017/S0267190514000099

Can, T., & Cangır, H. (2019). A corpus-assisted comparative analysis of self-mention markers in doctoral dissertations of literary studies written in Turkey and the UK. *Journal of English for Academic Purposes*, *42*, 100796. https://doi.org/10.1016/j.jeap.2019.100796

Canagarajah, S. (2004). Multilingual writers and the struggle for voice in academic discourse. In A. Pavlenko & A. Blackledge (Eds.), *Negotiation of identities in multilingual contexts* (pp. 266–289). Multilingual Matters.

Canagarajah, A. S. (2006). The Place of World Englishes in Composition: Pluralization Continued. *College Composition & Communication*, *57*(4), 586–619. https://doi.org/10.58680/ccc20065061

Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. *The Modern Language Journal*, *95*(3), 401–417.

Candarlı, D., Bayyurt, Y., & Martı, L. (2015). Authorial presence in L1 and L2 novice academic writing: Cross-linguistic and cross-cultural perspectives. *Journal of English for Academic Purposes*, *20*, 192–202. https://doi.org/10.1016/j.jeap.2015.10.001

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (Fourth edition). SAGE.

Curry, M. J., & Lillis, T. (2019). Unpacking the lore on multilingual scholars publishing in English: A discussion paper. *Publications*, *7*(2), 27.

Flowerdew, J., & Wang, S. H. (2015). Identity in Academic Discourse. *Annual Review of Applied Linguistics*, *35*, 81–99. https://doi.org/10.1017/S026719051400021X

Gevers, J. (2018). Translingualism revisited: Language difference and hybridity in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, *40*, 73–83. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2018.04.003

Hultgren, A. K., & Molinari, J. (2022). Limits of translingualism: In search of complementary forms of resistance. *Apples - Journal of Applied Language Studies*. https://doi.org/10.47862/apples.114738

Hyland, K. (2001). Humble servants of the discipline? Self-mention in research articles. English for Specific Purposes, 20, 207-226. https://doi.org/10.1016/S0889-4906(00)00012-0

Hyland, K. (2002). Authority and invisibility: Authorial identity in academic writing. Journal of Pragmatics, 34(8), 1091-1112. https://doi.org/10.1016/S0378-2166(02)00035-8

Hyland, K. (2005). Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*, *7*(2), 173–192. https://doi.org/10.1177/1461445605050365

Hyland, K. & Jiang, F. (2017). Is academic writing becoming more informal? *English for Specific Purposes, 45,* 40-51. https://doi.org/10.1016/j.esp.2016.09.001

Işık-Taş, E. E. (2018). Authorial identity in Turkish language and English language research articles in Sociology: The role of publication context in academic writers' discourse choices. *English for Specific Purposes*, *49*, 26–38. https://doi.org/10.1016/j.esp.2017.10.003

Ivanič, R. (1998). *Writing and identity: The discoursal construction of identity in academic writing*. Benjamins.

Kafes, H. (2017). Akademik Yazılarda Yazarı İşaret Eden Sözcük Kullanımı. *International Journal of Language Academy*, *5*(16), 165–180. https://doi.org/10.18033/ijla.3532

Karabulut, A., & Kesli Dollar, Y. (2022). The Use of Translanguaging Pedagogy in Writing Classes of Turkish EFL Learners. *Participatory Educational Research*, *9*(6), 41–65. https://doi.org/10.17275/per.22.128.9.6

Karahan, P. (2013). Self-mention in Scientific Articles Written by Turkish and Non-Turkish Authors. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *70*, 305–322. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.068

Kuteeva, M. (2022). Negotiating space for multilingualism in English-medium writing: authors, reviewers, editors. *Journal of Multicultural Discourses, 17(2),* 129–137. https://doi.org/10.1080/17447143.2022.2092118

Lorés-Sanz, R. (2011). The construction of the author's voice in academic writing: the interplay of cultural and disciplinary factors. *Text & Talk, 31(2),* 173–193. https://doi.org/10.1515/text.2011.008

Martinez, I. A. (2005). Native and non-native writers' use of first person pronouns in the different sections of biology research articles in English. *Journal of Second Language Writing, 14,* 174-190. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2005.06.001

Matsuda, P. K. (2014). The Lure of Translingual Writing. *PMLA/Publications of the Modern Language Association of America*, *129*(3), 478–483. https://doi.org/10.1632/pmla.2014.129.3.478

Norton, B., & Early, M. (2011). Researcher Identity, Narrative Inquiry, and Language Teaching Research. *TESOL Quarterly*, *45*(3), 415–439. https://doi.org/10.5054/tq.2011.261161

Ogunniyi, V., & O'Neil, K. (2022). "We Can Do This in Our Classes, but What about Students in Other Classes and Out in the World?": How Educators Imagine Code-Meshers and Their Audiences. *Journal of College Reading and Learning*, *52*(4), 321–351. https://doi.org/10.1080/10790195.2022.2116127

Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers* (2nd ed). SAGE.

Schreiber, B. R., & Watson, M. (2018). Translingualism ≠ code-meshing: A response to Gevers' "Translingualism revisited" (2018). *Journal of Second Language Writing*, *42*, 94–97. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2018.10.007

Siegel, J. (2020). Appreciating translanguaging in student notes. *ELT Journal, 74(1),* 86-88. hptts://doi.org/10.1093/elt/ccz05

Smith, B. E., Pacheco, M. B., & de Almeida, C. R. (2017). Multimodal codemeshing: Bilingual adolescents' processes composing across modes and languages. *Journal of Second Language Writing*, *36*, 6–22. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2017.04.001

Uysal, H. H. (2012). Argumentation across L1 and L2 Writing: Exploring Cultural Influences and Transfer Issues. *Vigo International Journal of Applied Linguistics, 9, 133-159.*

Uysal, H. H. (2017). Global Spread of English in Academia and Its Effects on Writing Instruction in Turkish Universities. In L. R. Arnold, A. Nebel & L. Ronesi (Eds.). *Emerging Writing Research from the Middle East-North Africa Region* (pp. 41-66). The WAC Clearinghouse.

Young, V. A. (2010). Should writer's use they own English?. *Iowa Journal of Cultural Studies*, *12*(1), 110-117.

JLERE
JOURNAL OF LANGUAGE EDUCATION AND RESEARCH

Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 2025, 11 (1), 490-494

Book Review / Kitap İncelemesi

EDITOR(S) EDİTÖR(LER)	**:**	Prof. Dr. Ergün HAMZADAYI
TITLE / BAŞLIK	**:**	Okuma ve Eğitimi
PUBLISHER / YAYINCI	**:**	Anı Yayıncılık
YEAR / YIL	**:**	2024
PAGES / SAYFA	**:**	274
REVIEWER / İNCELEYEN	**:**	Zeynep Buse ESER

Özet

Prof. Dr. Ergün HAMZADAYI'nın editörlüğünü yaptığı kitap, okuma becerisi ve eğitimiyle ilgili temel kavramlar, modeller, boyutlar, yöntem, teknik ve stratejiler, okuma becerisinin ölçme ve değerlendirilmesine genel bakış olanağı sunmaktadır. Kitabın temel amacı, okumanın çok boyutlu yapısına ilişkin bilinç oluşturmak ve okuma becerisinin kazandırılması sürecinde yapılabileceklere yönelik farkındalık yaratmaktır. İçerik akışı okurun okuma eğitimine ilişkin temel kavramlara, okumanın boyutlarına ve modellerine, okuma eğitimi süresince işe koşulan bilişsel ve üstbilişsel stratejilere, okuma becerisinin ölçme ve değerlendirilmesine ilişkin sorulara ayrıntılı yanıt bulabileceği biçimde tasarlanmıştır. Kitap dokuz bölümden oluşmakta ve her bölüm sonunda kaynakça kısmı yer almaktadır.

© 2025 Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 11(1), 490-494

Değerlendirme

Kitabın birinci bölümünde Derya YAYLI tarafından kaleme alınan *Okuma Eğitimine İlişkin Temel Kavramlar* yer almaktadır. Okuma eğitimine ilişkin temel kavramların aktarıldığı bölümde, başlıca okuduğunu anlama ve okuryazarlık kavramlarına odaklanılmıştır. Ardından metin ve metinsellik ölçütleri, sözlü ve yazılı metinlerin birbirinden ayrıldığı noktalar, okuma ve okuryazarlık, okuma kültürü alt başlıklarına değinilmiştir. Bölümün ilerleyen kısımlarında nitelikli okurun özellikleri, okuma araçları ve okumanın diğer becerilerle ilişkisi açıklanmıştır. Sonuç kısmında ise öğrencilere stratejileri öğreterek onların okuma süreçlerini destekleyen öğretmenlerin modelleme, yapı iskelesi ve aracılık gibi etkinlikleri kullanması yönünde öneride bulunulmuştur.

Kitabın ikinci bölümünde Nihat BAYAT tarafından kaleme alınan *Okumanın Boyutları* yer almaktadır. Bölümün girişinde sözcüklerin tanınma durumunun, iletinin toplumsal bağlamdaki karşılığının, sözcüklerin okurda oluşturduğu düşüncelerin ve okur deneyimlerinin okuma sürecinin çeşitli boyutları olduğu belirtilmiştir. Giriş bölümünün ardından alt başlıklara geçiş yapılarak okumanın fiziksel boyutlarına değinilmiştir. Fiziksel boyutu oluşturan göz devinimleri ve görme alanı açıklanmış ve bu iki boyutun okuma sürecine ne yönden katkı sağladığı belirtilmiştir. Fiziksel boyutlardan sonra okumanın bilişsel boyutlarına geçiş yapılmıştır. Okuma kapsamındaki bilişsel işlemler alt düzey ve üst düzeyde birçok boyuta sahiptir. Üst düzeyde bulunan çıkarım ve okuduğunu anlama, yürütücü işlevler ve seçici dikkat işlemleri alt başlıklar halinde açıklanmıştır. Üçüncü olarak duyuşsal boyutlar ele alınarak ilgi, güdü, tutum, özyeterlik ve kaygının okuma süreci üzerindeki etkisine değinilmiştir. Son olarak da toplumsal boyutlar okur, metin ve toplum bağlamında aktarılmıştır.

Kitabın üçüncü bölümünde Ergün HAMZADAYI ve Zeynal Abidin ELÇİ tarafından kaleme alınan *Okuma Modelleri* yer almaktadır. Okumanın önceki bölümde ele alınan boyutlarına koşut olarak okurun sözcük bilgisi, okumaya yönelik tutumu, okuma sürecinde kullandığı stratejiler, metnin yapısı ve okuma akıcılığı gibi bileşenler okuduğunu anlamayı etkiler. Bölümde, bu bileşenlerin okuma sürecindeki etkisini ve anlamanın nasıl gerçekleştiğini betimleyen okuma modelleri ele alınmıştır. Odak noktaları dikkate alınarak dört ulamda incelenen modellerin ilki göz hareketleri modelleridir. Bu modeller beyin ve gözün eşgüdümlü çalıştığını savlar. Bölüm içinde tüm göz harekeleri modellerinin adı verilmiş, E-Z Reader Modeli ve SWIFT Okuma Modeli ise ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. İkinci olarak sözcük tanımayı okumanın temeli kabul eden sözcük tanıma modellerine değinilmiştir. Alanyazından yönelimle geliştirilen beş sözcük tanıma modeli okurlara aktarılmıştır. Bu modeller; Birim Büyüklüğü Modeli, Sesbilimsel Model, Çift Yollu Okuma Modeli, Üçgen Bağlantıcı Okuma Modeli ve Bağlantıcı Çift Yollu Modelidir. Üçüncü olarak sözdizimsel çözümlemelere odaklanan Tümce İşleme Modelleri ele alınmıştır. Bu model kapsamında sözdizimsel öncelikli yaklaşımlar ve kısıt temelli yaklaşımlara yer verilmiştir. Son olarak söylem işlemleme modelleri olan Yapı Bütünleştirme Modeli, Durum - Zaman Modeli, Düzenleyici Model ve Yankılayıcı Model açıklanmıştır.

Kitabın dördüncü bölümünde Hakan ÜLPER tarafından kaleme alınan *Akıcı Okuma* yer almaktadır. Bölümün girişinde akıcı okumanın alanyazındaki yansımalarına yer verilmiştir. Alanyazından yönelimle akıcı okuma, tam ve doğru anlamanın yanında okuma güdüsünü de sağlayan uygun sesletim, hız ve doğru okuma biçiminde tanımlanmıştır. Tanımın ardından akıcı okumaya etki eden sözcük bilgisi ve dağarcığı, metin türü ve punto büyüklüğü etmenleri ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. Ek olarak sıkça karıştırılan hızlı okuma ve akıcı okumanın ayrıldıkları noktalar vurgulanmıştır. Bölümün ilerleyen alt başlıklarında akıcı okuma modeli, akıcı okumanın önemi ve akıcı okuma türlerine değinilmiştir. Sesli ve sessiz akıcı okumaya ilişkin yapılan karşılaştırmanın ardından akıcı okuma stratejilerini oluşturan öykünleme, yardımlı okuma, tümce okuma, yinelemeli okuma ve eş yinelemeli okuma ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. Son kısımda ise akıcı okumanın ölçümünün akıcı sözcük okuma, akıcı tümce okuma ve akıcı metin okuma olarak gerçekleştirildiği belirtilmiştir.

Kitabın beşinci bölümünde İbrahim Seçkin AYDIN ve Uğur DEMİRCAN tarafından kaleme alınan *Okuma Eğitimine Bilişsel ve Üstbilişsel Stratejiler* yer almaktadır. Bölüme okuma stratejilerinin, öğrenme stratejilerinin düzenlenmiş biçimi olduğu ve ikisinin birbirinden ayrı düşünülemeyeceği belirtilerek giriş yapılmıştır. Bu durumdan hareketle başta öğrenme stratejilerini oluşturan tekrarlama, detaylandırma, düzenleme, anlamayı izleme ve duyuşsal stratejiler açıklanmış; sonrasında bilişsel stratejilere geçiş yapılmıştır. Bilişsel stratejilerin okuma sürecindeki yerine değinilmesinin ardından ön bilgileri harekete geçirme, tahmin yürütme, özetleme, soru sorma, görselleştirme, bilgileri organize etme ve çıkarım yapma stratejileri açıklanmıştır. Aynı biçimde üstbilişsel stratejileri oluşturan planlama, öz izleme, öz değerlendirme, kendine soru sorma, strateji seçimi ve uygulama stratejileri okura aktarılmıştır.

Kitabın altıncı bölümünde Ümit BOZKURT tarafından kaleme alınan *Metin Türleri, Metin Yapıları ve Okuma Süreci* yer almaktadır. Bölümün girişinde metnin tüm katmanları için hem birlikte hem de ayrı biçimde gelişen okuduğunu anlama sürecinin metnin küçük, büyük ve üst yapılarının kendi bileşenlerinden etkilendiği aktarılmıştır. Giriş bölümünün ardından tür ve yapı bilgisinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi ile üst yapı ve büyük yapı düzleminde tür ve yapı kavramları ele alınmıştır. Yapı başlığı altında sözbilimsel yapı ve metin yapısının ayrımına yer verilmiştir. Buna göre sözbilimsel yapıların metnin bölümlerini bağlayan mantıksal ilişkilere zemin hazırladığı, metin yapılarının ise düşüncelerin ilişkilendirilme biçimi konusunda daha kapsamlı bir anlayış sağladığı belirtilmiştir. Bölümün devamında ise üst yapılar ve temel metin yapıları, metin yapısı stratejileri ve görsel düzenleyiciler çizelgeler aracılığıyla açıklanmıştır.

Kitabın yedinci bölümünde Eylem Ezgi AHISKALI tarafından kaleme alınan *Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Bileşenler* yer almaktadır. Bölümün girişinde okuduğunu anlama, metinde sunulan anlamın mevcut bilgilerle birleştirilerek metnin zihinsel gösterimini oluşturmak biçiminde tanımlanmıştır. Yapılan tanımın ardından okumanın

zihindeki işleyişini anlamak için okumayı etkileyen bileşenleri belirlemenin gerekliliği vurgulanmıştır. Bu gereklilikten hareketle yapılan alanyazın derlemesinin sonucunda altı bileşen belirlenerek farklı boyutlarıyla okura sunulmuştur. Bu bileşenler; sözcük bilgisi, akıcı okuma, metin yapısı ve türü, strateji ve duyuşsal niteliklerdir. Duyuşsal nitelikler başlığı altında güdü, tutum, özyeterlik ve kaygıya ayrıca değinilmiştir. Son kısımda ise bahsedilen bileşenlerin zamanında ve etkili biçimde kullanıldığında anlama becerisi üzerinde doğrudan etkisi olduğu sonucu okura aktarılmıştır.

Kitabın sekizinci bölümünde Derya YILDIZ tarafından kaleme alınan *Okuma Tür, Yöntem ve Teknikleri* yer almaktadır. Günümüzde okuma eylemi, farklılaşan metin türlerini kapsamına alarak büyük bir genişleme yaşamıştır. Bu geniş kapsamda etkili bir okuma süreci gerçekleştirmek için farklı yöntem ve tekniklerin kullanımı gerekli hale gelmiştir. Bölümün girişinde okumanın genel kapsamı açıklanmış, ardından okuma tür, yöntem ve tekniklerine geçiş yapılmıştır. Bahsedilen kavramların alanyazındaki farklı sınıflandırmaları okura aktarılmıştır. Bu sınıflandırmalar dikkate alınarak sesli, sessiz, tam, hızlı, esnek (serbest), koro, not alarak, göz atarak, rehberli, soru sorarak, görsel, eleştirel, ekrandan, etkileşimli ve yaratıcı okuma tür, yöntem ve teknikleri ele alınmıştır. Bölüm devamında her biri ayrıntılı biçimde açıklanarak örnek uygulamalarına yer verilmiştir.

Kitabın son bölümü olan dokuzuncu bölümde Gökhan ÇETİNKAYA ve Zehra Nur BAYINDIR tarafından kaleme alınan *Okuma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme* yer almaktadır. Okuma eğitimi sürecinde öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerinin tanımlanabilmesi ve alt düzey-üst düzey okuduğunu anlama becerilerinin gelişebilmesi için ölçme ve değerlendirme gerçekleştirilir. Bu süreçte kullanılan görev biçimleri bölümde yanıt biçimi ve sınav biçimi olarak açıklanmıştır. Giriş bölümünün ardından ise aşamalı sınıflandırma yaklaşımları ele alınmıştır. Başlıkta Bloom'un ve Barrett'in aşamalı sınıflandırması aşamaları ve alt aşamalarıyla ayrıntılı biçimde açıklanmış, örnek bir metin üzerinden iki yaklaşıma ilişkin örnek sorular okura aktarılmıştır. Daha sonra değerlendirme görev biçimleri ele alınmıştır. Çıkartmalı işlem, boşluk doldurma, tümce tamamlama, kısa yanıtlı soru, serbest çağrışım, yapılandırılmış özetleme, bilgi aktarımı, metinsel birimleri sıralama, metinsel boşluk, paragraflara uygun başlık yazma, çoktan seçmeli soru, eşleştirme, kümelere ayırma, iki bileşenli soru, hata bulma, görsel oluşturma yönergesi ve açık uçlu soru görev biçimleri açıklanarak her bir biçimin uygulama örneklerine yer verilmiştir.

References / Kaynakça

Hamzadayı, E. (Ed.). (2024). Okuma ve eğitimi. Anı Yayıncılık.

İnceleyen Hakkında

ORCID ID: https://orcid.org/0009-0005-3917-060X

Zeynep Buse Eser, lisans eğitimini İstanbul Medeniyet Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında tamamlayarak Haziran 2024'te mezun olmuştur. 2024-2025 Eğitim-Öğretim yılında Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında yüksek lisans öğrenimine başlamıştır. Yüksek lisans programında Edebiyat ve Eğitim, Türkçe Eğitiminde Güncel Yaklaşımlar ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesinde Güncel Yaklaşımlar gibi derslerin eğitimini almıştır.

JLERE
JOURNAL OF LANGUAGE EDUCATION AND RESEARCH

Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 2025, 11 (1), 495-499

Book Review / Kitap İncelemesi

EDITORS/ EDİTÖRLER	:	Özlem YOLCUSOY Gökhan ÇETİNKAYA
TITLE / BAŞLIK	:	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme
PUBLISHER / YAYINCI	:	Anı Yayıncılık
YEAR / YIL	:	2024, 1. Baskı.
PAGES / SAYFA	:	X+238 sayfa
REVIEWER / İNCELEYEN	:	Serhat Adem KÖRKUYU

Özet

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme adlı kitabın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirmeyle ilgili yaklaşımları ve değerlendirme görev biçimlerini açıklamaktır. Bu amaç doğrultusunda ilk bölümlerde ölçme ve değerlendirme kavramları, değerlendirme görev biçimleri, her dil becerisinin ve sonra dilbilgisinin ve sözvarlığının değerlendirilmesinde kullanılacak görev biçimleri ile bunların örnekleri açıklanmıştır. Sonraki bölümlerde tamamlayıcı değerlendirme görev biçimleri, dereceli değerlendirme görev biçimleri ve denetim dizelgeleri ve döngüsel etki konuları ele alınmıştır. Kitabın bu içeriği, araştırmacılara ve öğretmenlere uygulama ve araştırma süreçlerinde kullanabilecekleri bilgi ve bakış açısı sunmak amacıyla belirlenmiştir.

Summary

The aim of the book titled "Measurement and Evaluation in the Process of Teaching Turkish as a Foreign Language" is to explain the approaches to measurement and evaluation and evaluation task forms in the process of teaching Turkish as a foreign language. In line with this purpose, in the first chapters, the concepts of measurement and evaluation, evaluation task forms, task forms to be used in the evaluation of each language skill and then grammar and vocabulary and their examples are explained. In the following chapters, complementary assessment task types, graded assessment task types, and the topics of control strings and cyclical effect are discussed. The aim of this book is to provide researchers and teachers with information and perspectives that they can use in their research and practice.

Değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme, yalnızca öğretme ve öğrenme sürecinin sonunda yapılan ya da bir küme insanı sıralamaya koyan eylem değildir. Ders programları, ders kitapları ve etkinlikler kadar öğretme ve öğrenme sürecinin önemli bir değişkenidir. Ölçme ve değerlendirmede biçimlendirici ve sonuç özetleyici olmak üzere iki farklı yaklaşım vardır. Biçimlendirici değerlendirmeyle, amaçlanan bilgi ve becerilerin edinilmesi süreç temelli bir yaklaşımla değerlendirilir. Sonuç özetleyici değerlendirmeyle ise gelişim süreci bitiminde sonuç temelli bir yaklaşımla değerlendirme gerçekleştirilir.

Anadili ve yabancı dil ayırt etmeksizin dil öğretimi, öncelikle öğrencinin temel dil becerilerini (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) geliştirmeyi amaçlar, dilbilgisi öğretmeyi ise ikincil bir amaç olarak görür. Yabancı dil öğretiminde öncelikli amaç ise iletişim becerileri kazandırmaktır. Bu nedenle yabancı dil öğretimi sürecinde iletişim becerilerinin doğru ölçülmesi ve değerlendirilmesi uygun görev biçimlerinin öğretim sürecine katılmasına bağlıdır. Bu öğretim sürecinde gerek biçimlendirici değerlendirme gerekse sonuç özetleyici değerlendirme işlevsel olarak kullanılmalıdır.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme adlı kitabın giriş bölümünde yabancı dil öğretiminde değerlendirmenin olumlu ve olumsuz döngüsel etkilerine ve görev biçimlerinin niteliğine kısaca değinilmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanyazınında döngüsel etkinin ve görev biçimlerinin niteliği üzerine yeterli çalışma olmadığı vurgulanmıştır.

Kitabın *Ölçme ve Değerlendirme* adlı ilk bölümünde, çeşitli yönleriyle ölçme ve değerlendirme kavramı ele alınmıştır. Bu konu doğrultusunda *biçimlendirici ve sonuç özetleyici değerlendirme*, *doğrudan ve dolaylı değerlendirme* ve *parça odaklı ve bütünleşik değerlendirme* başlıkları altında ayrıntılı açıklamalar yapılmıştır. Bu değerlendirme biçimlerinin dört temel dil becerisi alanlarına ve görev biçimlerine göre kullanımlarına değinilmiştir.

Değerlendirme Görev Biçimleri adlı ikinci bölümde, seçilmiş değerlendirme görev biçimlerinin türleri, amaçları ve sınıf içi etkinlikleri konu edinilmiştir. Değerlendirme türleri olarak *seçilmiş yanıt, üretilmiş yanıt* ve *bireysel yanıt* açıklanmış, bu türlerin etkileri belirtilmiştir. Görev biçimlerini daha anlaşılır kılmak için *geleneksel değerlendirme görev biçimleri* ve *tamamlayıcı değerlendirme görev biçimleri* başlıkları altında ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir. Bu görev biçimlerinden birinin diğerinden üstün olmadığı, değerlendirme amacına ve koşullarına uygun olarak işlevlerine bakılması gerektiği önerilmiştir.

Dil Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme adlı üçüncü bölümde, anlama ve anlatma becerilerinin ölçme ve değerlendirmesinde kullanılabilecek görev biçimleri örnekleriyle ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Bu bölümün girişinde, yabancı dil yeterliğinin tanımlanmasında izlenen *özellik/yapı temelli (trait/construct-centered), göreve dayalı (task-based), etkileşimci (interactionist) ve toplumsaletkileşimci (sociointeractionist)* yaklaşımlar tanımlanmıştır. Dil becerilerini değerlendirmenin iyi kavranması için anlama ve anlatma becerilerinin yanı sıra dilbilgisi ve sözcük dağarcığının da ölçülmesi ve değerlendirmesi konularına yer verilmiştir.

Anlama becerilerini ölçme ve değerlendirme alt başlığında, alımlayıcı olan dinleme ve okuma becerilerinin ölçme ve değerlendirilmesine değinilmiştir. *Dinleme becerisini ölçme ve değerlendirme* başlığında önce dinleme modellerine göre işlemlemeler açıklanmış, sonra bu beceriyi geliştirmeye yönelik geleneksel değerlendirme görev biçimleri örnekleriyle tanımlanmıştır. *Okuma becerisini ölçme ve değerlendirme* alt başlığında ise önce okuma modellerinden *Okuma Dizgeleri Çerçevesi* ve *Yapılandırma-Bütünleştirme Modeli* ele alınmış, sonra yabancı dilde okuma ve okuma becerisinin alt becerileri sıralanmıştır. Daha sonra okuma becerisini değerlendirmeye yönelik geleneksel değerlendirme görev biçimleri örneklerle açıklanmıştır.

Anlatma becerilerini ölçme ve değerlendirme başlığında, üretici olan konuşma ve yazma becerilerinin ölçme ve değerlendirilmesine sırayla değinilmiştir. *Konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme* alt başlığında Levelt'in konuşma modeli ve Florez'in konuşma modeli açıklanmıştır. Aynı başlıkta yabancı dilde konuşmanın alt ve üst becerileri sıralanmıştır ve sonrasında konuşma becerisini değerlendirirken göz önünde bulundurulması gereken ölçütler ele alınmıştır. Daha sonra konuşma becerisini değerlendirmeye yönelik geleneksel değerlendirme görev biçimleri örnekleriyle açıklanmıştır. *Yazma becerisini ölçme ve değerlendirme* başlığında ürün odaklı ve süreç temelli yaklaşımlar açıklandıktan sonra yazma becerisinin *planlama, taslak metin oluşturma, gözden geçirme-düzeltme ve yayımlama* süreçleri ele alınmıştır. Bu başlıkta yabancı dilde yazmanın dört temel edinç çerçevesi (dilbilgisel, söylemsel, toplumdilbilimsel ve izlemsel edinç) ile yazma becerisinin alt ve üst becerileri üzerinde de durulmuştur. Son olarak yazma becerisinde *bütüncül*, *çözümlemeli* ve *ürün seçki dosyası* değerlendirmenin olumlu ve olumsuz özellikleri açıklanmıştır. Bu bölümün son alt başlığında yazma becerisini değerlendirmeye yönelik geleneksel değerlendirme görev biçimleri örneklerle ele alınmıştır.

Dilbilgisi ve Sözcük Dağarcığını Ölçme ve Değerlendirme adlı dördüncü bölümde, geleneksel dilbilgisi ile sözdizimsel dilbilgisinin ayrımı yapılarak dile ilişkin bilgiyi oluşturan *dilbilgisel bilgi* ve *edimsel bilgi* açıklanmıştır. Sonrasında sözcük bilgisi ve sözcük dağarcığının dilbilgisiyle olan ilişkisi üzerinde durulmuştur. Dilbilgisi ve sözcük dağarcığını parça odaklı değerlendirmenin ve bütünleşik değerlendirmenin kullanımları ele alınmıştır. Bu bölümün alt başlığında dilbilgisi ve sözcük dağarcığını değerlendirmeye yönelik geleneksel değerlendirme görev biçimleri örneklerle açıklanmıştır.

Tamamlayıcı Değerlendirme Görev Biçimleri adlı beşinci bölümde öğretme ve öğrenme ile eşzamanlı gerçekleşen tamamlayıcı değerlendirme, öğrenciyi süreç içinde gerçek yaşam görevlerine benzer özgün görev biçimleriyle iletişimsel açıdan değerlendirme olarak açıklanmıştır. Tamamlayıcı değerlendirme temel dil becerilerini, dilbilgisi ve sözcük dağarcığını, iletişim becerilerini ve dil kullanımını bir arada bütüncül değerlendirme sağlamaktadır. Bu bölümde dil becerilerinin tamamlayıcı değerlendirme biçimleri olarak ürün seçki dosyası, tasarı temelli değerlendirme, sınıf içi gözlem, öz/akran/küme değerlendirmesi ve öğrenme günlükleri ele alınmıştır.

Dereceli Değerlendirme Araçları ve Denetim Dizelgeleri adlı altıncı bölümde dereceli değerlendirme araçları ve denetim dizelgelerinin önemi, amacı, ulamları açıklanmış ve bunların çizelgeleri verilmiştir. Dereceli değerlendirme araçları bütüncül ve çözümlemeli olarak iki ulamda açıklanmıştır. Sonra her bir dil becerisine yönelik dereceli değerlendirme araçlarının çizelgeleri verilmiş, bu çizelgelerin çerçeveleri ile kullanımları ayrıntılı açıklanmıştır.

Döngüsel Etki adlı son bölümde sınavların okul, öğrenme, öğretme, öğretim yöntemi, ders kitapları, içerik, öğretim izlencesi ve eğitim dizgesi üzerindeki olumlu ya da olumsuz tutumu olarak tanımlanan *döngüsel etki* ele alınmaktadır. Döngüsel etkinin varsayımlarından söz edildikten sonra olumlu ve olumsuz (açık ve örtük) döngüsel etkiler tanımlanmıştır. Son olarak olumsuz döngüsel etkiyi azaltmak, olumlu döngüsel etkiyi ise artırmak için öneriler sunulmuştur.

Kitabın sonunda yurtiçi ve yurtdışı çalışmaları içeren alanyazın kaynakçası verilmiştir.

Kitap, yabancı dil olarak Türkçe öğretenlere ölçme ve değerlendirme sürecini hatasız yürütmek için önemli kuramsal ve kılgısal bilgiler sunmaktadır. Açıklamaların sonrasında verilen örnekler ile uygulamalarla ilgili sunulan öneriler, etkili bir ölçme ve değerlendirme yapılmasını destekleyecek niteliktedir. Geleneksel ölçme ve değerlendirme görev biçimlerinin yanında tamamlayıcı ve dereceli değerlendirme araçlarının, denetim dizgelerinin ve döngüsel etki kavramının konu edinilmesi ise kitabı ilgili alanyazında özgün çalışmalardan biri yapmaktadır.

Kaynakça

Yolcusoy, Ö. ve Çetinkaya, G. (2024). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Anı Yayıncılık.

İnceleyen Hakkında

ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-4517-9759

Serhat Adem Körkuyu, Hacettepe Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünden mezun oldu. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde tezsiz ve tezli yüksek lisansını tamamladı, aynı Enstitüde Türkçe Eğitimi programında doktora öğrencisidir. 2009'dan beri ODTÜ Türk Dili Bölümünde öğretim görevlisidir.

JOURNAL OF LANGUAGE EDUCATION AND RESEARCH

Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 2025, 11 (1), 500-504

Book Review / Kitap İncelemesi

AUTHORS YAZARLAR	**:**	Colin Baker ve Wayne E. Wright
TITLE / BAŞLIK	**:**	İki Dilliliğin ve İki Dilli Eğitimin Temelleri (*Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*)
PUBLISHER / YAYINCI	**:**	*GAV Perspektif Yayınları: Göç Vakfı Yayınları.*
YEAR / YIL	**:**	*2024*
PAGES / SAYFA	**:**	*644*
REVIEWER / İNCELEYEN	**:**	Zeynep Dinçer Berdibek

Özet

İki dilli eğitim ve iki dillilik; dil planlamaları, çok dillilik ve iki dillilik, çok kültürlülük, iki dilli okuryazarlık, teoriler, müfredatlar, ölçümler, biliş ve beyin, iki dillilikte karşılaşılan özel durumlar, ideolojiler ve modern dünya ile ilgili üzerinde durulması gereken oldukça fazla konuyu kapsamaktadır. Bu konuların geniş bir akademisyen grubuyla ele alındığı ve sıkça güncellenip yeni baskılarla okuyucuya sunulduğu başucu kitaplarından biri şüphesiz ki "Foundations of Bilingual Education and Bilingualism" adlı eserdir. Bu eser 2024 yılında "İki Dilliliğin ve İki Dilli Eğitimin Temelleri" adıyla Türkçeye çevrilmiş, alanyazınına kazandırılmıştır.

Kitapta, alanında uzman pek çok ismin gerek tek yazarlı gerekse çok yazarlı bir şekilde kaleme aldığı toplam 19 makele bulunmaktadır. İlk baskısı 1993 yılında İngilizce yapılan eserin sonunda okuyucuların metinle ilgili sorularına yanıt vermek üzere kısa bir sözlük ve dizgi bölümü de yer almaktadır.

Metinlerin her bölümünün sonunda önemli bulunan noktalar kısa birer özet hâlinde sunulmakta ve önerilen ek okuma listeleri ve internet kaynakları ile okuyucular videolara, makalelere, yayınlara, resimlere ve diğer çevrimiçi kaynaklara yönlendirilmektedir. "Tartışma Soruları" ile önemli terimler, temel kavramlar, ayrımlar ve değerlendirmeler ele alınmaktadır. Ayrıca "Çalışma Etkinlikleri" başlığı altında bazı işlevsel etkinliklerle öğrencilerin yapabileceği etkinlikler anlatılmaktadır. Böylece kitap bir okuma metni olmanın yanısıra bahsi geçen pratiklerin uygulanabileceği bir kılavuz rolünü de üstlenmektedir.

Kitabın ilk bölümü "*İki Dillilik ve Çok Dillilik: Tanımlar ve Ayrımlar*" başlığıyla karşımıza çıkmaktadır. Burada iki veya daha fazla dile sahip olmanın aynı işleyiş ile seyretmediği belirtilir. Bu doğrultuda bireyler ve grupların sahip olduğu iki dillilik üzerindeki farklılıklar, dil kayması, dil ölümü; bireylerin belirli bir azınlık diline yönelik tutumları, dili sürdürmek ve dil yapılandırması terimleri bu bölümde tek tek açıklanır ve iki dillilik ve çok dilliliğin boyutları, iki dilli ve çok dilli yetenek, dört dil becerisi, iki dilliliğin dereceleri ile dil yeterliği üzerinde durulur (2024, s.19).

2. bölüm "*İki Dilliliğin Ölçümü*" üzerinedir. Burada dil değerlendirme terimbilimdeki belirsizlikler, iki dillilerin dil becerilerindeki ölçüm amaçları ve kullanımları, nüfustaki dillerin ölçümü, norm ve ölçek referanslı dil testleri, iki dilliliği ölçme ve sınırlılıklar anlatılmaktadır. Bu konular sadece eğitim açısından değil, aynı zamanda sosyolojik açıdan da değerlendirilir (2024, s.40).

3. bölümde "*Toplumda Dil*" konusu işlenmektedir. "*İki dilli ve çok dilli bireyler ayrı adalar hâlinde varlıklarını sürdürmezler. Aksine, iki veya daha fazla dil konuşan insanlar genellikle aynı iletişim ağlarında, topluluklarda ve bölgelerde bulunurlar*." (s.45), denilerek konunun toplumsal açıdan değerlendirilmesinin önemi vurgulanır. Eklemeli ve çıkarmalı iki dillilik, özyinelemeli ve devimsel iki dillilik, dil kayması, dil bakımı, dilde gerileme, dil ölümü, dilde diriliş kavramları incelenerek dil ve milliyetçilik, dilin toplumsal türleri vb. dil ve toplum bağlamında ele alınarak İngilizcenin yeri ve önemi anlatılır (2024, 68).

4. bölüm "*Dili Tehlikeye Atma ve Yeniden Canlandırma*" konusu üzerinedir. Burada dil politikaları, dil planlaması, dil ile ilgili yanlış tutumlar ve dili yeniden canlandırma çalışmaları ele alınır. Dil planlamasının birbirine bağlı ve birbiriyle bütünleşik üç süreçten (edinim, statü, derlem planlamaları) ve gelecek yüzyılda dünya dillerinin %50-90'ının öleceğine dair tahminler ve bu konuda alınabilecek önlemler tartışılmaktadır (2024, s.90).

5. bölümde "*İki Dilliliğin Erken Gelişimi*"ne dikkat çekilmektedir. Çocukların iki dilli, üç dilli, çok dilli olmaya hazır doğdukları bu nedenle dil öğrenimlerinde sosyal çevrenin belirleyici oluşu anlatılır ve iki dillilerin üçüncü dili öğrenmede daha avantajlı oldukları ifade edilir. Ayrıca çocukluk döneminde edinilen iki dilliliğin avantajları detaylıca anlatılır (2024, s.110).

6. bölüm "*İki Dilliliğin Sonraki Gelişimi*" başlığını taşımaktadır. Burada ikinci dilin öğrenilmesindeki toplumsal ve bireysel amaçlar ve ikinci dilin resmî dil olarak öğrenimi incelenmektedir. Ayrıca ikinci dil öğreniminin sosyal kimliği etkilediği belirtilerek bunun sosyalleşmeye dair bir konu olduğu ifade edilir.

7. bölüm "*İki Dillilik, Biliş ve Beyin*" konusunu ele alan oldukça dikkat çekici bir bölümdür. İki dillilik ile zekâ, beyin, ıraksak/yaratıcı düşünce, üst dil bilinci konuları araştırılır. Bu konuda yaş etkileri üzerinde durulur ve belirli dilleri konuşmanın düşünme üzerindeki etkileri incelenir. İki dile sahip olmanın verimli düşünmeyi engellemediği, bunun tersine, iki iyi gelişmiş dile sahip olmanın bilişsel avantajları olduğu ortaya konur.

8. bölüm "*İki Dillilik Teorileri ve Müfredat*"ı başlığı ile ele alınmıştır. İki dillilik konusundaki teoriler, eleştiriler ve güncel görüşler ile dil yeterlik standartları üzerinde durulmuştur.

9. bölümde "*ABD'de İki Dilli Eğitime Tarihsel Giriş*" konusu üzerinde durulmuştur. Yaklaşık 5.000 yıldan fazla bir geçmişi olan iki dilli eğitimin ABD'deki tarihî boyutları incelenmiş; iki dilli eğitimin 20. yüzyıldaki ve öncesindeki kısa tarihi değerlendirilmiştir. İki Dilli Eğitim Yasası, Çocuklar için İngilizce ve Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın vs. projeleri ile anlatılmış ve iki dillilerin başarısız olma nedenleri incelenmiştir.

10. bölümde "*İki Dilli Öğrenciler İçin Eğitim Türleri*" üzerinde durulmuştur. İki dilli öğrencilere yönelik program modellerinin türleri, tek dilli eğitim biçimleri, kaynaştırmalı veya yoğunlaştırılmış dil eğitimi ve yoğunlaştırma programları detaylarıyla anlatılmıştır. Yoğunlaştırılmış temel eğitim programlarının, dil azınlık öğrencileri için hiçbir dilsel veya akademik destek sağlamadığı belirtilerek bu durum eleştirilmiş ve konuyla ilgili çözüm önerileri tartışılmıştır (2024, s.255).

11. bölümde "*İki Dillilik ve İki Dilli Okuryazarlık Eğitimi*" değerlendirilmektedir. Çift dilde iki dilli eğitimin ABD'de popülerlik kazandığı belirtilerek bu eğitimin tarihi geçmişi, gelişimi, çift dilli okullar, yoğunlaştırılmış iki dilli eğitim programları ve uluslararası okullardaki durumu ele alınmıştır. Yoğunlaştırılmış iki dilli eğitimlerin ilk olarak Kanada'da başladığı ve dünyanın birçok ülkesine yayıldığı belirtilir (2024, s.270).

12. bölüm "*İki Dilli Eğitimin Etkililiği*"ni araştırmaktadır. Konu ABD temelinde ele alınmıştır. Güçlü iki dilli eğitim biçimlerinin ekonomik açıdan önemli bir politika olabileceği belirtilerek bunun iyi eğitimli ve istihdam edilebilir bir iş gücü ortaya çıkarabileceği anlatılmıştır. Buna göre "araştırmalar, iki dilli eğitimin güçlü biçimlerinin yalnızca iki dillilik ve iki dilli okuryazarlıkla sonuçlanmadığını, aynı zamanda bu programların tüm müfredattaki başarıyı artırmaya yönelik olduğunu göstermektedir" (2024, s.287).

13. bölümde "*İki Dilli Öğrenciler İçin Etkili Okullar ve Sınıflar*" konusu tartışılmaktadır. Okulda ana dili gelişimi, azınlık dillerinin durumu, ikili dil kullanımı, dilde yapılanma ve personel kadrosu başta olmak üzere pekçok önemli konu ele alınır ve iki dilli okullarda personel ve mesleki gelişim, vizyon, amaçlar ve hedefler, liderlik, zorlu bir müfredat ve ev-okul iş birliği vs. konularına dikkat çekilmektedir (2024, s.302).

14. bölümde "*İki Dilli ve Çok Dilli Öğrenciler için Okuryazarlık, İki Dilli Okuryazarlık ve Çok Dilli Okuryazarlık*" ile iki dilli ve çok dilli öğrenciler için okuryazarlığa ilişkin farklı bakış açıları değerlendirilmekte, iki dilli ve çoklu okuryazarlık kavramları tartışılmaktadır (2024, s.340).

15. bölümde "*Özel İhtiyaçları Olan ve Özel İki Dilli Öğrencilerin Desteklenmesi ve Değerlendirilmesi*" kapsamında üstün zekâlı ve yetenekli iki dilli çocuklar, iki dilli çocukların özel ihtiyaçları, dilde gecikme, çocuklardaki öğrenme güçlükleri ve iki dilli özel çocukların uygun yerleşimi ve konuyla ilgili olarak ABD örneği üzerinde durumuştur.

Buna göre zaman zaman iki dillilik, dil ve iletişim bozukluklarıyla ilişkilendirilmiştir (2024, s.367).

16. bölümde "*İşitme Engelliler, İki Dillilik/Çok Dillilik ve İki Dilli Eğitim*" başlığı ile işitme engelli bireyler, işaret dilini kullanan bireyler ve nörobilim açısından işaret dilinin faydaları vb. olmak üzere pekçok önemli konu incelenmiştir. İşitme engelliler için iki dilli eğitimin önemi vurgulanarak bu konudaki yöntem ve görüşler üzerinde durulmuştur (2024, s.389).

17. bölümde "*İki Dillilik ve Bir Sorun, Hak ve Kaynak Olarak İki Dilli Eğitim*" kapsamında diller üzerine bir sorun, hak ve kaynak olarak dil başlıklı üç farklı bakış açısı değerlendirilmiştir. Kitabın genelinde de en çok bahsedilen dil politikası olarak ABD'nin dil yönelimlerinden söz edilmiştir (2024, s.409).

18. bölümde "*İki Dillilik ve İki Dilli Eğitim: İdeoloji, Kimlik ve Yetkilendirme*" ile dil ve kimlik konularına yer verilmiş; dil ideolojilerinin belirli politik ve ekonomik bakış açılarıyla inşa edilen duygular, fikirler veya dil kavramları olduğu ifade edilmiştir (2024, s.430).

19. ve son bölümde de "*Modern Dünyada İki Dillilik*" kavramı tartışılmaktadır. Mesleki iki dillilik, iki dillilik ve turizm, kitle iletişim araçları, bilgi teknolojisi, internet ve ekonomi ilişkileri üzerinde durulmaktadır. Ekonomik bir avantaj ve ekonomik eşitsizlik olarak iki dillilik sorusuna yanıt aranmaktadır. Tüm metinler kapsamında ABD örnekleri üzerinde neden fazla durulduğu konusuna ABD'nin iki dillilikle ilgili en ulaşılabilir ve yaygın araştırmalarının yapıldığı yerlerden biri olması yanıtı verilmektedir (2024, s.435).

Değerlendirme

Eserin tanıtımı yapılan 7. baskısı diğer baskılara göre daha kapsamlıdır. Metne ek revizyonlar yapılmış, en güncel araştırmalar ve olaylar doğrultusunda kitaba yeni alıntılar eklenmiş ve fazla bulunan alıntılar da metinden çıkarılmıştır. Tüm istatistiki bilgiler, son rakamlarla tamamen güncellenmiştir. Bazı bölümlerin sıralaması, konu içeriği değiştirilmiş veya yeniden düzenlenmiştir. Ayrıca metinlere gerekli görülen birçok yeni bölüm, tablo, şekil eklenmiştir. Covid-19 pandemisinin bu konuya etkileri ve George Floyd'un 25 Mayıs 2020'de ABD'nin Minneapolis kentinde polis memurları tarafından öldürülmesi üzerine ırkçılık konusu üzerinde de durulmuştur.

Bazı metinlerin yalnızca Amerika Birleşik Devletleri yasaları ve politikaları düzleminde değerlendirilmesi metnin eleştirilmesine neden olabilir. Ancak burada da iki dilli eğitimin ortaya çıkma sürecinde ABD'nin tarihî önemi üzerinde durularak neden bu denli ABD vurgusu yapıldığı açıklanmaktadır.

Diğer taraftan her yeni baskıda yeni yazarların konuyla ilgili metinlerine yer verilebileceğinin belirtilmesi ve bu konuda ulaşılabilir iletişim adreslerinin verilmesi metnin sürekliliğini ve yeniliğe açık oluşunu ortaya koymaktadır. Uygulanan bu sistem, her baskının neden birbirinden farklı olduğunu da cevaplamaktadır. Okurlardan zaman içinde gelen eleştiri ve öneriler de dikkate alınarak sonraki baskılarda bu düzenlemelerin gözönünde bulundurulacağı ve bunun kitap için çok yol gösterici bir yöntem olduğu belirtilmiştir.

Tüm bu bilgilerden yola çıkılarak söz konusu kitabın başta dil eğitimi olmak üzere edebiyat, sosyoloji, psikoloji, tıp, ekonomi veya uluslararası ilişkiler vd. dâhil çeşitli disiplinlere dair önemli bir kaynak ve başucu kitabı olduğu görülmektedir.

Kaynakça

Baker, Colin, & Wright, Wayne E. (2020). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (7th ed.). Bristol: Multilingual Matters.

https://doi.org/10.21832/BAKER9899

İnceleyen Hakkında

ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-3650-3852

Gazi Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimlerimi tamamladım. Ordu Üniversitesi ve Gazi Üniversitesinde Araştırma Görevlisi olarak çalıştıktan sonra Tayvan'da Ulusal Tayvan Üniversitesi Liberal Eğitim Bölümü, Genel Eğitim Merkezinde (National Taiwan University, Division of Liberal Education, Center for General Education) Dr. Öğretim Üyesi (Assistant Professor) olarak çalışmaya devam etmekteyim. Osmanlı edebiyatı, Fars dili ve edebiyatı, Çin dili ve edebiyatı ile iki dillilik üzerine çalışmalar yapmaktayım.

JOURNAL OF LANGUAGE EDUCATION AND RESEARCH

Journal of Language Education and Research, 2025, 11 (1), 505-510

Book Review / Kitap İncelemesi

EDITOR(S) EDİTÖR(LER)	:	Maria Luz Elena Nabong Canilao Robin Atilano De Los Reyes
TITLE / BAŞLIK	:	Translanguaging for Empowerment and Equity Language Practices in Philippine Education and Other Public Spaces
PUBLISHER / YAYINCI	:	Springer
YEAR / YIL	:	2024
PAGES / SAYFA	:	498
REVIEWER / İNCELEYEN	:	Assoc. Prof. Dr. Ömer Gökhan Ulum

Summary

Translanguaging for Empowerment and Equity: Language Practices in Philippine Education and Other Public Spaces, edited by Maria Luz Elena Nabong Canilao and Robin Atilano De Los Reyes, offers a critical examination of the role of translanguaging in promoting linguistic justice and social equity in the Philippines. Published by Springer in 2024, this volume situates itself at the intersection of multilingual education, postcolonial studies, and sociolinguistics, addressing the persistent effects of colonial language policies that have historically marginalized local languages and their speakers. By exploring translanguaging practices across various domains—from classrooms to media and legal settings—the book argues for the decolonial potential of translanguaging as a tool for reclaiming linguistic and cultural identities. This review critically evaluates the book using the Five C's approach introduced by Ulum (2024). It focuses on its context, content, strengths and weaknesses, comparisons with other key works in the field, and overall contributions to the discourse on multilingualism and equity.

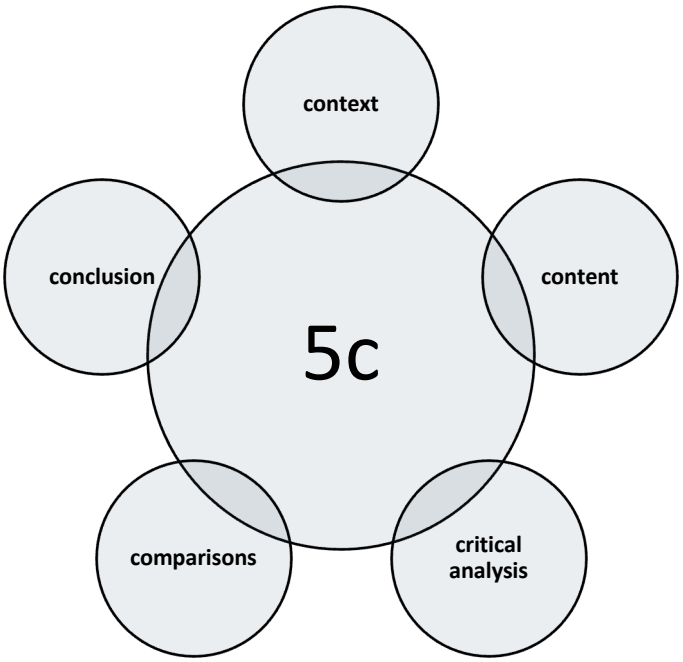


Figure 1. 5c Approach to Book Review

Evaluation

Context

Translanguaging for Empowerment and Equity: Language Practices in Philippine Education and Other Public Spaces, edited by Maria Luz Elena Nabong Canilao and Robin Atilano De Los Reyes, was published by Springer in 2023. This volume emerges at a critical juncture in global education, where the dynamics of multilingualism, colonial legacies, and the demand for linguistic equity are more prominent than ever. The book focuses on the Philippine context, where the historical imposition of English and the persistent monolingual ideologies in education have marginalized local languages and, by extension, the identities of their speakers. The editors and contributors of this volume challenge these entrenched ideologies by positioning translanguaging as a pedagogical and sociocultural practice that can foster empowerment and equity. In doing so, the book aligns itself with broader global movements that advocate for recognizing and validating multilingual practices in education, particularly in postcolonial societies. As described in the book, the Philippine educational landscape is deeply influenced by its colonial history, with English being privileged as the language of power and prestige. Despite efforts to integrate local languages through policies like the Mother Tongue-Based Multilingual Education (MTB-MLE), English dominates formal education and public spaces, marginalizing other languages. This context sets the stage for the book's exploration of how translanguaging can serve as a tool for reclaiming linguistic and cultural identities, promoting social justice, and addressing the inequities embedded in the education system and other public domains.

Content

The book is organized into three distinct parts, each offering a focused exploration of translanguaging in different social and institutional contexts in the Philippines. Each section presents empirical studies that contribute to understanding how translanguaging operates within multilingual spaces.

Part I: Translanguaging in Philippine Education

The first section, Philippine Education, comprises five chapters, each tackling the challenges and possibilities of implementing translanguaging in educational settings. Chapter 1, authored by Canilao, provides a foundational discussion on translanguaging in multicultural classrooms, examining its pedagogical implications and directions for future research. Chapter 2 focuses on the prospects of translanguaging within Mother Tongue-Based Multilingual Education (MTB-MLE), particularly in primary education. Chapter 3 presents a study on language attitudes towards translanguaging among young adult learners, assessing the sociolinguistic factors influencing receptivity. Chapter 4 explores university students' translanguaging practices, emphasizing their agency in shaping multilingual learning environments. Chapter 5 examines how translanguaging manifests in transgressive schoolscapes, illustrating the dynamic interactions between language policies and actual classroom practices.

Part II: Translanguaging in Other Public Spaces

The second section, Other Public Spaces, shifts the focus from education to the role of translanguaging in government, media, and religious domains. This section investigates how multilingual communication operates in public discourse and institutional settings. Chapter 6 analyzes translanguaging in local-language news broadcasts, exploring how journalistic practices mediate linguistic hybridity. Chapter 7 examines translanguaging in radio news interviews within the Zamboangueño multilingual context, highlighting its role in maintaining objectivity and inclusivity. Chapter 8 provides a qualitative inquiry into the linguistic landscapes of Philippine regional trial courts, unpacking multilingualism's legal and social implications. Chapter 9 investigates the function of translanguaging in religious sermons, revealing how local languages shape public engagement in faith-based discourse.

Part III: Translanguaging and Linguistic Human Rights

The final section, Translanguaging and Promoting Linguistic Human Rights, consists of three chapters exploring the broader implications of translanguaging in language rights, linguistic justice, and equitable access to multilingual education. Chapter 10 highlights the commonplace nature of translanguaging in Philippine education and advocates for equitable assessment practices for multilingual learners. Chapter 11 delves into the investment in translanguaging as a right, emphasizing its role in dismantling linguistic hierarchies. Chapter 12 serves as the concluding chapter, synthesizing key insights from the book and advocating for continued research and advocacy for translanguaging in various spheres of public life.

This volume provides a comprehensive and contextually grounded examination of translanguaging in the Philippines. Its three sections bridge educational theories, media discourses, legal frameworks, and linguistic justice perspectives.

Critical Analysis

Translanguaging for Empowerment and Equity is a timely and essential contribution to multilingual education and linguistic justice discourse. One of the book's primary strengths is its thorough examination of translanguaging from multiple perspectives—educational, governmental, media, and legal—making it a comprehensive resource for understanding the complex role of language in shaping social relations and power dynamics in the Philippines. The volume's focus on the Philippine context is particularly significant, as it provides a detailed exploration of how colonial legacies continue to influence language policies and practices in the country. By situating translanguaging within this historical and sociopolitical framework, the editors effectively highlight its potential to disrupt these legacies and promote more equitable linguistic practices. The book's emphasis on the decolonial potential of translanguaging, particularly in Chapter 1 and Chapter 11, aligns with global trends in language education that seek to empower marginalized communities by validating their linguistic and cultural identities. However, the book is not without its limitations. While Chapter 2 (on MTB-MLE in primary education) and Chapter 6 (on translanguaging in news broadcasts) are rich and informative, they primarily focus on formal educational settings and structured public spaces such as media and legal systems. Less attention is given to how translanguaging might be applied in more informal or community-based settings, such as interpersonal communication, grassroots activism, or everyday multilingual interactions outside institutional frameworks.

Additionally, while the book makes a strong case for the benefits of translanguaging, Chapter 10, which discusses equitable assessment for multilingual learners, could have engaged more critically with the challenges of translanguaging in assessment practices, particularly in contexts where English remains the dominant language of formal evaluation. Similarly, while Chapter 12 suggests broader applications of translanguaging, it could have benefited from explicit cross-contextual comparisons with other multilingual societies beyond the Philippines. Despite these limitations, Translanguaging for Empowerment and Equity makes a significant contribution to the field of multilingual education. Its interdisciplinary approach—combining insights from education (Chapters 1-5), media studies (Chapters 6-7), and legal studies (Chapter 8)—provides a comprehensive understanding of how translanguaging functions as a tool for empowerment and equity in various public spaces. This volume will be valuable for scholars, policymakers, and educators seeking to understand and implement translanguaging practices in multilingual and multicultural contexts.

Comparisons

This volume can be compared to other key translanguaging and multilingual education works. For example, García and Li Wei's Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education (2014) is a foundational text exploring translanguaging from theoretical and practical perspectives. While García and Li Wei provide a broad overview of translanguaging in various educational contexts globally, Canilao and De Los Reyes' volume offers a more focused examination of the Philippine context, providing valuable

insights into how translanguaging can be applied in a specific sociopolitical and cultural setting.

Another relevant comparison is with Translanguaging as Everyday Practice, edited by Marilyn Martin-Jones and Adrian Blackledge (2015), which also explores translanguaging in diverse global contexts. Martin-Jones and Blackledge's work emphasizes the everyday nature of translanguaging practices among multilingual speakers, particularly in informal settings. In contrast, Translanguaging for Empowerment and Equity focuses more on formal educational and public spaces, offering a complementary perspective highlighting translanguaging's institutional dimensions.

Finally, the book can be compared to The Translanguaging Classroom: Leveraging Student Bilingualism for Learning by García, Johnson, and Seltzer (2017), which provides practical guidance for implementing translanguaging in the classroom. While García et al. focus on classroom practices, Canilao and De Los Reyes expand the scope to include public spaces beyond the classroom, offering a broader understanding of the potential of translanguaging to promote linguistic equity across various domains.

Conclusion

Translanguaging for Empowerment and Equity: Language Practices in Philippine Education and Other Public Spaces significantly contribute to multilingual education and linguistic justice. The book provides a comprehensive and nuanced exploration of translanguaging in the Philippine context, highlighting its potential to disrupt monolingual ideologies and promote equity in educational and public spaces. While the volume primarily focuses on the Philippine context, its insights are relevant to other multilingual and multicultural societies, making it a valuable resource for educators, policymakers, and researchers interested in promoting linguistic justice through translanguaging. The book's interdisciplinary approach and its emphasis on the decolonial potential of translanguaging make it a timely and essential work in the field. However, future research could benefit from a more critical engagement with the potential challenges of implementing translanguaging in contexts where monolingual ideologies are deeply entrenched.

Additionally, expanding the scope to include more informal and community-based settings would provide a more comprehensive understanding of the role of translanguaging in promoting linguistic equity. Overall, Translanguaging for Empowerment and Equity is recommended for anyone interested in understanding the transformative potential of translanguaging in education and public life, particularly in postcolonial contexts like the Philippines. The volume offers theoretical insights and practical examples that can inform efforts to create more inclusive and equitable linguistic practices in various domains.

References

Canilao, M. L. E. N., & De Los Reyes, R. A. (Eds.). (2023). *Translanguaging for empowerment and equity: Language practices in Philippine education and other public spaces*. Springer.

García, O., & Li Wei. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism, and education*. Palgrave Macmillan.

García, O., Johnson, S., & Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Caslon Publishing.

Martin-Jones, M., & Blackledge, A. (Eds.). (2015). *Translanguaging as everyday practice*. Routledge.

Ulum, Ö. G. (2024). Violence against women in and beyond conflict: The coloniality of violence" by Julia Carolin Sachseder. *Asian Women*, *40*(3), 139-144. https://doi.org/10.14431/aw.2024.9.40.3.139

About the Reviewer

ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-7685-6356

Assoc. Prof. Dr. Ömer Gökhan Ulum is a faculty member in the Department of English Language Teaching, Education Faculty, Mersin University, Türkiye. His research focuses on various aspects, including gender, ideology, hegemony, culture, foreign language education, language teacher training, education policy, bilingualism, pragmatics, discourse, and discourse analysis.