

YABANCI DİL EĞİTİMİ'NDE SOSYOLOJİK YAKLAŞIM VE UYGULAMALARIN KOMPOZİSYON YAZIMINA ETKİSİ

*Elmaziye ÖZGÜR KUFİ**

Öz

Üniversitede okuyan Türk öğrencilerin genel bilgi eksikliğinden dolayı İngilizce kompozisyon yazımında sıkıntı yaşadığı tespiti üzerine, bu çalışmada sosyal öğrenme modeline dayalı dil etkinlikleri kullanılmış ve bu uygulamaların kompozisyon yazımına etkisi araştırılmıştır. Nicel ve nitel yöntemlerin bütünsel bir şekilde kullanıldığı bu çalışmada, Türkiye'de eğitim dili İngilizce olan bir üniversitede öğrenim gören bir grup İngilizce hazırlık sınıfı öğrencisinden, hafta başında belirli bir konu üzerine bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Bunun akabinde öğrencilerden içerik şemalarını etkinleştirmek amacı ile uygulamaya konan çeşitli dil etkinliklerine katılmaları ve bu etkinlikler sonrasında da aynı konu hakkında ikinci bir kompozisyon yazmaları talep edilmiştir. Aynı prosedür yedi hafta boyunca her hafta farklı bir konu üzerine tekrarlanmıştır. Daha sonra öğrencilerin her hafta yazmış oldukları birinci ve ikinci kompozisyonları karşılaştırılarak nicel veriler toplanmıştır. Bunun yanında anket uygulamaları ile öğrenci ve öğretmenlerin kompozisyon derslerindeki deneyimlerine ilişkin görüşleri alınmıştır. Nicel veri analizleri öğrencilerin içerik şemalarının etkinleştirilmesinin onların fikir açısından daha iyi kompozisyon yazmalarına yol açtığını gösterirken, nitel veri analiz sonuçları da kompozisyon yazma öncesinde uygulanan dil etkinlikleri ile ilgili hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin olumlu düşüncülerini ortaya çıkarmıştır. Olumlu bulguları temelinde bu çalışma, öğrencilerin içerik şemalarını aktifleştirecek çeşitli dil etkinliklerinin yabancı dil programlarında uygulanmasını tavsiye etmektedir.



Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Eğitimi, İngilizce yazma becerisi, genel bilgi eksikliği, sosyolojik uygulamalar, içerik şemalarının etkinleştirilmesi.

THE EFFECT OF SOCIOLOGICAL APPROACHES AND PRACTICES ON COMPOSITION WRITING IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Abstract

Based on the observation that EFL (English as a foreign language) students suffer in writing essays when they lack background knowledge about the writing topic, this study intended to explore the effectiveness of skills activities founded on the socio-constructivist learning theory for activating students' content schemata prior to essay writing. In this study, which involved the use of quantitative and qualitative methodology, students studying at an English-medium university in Turkey, were asked to write an essay on a specific topic at the beginning of the week. After being engaged in various skills activities, students were asked to write a second essay on the same topic. The same procedure was repeated for seven weeks with a different topic each week. Analysis of quantitative data which compared students' first and second essays revealed that skills activities enabled students to write better essays in terms of content. Likewise, analysis of qualitative data collected through questionnaires showed that both students and teachers were positive about the use of skills activities prior to essay writing. Based on its positive findings, the present study recommends the integration of skills activities that would activate students' content-schemata into EFL teaching practices in other educational contexts.

Keywords: Foreign Language Education, English writing skills, insufficient background knowledge, socio-constructivist teaching practices, content-schemata activation.

1. GİRİŞ

Günümüzde teknolojinin ilerlemesi ile gerek toplum bireyleri arasında gerekse toplumlararası iletişim oldukça artmıştır. Tüm dünyayı etkileyen gelişmeler farklı toplumlarla iletişimi de kolaylaştırmış ve uluslararası iletişim dili olarak kabul gören İngilizceyi öğrenme ihtiyacını da beraberinde getirmiştir (Seidlhofer, Breiteneder ve Pitzl, 2006). 1991 yıllarında Avrupa’da yabancı dil eğitimini bir çerçeveye oturtma amacıyla başlatılan Avrupa Ortak Dil Çerçevesi Programı’na bakıldığında farklı ülkelerdeki dil eğitimi uygulamalarına belli bir standart getirme amacının yanı sıra kültürlerarası paylaşımı artırmayı da hedeflediğini görmekte (Morrow, 2004). Kültürel beceri kazanımı olarak da tanımlayabileceğimiz bu amaç, toplum üyelerinin çevresi ile sürekli bir iletişim ve etkileşim içinde olan sosyal bireyler olduğu temeline dayanmaktadır (Köşker, 2015).

Bireylerin yaşadıkları toplumdan bağımsız olmadığını benimseyen sosyalizasyon kavramı, her toplum üyesinin kendi toplumunda edindiği bilgiler ışığında kişiliğini geliştirdiğini ve dilin sosyalizasyon süreçlerinin vazgeçilmez bir parçası olduğunu açıklamaktadır (Daslak, 2019). Benzeri bir açıklama yıllar önce Alman bilim adamı Wilhem Von Humbolt tarafından yapılmıştı. Humbolt açıklamasında dilin toplum bireylerinin yaşantıları toplamı ve düşünceler zinciri olduğunu, bu yüzden de dili toplumdan bağımsız veya yalıtılmış bir kavram olarak düşünmenin mümkün olmadığını ifade etmişti (Humbolt, 1988). Bu açıklama bağlamında eğitim çalışmalarını incelendiğinde de dilin öğretim-öğrenim süreçlerinin vazgeçilmez bir parçası olduğunu “öğrenmenin dili gerektirdiğini, dilin de öğrenmeyi etkilediğini”, bir başka deyişle “dil kullanım becerileriyle öğrenme arasında doğrudan bir ilişki” olduğunun araştırmacılar tarafından ifade edildiği görülmektedir (Ünveren Kapanzade, 2019: 189).

2. DİL EĞİTİMİ

Dil öğrenme çabalarının oldukça arttığı günümüzde öğrenim süreçlerini daha etkin kılmak için dil eğitiminde farklı yaklaşımların ve uygulamaların olduğu gözlemlenebilir. Çeşitli pedagojik uygulamaların söz konusu olduğu dil eğitiminde öğrenmeyi sosyal bir çaba ve olgu olarak niteleyen sosyal öğrenme modeli öne çıkmaktadır. Eğitim süreçlerinde öğretmen-öğrenci ve öğrenciler arası etkileşimi sosyal bir iletişim olarak tanımlayan bu model yabancı dil öğreniminde sosyal yöntemler kullanarak etrafındaki bireylerle aktif bir şekilde bilgi alışverişinde bulunan öğrencilerin daha başarılı olduklarını savunmaktadır (Öter ve Yücel, 2023).

2.1. Yabancı Dil Eğitiminde Sosyal Öğrenme Modeli ve Bilişsel Gelişim

Yıllar önce Vygotsky insan beynin iki bölümden oluştuğunu, birinci bölümün sosyal bölüm ikinci bölümün ise bireysel bölüm olduğunu iddia etmişti. Vygotsky'ye göre esas olan bireyin sosyo-kültürel çevresi ile etkileşimi ile ortaya çıkan sosyal bölümdür. Bireysel bölüm ise ikincildir. Vygotsky bireysel bölümün sonradan türediğini ve daha çok psikolojik alanda kendini gösterdiğini açıklamıştır (Vygotsky, 1985; Yıldırım, 2016). Vygotsky'nin de savunduğu gibi dil öğrenme tek başına yapılan bir eylem değildir. Öğrenciler dili öğrenirken çevrelerindeki insanlarla bir etkileşim içine girerler ve bilgi alışverişinde bulunurlar. Bazen yeni edindikleri bilgiler önceden oluşmuş bilgilerini bozup yeniden oluşturmayı, bazen de kendi bilgilerine ekleme yapmalarını gerektirir (Ergün ve Özsüer, 2006).

Sosyal öğrenme modelinde öğrencilerin öz gelişimleri onların sosyal iletişim ortamlarına aktif katılımları ile sağlanır. Yabancı dil derslerinde de öğrencilerin öz gelişimi göz ardı edilmemeli ve öğrencilerin dil gelişimi ile bilişsel gelişimlerinin birbirine bağlı süreçler olduğu farkındalığı ile pedagojik uygulamalar yapılmalıdır (Ünveren Kapanzade, 2019). Uzmanlar 'Bilişsel Gelişim' kavramını bireylerinin doğumlarından yetişkinliğe uzanan büyüme süreçlerinde

içinde buldukları çevreyi anlama çabaları esnasında düşünce yapılarının gelişip çoğalması, daha sofistike ve kapsamlı hale dönüşmesi olarak açıklamaktadır (Eroğlu, 2023). Uzmanlara göre 'bilişsel gelişim' bireylerin dikkat, çağrışım, imgeleme gibi işlevleri birlikte ve birbiri ile ilintili bir şekilde kullanılması ile gerçekleşir ve bu aktif süreç sonucunda beyinde kavramlar oluşur. Ancak bireyin zihninde oluşan bu kavramlar zaman içerisinde değişime uğrayıp gelişirler (Ergün ve Özsüer, 2006).

'Bilişsel gelişim' kuramında öncelikle Piaget'nin 'şema-şemalar' (schema-schemata) kavramını ortaya attığını ve şemaları zihninde oluşan düşünce kalıpları veya algı çerçeveleri olarak açıkladığını görmekteyiz. Piaget'ye göre insanlar dünyayı zihinlerindeki şemaları kullanarak anlamaya çalışırlar. Vygotsky ise bilişsel gelişimi 'çevre' kavramı üzerinden açıklar. Bilişsel gelişimi olgunlaşma ile bağdaştıran ve belli dönemlere ayıran Piaget'den farklı olarak Vygotsky, zihinsel gelişimi anlayabilmek için sosyal ve kültürel süreçleri incelemek gerektiğini savunur (Yıldırım, 2016). Piaget ve Vygotsky'nin açıklamaları ışığında uzmanlar öğrenimin başarılı olmasının kişinin zihnindeki gerekli kavramların gelişmesine bağlı olduğunu, bu yüzden de eğitim programlarının öğrencilerin bilişsel gelişimini hızlandıracak şekilde tasarlanması gerektiğine vurgu yapmaktadırlar (Ergün ve Özsüer, 2006).

2.2. Yabancı Dil Eğitiminde Şema ve Aktivite teorisi

Şema teorisi üzerine yapılan araştırmalar dil eğitiminde iletişimin sadece dil bilgisine değil aynı zamanda okuyucu, okuma bağlamı ve metin arasındaki etkileşimlere de dayandığını göstermiştir (Maftoon ve Babamiri, 2011). Bir başka deyişle şema teorisi, bilginin şema adı verilen 'bilgi paketleri'nde saklandığını ve 'anlamın' okuyucudan bağımsız düşünülemediğini açığa çıkarmıştır (Perkins ve Angelis, 1985: 269). Bilgi dağarcığının anlamayı nasıl etkilediğini inceleyen araştırmalarda şemaların biçimsel ve içerik diye iki kategoriye ayrıldığı

görülmektedir (Maftoon ve Babamiri, 2011). Bu bağlamda uzmanlar biçimsel şemaları “farklı metin türlerinin biçimsel, retorik organizasyonel yapılarına ilişkin arka plan bilgisi” şeklinde, içerik şemalarını ise “bir metnin içerik alanına ilişkin gerekli ön bilgi” olarak açıklamaktadır (Carell ve Eisterhold, 1988: 80).

Dil eğitiminde şema kuramının ağırlıklı olarak okuma alanında incelendiği görülmektedir. Bu kuram yabancı dilde yazılmış bir metnin tek başına anlam taşımadığını, okuyucuların dağarcılarındaki bilgileri kullanarak bir okuma parçasından anlam çıkarabildiklerini açıklar (Carell ve Eisterhold, 1988; Mahmood, Nikoo ve Bonyadi, 2013; Manzo ve Manzo, 2013). Başka bir deyişle şema teorisine göre, okuyucunun genel dünya bilgisi ile okuma parçasında verilen bilgi arasında köprü kurabilmesi durumunda anlama eylemi gerçekleşir. Yabancı dil eğitiminde bazen öğrencilerin paragraftaki her kelimeyi bilmelerine rağmen paragrafı anlamamaktan şikayet ettikleri görülmektedir. İşte öğrencilerin bu tür anlama zorluklarını şema teorisi ışığında zihinlerindeki bilgi eksikliğine bağlayabiliriz. Bu zorlukların yaşanmaması veya aşılması için araştırmacılar, 'anlamsal hafızayı' harekete geçirmenin, öğrencileri okumaya hazırlayan etkili bir pedagojik araç olarak kullanılmasını öneriyorlar (Statman, 1981: 232). Onlara göre bu yöntemle öğrencilerin zihinlerinde bir dizi çağrışım tetiklenebilir ve tüm çağrışımlar etkinleşerek öğrencinin beynindeki bilgiler aktif hale gelir. Böylece öğrenciler bu şekilde öğrenecekleri yeni bilgilerle ilgili beklentiler geliştirebilir ve üzerinde çalışma yapmaları gereken konuyla ilgili bilgisiz oldukları duygusundan uzaklaşabilirler (Jouhar ve Rupley, 2021). Bu önerilerin insan bilincinin günlük yaşamda yaptıkları ile oluştuğunu ve öğrenimin sosyal bir doku içerisinde gerçekleştiğini açıklayan aktivite teorisine dayandığını söyleyebiliriz (Ergün ve Özsüer, 2006).

Vygotsky'nin de aralarında bulunduğu bazı Rus psikologlar tarafından 1920-30'lu yıllarda ortaya atılan aktivite teorisine göre toplum üyeleri günlük hayatlarında

sosyal bir çevre içinde farklı insanlar, çeşitli araç gereçlerle veya dil gibi sistemlerle etkileşimde buldukça bilinç oluşur (Ergün ve Özsüer, 2006). Aktivite teörisi bağlamında öğretim-öğrenim süreçlerini değerlendirdiğimizde dil eğitiminde de bütüncül bir yaklaşım sergilenmesi gerektiği söylenebilir çünkü dil öğrenimi çeşitli unsurları içerir ve bu unsurların birbirleri ile etkileşimleri sonucunda öğrenme eylemi gerçekleşir. Bundan dolayı yabancı dil eğitimini de bir bütün olarak algılamamız ve anadil öğretiminde önerildiği gibi yabancı dil eğitiminde de öğrencilerin dil ve zihinsel becerilerini birbiriyle ilintili bir şekilde gelişmesine fırsat yaratacak birbirini tamamlayıcı dinleme, konuşma, okuma veya yazma gibi etkinlikleri bir arada uygulamaya konmalıdır (Ünveren Kapanzade, 2019).

2.3. Yabancı Dil Eğitiminde Uygulamalar

Yabancı dil eğitiminde öğrenciler genellikle öğrendikleri dilin konuşulduğu ülkede yaşamadıklarından dili kullanma fırsatları oldukça sınırlıdır (Öter ve Yücel, 2023). Bu durum Türkiye’de İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenmeye çalışan öğrenciler için de geçerlidir. Farklı uygulamalara rağmen yabancı dil eğitim süreçlerinde yaşanan sıkıntılar devam etmektedir. Bu sıkıntıları giderebilmek tek tek sorunları ele alma yönteminden uzaklaşıp birçok çözüm önerisinin bir arada uygulanması ile mümkün olabilir (Daslak, 2019). Vygostky’nin açıkladığı gibi insan zihni bir bütün olarak çalışır ve “okulda öğretilen konuların her biri bir diğerinin öğrenilmesini kolaylaştırmaktadır, çünkü bunların uyardığı psikolojik işlevler birbiriyle bağlantılı tek bir süreç içinde gelişirler” (Vygotsky, 1985: 144).

Yabancı dil eğitiminde öğrencilerin öğrendikleri dil ile ilgili bilgileri sınırlı olduğundan öğrenciler kendi yaşam deneyimlerinden veya sosyal çevrelerindeki kaynaklardan edindikleri bilgi birikimi ile öğrenme eylemlerini sürdürmeye çalışırlar (Köşker, 2015). Özellikle yabancı dil bilgisi yeterince gelişmemiş

öğrenciler anlam yüklü bir terimle karşılaştıklarında beyinlerindeki şemalar, bir başka deyişle 'semantik hafıza'ları sınırlı olduğundan genel bilgi eksikliğinden dolayı yabancı dilde iletişim kurmakta zorlanırlar (Jouhar ve Rupley, 2021). Yabancı dil öğrencilerinin bu tür sıkıntılarını azaltmak, yeni kavramlar oluşturmalarına yardımcı olmak ve dil öğrenim süreçlerinde onlara yön vermek için şema aktivasyonu uzmanlar tarafından önerilmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalar öğrencilere okuma öncesinde konu hakkında ön bilgi oluşturmalarına yardımcı etkinliklerin onların okuma becerilerini geliştirilebileceğini göstermektedir. Bu bulgular ışığında yıllardır yabancı dil eğitiminde öğrenciler okuma çalışmaları öncesinde konu ile ilgili şemalarını tetikleyecek çeşitli etkinliklere katılmaya teşvik edilmektedirler (Taglieber, Johnson ve Yarbrough, 1988). Ancak bu alandaki araştırmalar büyük çoğunlukla okuma becerileri üzerinde yapıldığından yabancı dil öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmeye yardımcı olacak sosyolojik yöntemlerle ilgili bilimsel araştırmalara ihtiyaç vardır.

İngilizce yazılı iletişimin dünya çapında artan önemine rağmen, birçok yabancı dil öğrencisinin İngilizce yazılı iletişim kurmakta zorlandıkları görülmektedir (Alisha ve diğerleri, 2019; Anh, 2019; Faraj, 2015; Fareed, Ashraf ve Bilal, 2016; İbnian, 2017; Sabuncuoğlu, 2018; Selvaraj ve Aziz, 2019). Özellikle üniversite öğrencilerinin yazma zorlukları, onların İngilizce akademik dil kullanmalarını gerektiren üniversite yaşamlarında ciddi bir sorun olmakta ve onların genel akademik performanslarını da olumsuz etkilemektedir (Graham ve Perin, 2007; Tavşanlı, Bilgin, Yıldırım, Rasinski ve Tschantz, 2020). Araştırmacılara göre yazmanın zorluğu, yazmanın bilişsel, dilsel ve duygusal kaynakların koordinasyonunun yanı sıra fikir üretme ve düzenlemeyi içeren “karmaşık, çok boyutlu bir yapı” olmasından kaynaklanmaktadır (Wood ve Schatschneider, 2021: 2). Yazma konusuyla ilgili öğrencilerin bilgi eksikliği de onların İngilizce yazılı iletişimde ciddi şekilde zorlanmalarına neden olmaktadır (Selvaraj ve Aziz,

2019). Bu yüzden yabancı dil öğrencilerinin yazma zorluklarının kök nedenlerini iyi anlamak ve onların İngilizce yazılı iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için sosyal etkinliklere katılımlarını sağlamak gerekmektedir.

Yabancı dil eğitiminde yazılı iletişim çalışmaları esnasında, öğrencilerin dil yeterlilik düzeylerine bağlı olarak dilbilgisi hataları veya yanlış kelime kullanma gibi farklı zorluklar yaşadıkları gözlenmektedir. Yabancı dil öğrencilerinin yazılı iletişimde yaşadığı bir diğer sorun da ne yazacakları hakkında fikir üretememeleridir. Bazen öğrenciler yazacakları konuyla ilgili yeterli bilgi sahibi olmadıkları için fikir üretememekte ve özgün fikirlerden yoksun kompozisyonlar yazmaktadırlar. Kompozisyon konularına ilişkin bilgi eksiklikleri, öğrencilerin İngilizce yazma derslerinde kaygılı ve isteksiz olmalarına da neden olmaktadır (Bayat, 2014; İbnian, 2017). Üniversite düzeyinde öğrencilerin iyi yazılmış dönem ödevleri veya raporları teslim etmeleri aynı zamanda da kompozisyon tipi sınav sorularına anlamlı ve tutarlı bilgileri içeren yanıtlar vermeleri beklendiğinden, yabancı dilde yazmaya yönelik olumsuz tutumları onların genel akademik performanslarını da olumsuz yönde etkilemektedir (Tahmouresi ve Papi, 2021). Kompozisyon yazımında süreç yaklaşımı üzerine yapılan araştırmalar fikir üretmenin, fikirleri geliştirmenin, taslak hazırlamanın ve yazılan kompozisyonu dönüt ışığında yeniden gözden geçirip revize etmek gibi aşamaların önemini ortaya çıkarmıştır (Faraj, 2015; Graham ve Sandmel, 2011; Selvaraj ve Aziz, 2019). Bu araştırmaların en önemli bulgusunun kompozisyon yazımında fikir üretmenin önemini ortaya çıkarmaları olduğunu söyleyebiliriz çünkü bu bilimsel çalışmaların sonucunda uzmanlar öğrenciyi düşünmeye teşvik eden ve onların aktif katılımını sağlayan yazma öncesi yapılabilecek çeşitli etkinliklere işaret etmişler ve yabancı dil öğrencilerinin bu tür etkinliklere katılmaya teşvik edilmesi gerektiğine vurgu yapmışlardır (Oluwadiya, 1992: 12).

Öğrencilerin yeni bilgi ve beceriler kazanmasına veya bildiklerinin üzerine ekleme yapmalarına yardımcı olmak için yabancı dil sınıflarında çeşitli etkinlikler uygulanabilir (Sabuncuoğlu, 2018). Bu etkinlikler öğrencilerin zihinlerindeki bilgilerini kompozisyonlara aktarabilecek bir forma dönüştürmelerine, yeni bilgiler edinmelerine veya mevcut bilgilerine ekleme yapmalarına olanak sağlayabilir. Öğrencileri fikirlerini geliştirecek etkinliklere katılmaya teşvik ederken, kendi deneyimlerini kendi sosyal çevreleri veya dış dünyayla ilişkilendirmelerine yardımcı olmak gerekir. Bu amaçla, son araştırmalar özellikle okuma, yazma, dinleme ve konuşma diye adlandırdığımız dört dil becerisini geliştirmek için çeşitli etkinliklerin dil derslerinde uygulanmasını önermektedirler çünkü dört dil becerisi birbirini destekleyen ve gerçek yaşamda da birbiri ile ilintili bir şekilde kullanılan dil becerileridir (Sabuncuoğlu, 2018). Bu yüzden de onları birbirinden ayırmak doğal dil kullanımına aykırı bir eylem olur.

Okuma ve yazma etkinlikleri birbirini pekiştiren süreçler olduğundan kompozisyon yazımı öncesinde çeşitli okuma çalışmaları önerilmektedir. Araştırmacılar, öğrencilerin okuma stratejileri geliştirmelerinin aynı zamanda onların yazma becerilerinin de gelişmesine yol açtığını belirtmektedir çünkü okuma süreci hem bilginin bir metinden çıkarılmasını hem de sağlanmasını içermektedir (Jouhar ve Rupley, 2021; Sabuncuoğlu, 2018). Okuma etkinlikleri aynı zamanda öğrencileri mantıksal akıl yürütme, bağımsız düşünme ve metni dikkatli analiz etmelerine de teşvik ettiğinden eleştirel düşünce geliştirmelerine de yardımcı olur (Jouhar ve Rupley, 2021; Spack, 1985). Okuma etkinlikleri öğrencilerin kompozisyon konuları ile ilgili şemaları aktifleştirdiğinden onların kompozisyonlarında fikirlerini de daha anlamlı bir şekilde ifade etmelerine yardımcı olur (Jouhar ve Rupley, 2021). Kompozisyon derslerinde dinleme çalışmaları da özgün etkinlikler olarak kullanılabilir çünkü gerçek hayatta insanlar fikirlerini not ederler ve daha sonra bunları başka bir biçimde yeniden

kullanırlar (Byrne, 1988). Özellikle eğitim dilinin İngilizce olduğu üniversitelerde öğrenciler derslere, seminerlere veya tartışmalara katılmak için İngilizce'yi etkin bir şekilde kullanabilmelidirler. Bu açıdan dinleme etkinliklerinin yabancı dil derslerinde kullanılması bu üniversitelerde okuyan öğrenciler için oldukça faydalıdır. Dinleme etkinlikleri de içerik şemalarını harekete geçiren etkinliklerdir çünkü sözlü söylemde ifade edilen temel fikirleri anlamak için yabancı dil öğrencilerinin genel bilgilerine ve önceki deneyimlerine başvurmaları gerekir.

Konuşma etkinliklerinde de öğrenciler genel dünya bilgilerini ve önceki deneyimlerini kullanarak iletişim kurmaya çalışırlar çünkü bu bilgi ve deneyimler onların fikirlerinin oluştuğu ana kaynaktır. Konuşma etkinliklerinde bilgi aktarırken ve alırken yine öğrencilerin içerik şemaları doğal olarak etkinleşir çünkü sohbeti sürdürmek için öğrenciler sürekli olarak bilgi ve deneyimlerine başvururlar. Yazma etkinlikleri de öğrencilerin daha sonra yazacakları bir konu üzerinde düşünmelerine yardımcı olur. Bu etkinlikler beyin fırtınası, gruplandırma, grafik düzenleyiciler kullanma, döngü veya taslak oluşturma gibi çalışmaları içerebilir (Mahmood vd., 2013; Tavşanlı vd., 2020). Günümüzde üniversite öğrencileri internetin olduğu dijital ortamlarda büyümüş olduklarından, bilgisayar destekli öğrenme platformlarının ve çevrimiçi iletişimin öğrencilerin yazma çalışmalarında kullanılması, yabancı dil eğitiminde de düşünülmelidir (Thorne ve Reinhardt, 2008). Bu bağlamda yabancı dil öğretmenlerinin gerek dil eğitimindeki gerekse teknolojik gelişmeleri takip etmeleri oldukça önemlidir (Orhan Göksun, 2022). İster çevrimiçi ortamlarda, isterse dijital olmayan geleneksel sınıf ortamında uygulansın kompozisyon yazma eylemi öncesinde okuma, dinleme, konuşma veya yazma etkinliklerinin kullanılması, yabancı dil öğrencilerinin kompozisyon konusu hakkında önceden düşünmelerine ve içerik şemalarının etkinleşmesine neden olur çünkü düşünme esnasında öğrenciler konuyu daha iyi anlamaya, analiz etmeye veya farklı bir

perspektiften görmeye çalışırlar. Başka bir deyişle bu etkinlikler öğrencilerin bildiklerini ve düşündüklerini ifade etmelerine yardımcı olur. Bu şekilde, bilimsel bir çalışmada da önerildiği gibi, öğrencilerin dört dil beceresini kullanmaya teşvik eden etkinliklerin yabancı dil derslerinde uygulanması, yabancı dil derslerinde gerçek hayata benzer sosyal ortamların oluşmasına ve öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmelerine olanak yaratılmış olur (Sabuncuoğlu, 2018).

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada yabancı dil olarak İngilizce öğrenmekte olan üniversite öğrencilerinin içerik şemalarını harekete geçirmek için çeşitli etkinliklerinden yararlanmış ve bu uygulamaların öğrencilerin kompozisyon yazma çalışmaları üzerinde bir etkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Yöntem olarak bu çalışmada nicel ve nitel yöntemlerin bütünlük bir şekilde kullanılmasına olanak tanıyan keşfedici karma yöntem araştırma tasarımı (exploratory mixed method research design) tercih edilmiştir (Ivankova ve diğerleri, 2006). Bu çalışmada nicel yöntemlerle öncelikle aşağıda belirtilen hipotezin test edilmesi hedeflenmiştir: Öğrenciler içerik şemalarını etkinleştiren dil etkinliklerine katıldıklarında daha zengin fikirlerle dolu kompozisyonlar yazacaklar.

Çalışmada ayrıca nitel yöntemlerle öğrencilerin ve öğretmenlerin İngilizce yazma becerilerini geliştirme amacıyla çeşitli etkinlikler kullanılmasına ilişkin görüş ve deneyimleri araştırılmıştır. Nitel veri toplama ve analiz süreçlerini yönlendirmek için aşağıdaki araştırma sorularından yararlanılmıştır.

- Çalışmaya katılan yabancı dil öğrencileri kompozisyon yazma aşaması öncesinde içerik şemalarını harekete geçirmeye yönelik çeşitli dil etkinlikleri kullanımını nasıl algıladılar?

- Çalışmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinin, öğrencilerinin içerik şemalarını etkinleştirmek ve yazma becerilerini geliştirmek amacı ile derslerinde uyguladıkları etkinliklerle ilgili görüşleri neydi?

3.2. Veri toplama süreçleri

Bu çalışma Türkiye'de eğitim dili İngilizce olan bir üniversitenin İngilizce hazırlık sınıfında uygulanmıştır. Katılımcılar Yoğun İngilizce programının üst-orta (B2) seviyesinde öğrenim gören öğrencilerdi. Bu programda öğretim materyali olarak okulun müfredat ekibi tarafından B2 seviyesindeki öğrenciler için özel olarak tasarlanmış ders kitabı kullanıldı. Yaşları 18-20 arasında olan öğrencilere araştırma boyunca aynı koşullar sağlandı. Okul yönetiminin B2 düzeyindeki sınıflar için maksimum sınıf mevcudunu 14 olarak belirlemesi nedeniyle çalışma 14 öğrenci ile sınırlandırılmıştır. Veri toplamak için öncelikle öğrencilerin birinci ve ikinci kompozisyonları değerlendirilmiş, daha sonra ise içerik şema aktivasyonu sağlamak amacı ile kullanılan dil etkinlikleri ile ilgili öğrenci ve öğretmen görüşlerini öğrenmek amacı ile anketler uygulanmıştır. Araştırmanın uygulanmaya konmasından önce tüm katılımcılara araştırmanın amacı, içeriği ve aşamaları hakkında bilgi verilerek araştırmaya katılım istekleri sorgulanmış ve onayları alındıktan sonra çalışma başlatılmıştır.

Öğrenci kompozisyonları

Bu araştırmaya katılan öğrencilerden hafta başında herhangi bir etkinliğe katılmadan önce bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Tüm öğrenciler için araştırma boyunca aynı koşulların sağlanması amacıyla birinci kompozisyonlarını yazarken öğrencilerden sınıfta herhangi bir kaynak kullanmadan bir oturumda kompozisyon yazmaları sağlanmış ve yazma süresi elli dakika ile sınırlandırılmıştır. Öğrenciler ikinci kompozisyonlarını yazmadan önce dil becerilerini bazen bağlantılı (örneğin dinleme ve konuşma etkinlikleri birarada)

bazen de bağlantısız ayrı etkinlikler olarak (yani sadece okuma etkinliği) uygulanmıştır. Bu etkinlikler kapsamında öğrenciler haftalık konuyla ilgili bazen metinler okudular, bazen dinleme çalışmaları yapıp notlar aldılar, bazen sınıf arkadaşları ile konuşma etkinliklerine katılarak konuyla ilgili birbirleri ile bilgi alışverişinde bulundular, bazen de beyin fırtınası etkinliklerine katılarak zihin haritaları oluşturdular. Yukarıda da belirtildiği gibi kompozisyon yazmadan önce öğrenciler bazen tek bir etkinliğe, bazen de art arda birkaç etkinliğine katıldılar. Öğrencilerden her hafta farklı bir konuyla ilgili etkinliklere katılmaları ve bu etkinliklerin ardından yine aynı konuyla ilgili haftanın ikinci kompozisyonunu yazmaları istendi. Öğrenciler ikinci kompozisyonlarının ilk taslaklarını sınıfta yazdılar. Birinci kompozisyon yazma aşamasında olduğu gibi ikinci kompozisyonlarını yazarken de öğrencilere yine elli dakika süre verildi. Bu sayede hem süreden dolayı çalışma sonuçlarını etkileyecek bir durum oluşması önlemlendi hem de intihal veya başkasından yardım alma gibi dış değişkenlerin araştırma üzerinde olası etkileri engellenmiş oldu.

Araştırma kapsamında çalışmanın yürütüldüğü üniversitenin hazırlık okulunda ve Türkiye'deki köklü bir başka üniversitenin İngilizce hazırlık okulunda kullanılan kompozisyon değerlendirme kriterleri dikkate alınarak yeni bir ölçek tasarlandı. Yabancı dil eğitim kurumlarında kullanılan değerlendirme kriterleri genellikle bir kompozisyonu her yönden (içerik, dil bilgisi, kelime bilgisi ve organizasyon) incelediğinden, araştırmacı öğrencilerin kompozisyonlarını sadece içerik açısından değerlendirebilmek için özel bir ölçek tasarlama ihtiyacını hissetti. Öğrencilerin birinci ve ikinci kompozisyonlarının fikir açısından farklı olup olmadığını belirlemek amacıyla her hafta araştırma için özel olarak tasarlanmış olan bu ölçek temelinde öğrenci kompozisyonları değerlendirildi. Her iki kompozisyon değerlendirildikten sonra öğrencilerin birinci ve ikinci kompozisyonlarından aldıkları puanlar karşılaştırılarak iki kompozisyon arasında içerik açısından bir fark olup olmadığına bakıldı.

Çalışma için tasarlanmış ölçek öğrencilerin kompozisyonlarının giriş paragrafında yazmış oldukları ana fikir, geliştirme paragraflarındaki fikirleri, bu fikirlerin ana fikirle bağlantılı olması ve destekleyici fikirler, açıklamalar veya örnekler verilmesi ve de sonuç paragrafında kişisel yorumların ifade edilmesi gibi kriterlerden oluşuyordu. Derslerde uygulanan etkinliklerde öğrencilere kompozisyon konusuyla ilgili pek çok kelime öğretildiği için bu kelimelerin yerinde kullanılmasının dolaylı olarak fikir gelişimini gösterdiği varsayılmış ve ölçeğe öğrencilerin kelime bilgisi ile ilgili bir kriter eklenmiştir. Bunun yanında orijinal fikirler kriteri de ölçeğe eklenerek kompozisyon değerlendirmesi esnasında değişik yeni fikirler yazan öğrencilere ekstra puan verilmesine olanak sağlanmıştır.

Öğrencilerin kompozisyonları biri araştırmacı olmak üzere iki öğretmen tarafından değerlendirilmiştir. Anonimlik ve gizlilik göz önünde bulundurularak değerlendirmeler yapılırken öğrenci isimleri gizli tutulmuştur. Değerlendirmeyi yapan öğretmenler tarafından çok farklı puanlar verilmesi durumunda kompozisyonlar tekrar okunmuş ve iki öğretmen moderatörlük yaparak ortak bir puan üzerinde anlaşmaya varmıştır. Değerlendirmeyi yapan öğretmenlerin tarafsızlığını ve güvenilirliğini sağlamak için, değerlendirilen kompozisyonlardan her hafta üç tanesi rastgele seçilip üçüncü bir öğretmen tarafından değerlendirilerek çapraz kontrol yapılmıştır.

Anketler

İngilizce kompozisyon yazma becerileri ve kompozisyon yazımından önce çeşitli etkinliklerin uygulanmasına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan anketlerin tasarımı öncesinde dil okullarında kullanılan çeşitli anketler incelendi. Ancak yabancı dil kompozisyon yazımında içerik semalarının etkinleştirilmesi ile ilgili herhangi bir örnek bulunamadığından çalışma amacına uygun olarak araştırma konusu ile ilgili sorular yazılarak öğrenci

ve öğretmen anketleri araştırmacı tarafından tasarlandı. Anketlerin güvenilirliğini sağlamak için anket uygulama esnasında interaktif bir yaklaşım sergilendi. Bu yaklaşımla araştırmaya katılan öğrenciler ve öğretmenler ihtiyaç duymaları taktirde anketle ilgili sorular sormalarına olanak tanındı ve tüm katılımcılara tutarlı geri bildirim verilebildi. Böylece anketlerin genel güvenilirliğini sağlamak için de yapıcı bir ortam yaratılmış oldu.

Öğrenci anketleri 25 sorudan oluşmaktadır; bunlardan beşi öğrencilerin yazma becerisine ilişkin farkındalıklarını geliştirmeyi, geri kalan sorular ise öğrencilerin kompozisyonlarının 'içeriği' ile ilgili fikirlerini öğrenmeyi amaçladı. Öğretmen anketleri ise 11 sorudan oluşuyordu. Öğrenci anketi yedinci haftanın sonunda uygulanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerden de yedi hafta tamamlandıktan sonra anketi yanıtlamaları istenmiştir. Öğretmen anketleri B2 düzeyindeki öğrencilere ders veren ve sınıflarında kompozisyon yazımı öncesinde çeşitli dil etkinlikleri uygulayan on dört öğretmen tarafından cevaplanmıştır.

4. VERİ ANALİZ SÜREÇLERİ VE BULGULAR

4.1. Öğrenci kompozisyonları

Öğrenci kompozisyonları bir güvenilirlik testi ve eşleştirilmiş örnekler T testi kullanılarak analiz edildi. Toplamda 150 kompozisyon iki öğretmen tarafından değerlendirildi. Değerlendirmelerin güvenilirliğini sağlamak amacı ile Pearson Korelasyon Katsayısı Testi kullanıldı. Tablo 1'de r (Pearson katsayısı) ile gösterilen korelasyon katsayısı -1 ile +1 arasında değişmektedir ve 0 değeri iki değişken arasında herhangi bir ilişkinin olmadığını göstermektedir. Tablo 1'de p (iki uçlu anlamlılık) ile gösterilen anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak ayarlandı. Tablo 1, korelasyonun +1'e çok yakın olması ve 2. Hafta hariç tüm durumlarda iki kuyruklu anlamlılığın 0,05'ten küçük olması nedeniyle yapılan

değerlendirmelerle ilgili herhangi bir sıkıntı veya sorgulama yaşanmadığını söyleyebiliriz.

Tablo 1. Değerlendirme Puanları Temel Alınarak Yapılan Güvenirlilik Testi Sonuçları

		İlk kompozisyon	İkinci Kompozisyon
Hafta 1	r	0.8140	0.9479
11 öğrenci	p	0.002	0.000
Hafta 2	r	0.9642	0.7040
8 öğrenci	p	0.000	0.0051
Hafta 3	r	0.9071	0.8762
11 öğrenci	p	0.000	0.000
Hafta 4	r	0.9953	0.9723
9 öğrenci	p	0.000	0.000
Hafta 5	r	0.9039	0.9614
14 öğrenci	p	0.000	0.000
Hafta 6	r	0.9787	0.9031
11 öğrenci	p	0.000	0.000
Hafta 7	r	0.9023	0.9738
11 öğrenci	p	0.000	0.000

Tablo 1 kompozisyonların %20'sinin değerlendirmelerinde tam uyum olduğunu göstermektedir. Kompozisyon değerlendirmelerinin %30,33'ünde 1 puan fark olduğundan bu değerlendirmelerin daha yüksek paunda olanları dikkate alındı. Kompozisyonların %24'ünün değerlendirmesinde 2 puan fark olduğundan bu kompozisyonların ortalama puanı değerlendirmeye alındı. Geriye kalan %26,6'lık kompozisyonun puanları arasındaki fark daha büyük olduğundan korelasyon testinin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için değerlendirme esnasında verilen puanlarda herhangi bir değişikliğe gidilmeden hesaplamalar yapılmıştır. Ancak eşleştirilmiş örnekler T-testi uygulaması aşamasında bu kompozisyonlar, farkı en fazla 2 puana indirgemek amacıyla öğretmenler tarafından tekrar okunmuş ve ortak bir değerlendirme notunda anlaşmaya varıldıktan sonra T-test analiz sonuçları elde edilmiştir.

4.2. T-test sonuçları

Yukarıda da belirtildiği gibi bu araştırmada birinci ve ikinci kompozisyonların puanlarını haftalık olarak karşılaştırmak için Eşleştirilmiş Örnekler T-testi (Paired Samples T-test) kullanıldı. Bu sonuçlar aşağıdaki kısımda haftalık olarak tablolar halinde gösterilmektedir.

Birinci haftanın kompozisyon konusu “Nasıl iyi bir öğrenci olunur?” idi. Kompozisyonların yazıldığı sırada üç öğrenci yoktu. Tablo 2’den de görüleceği üzere öğrencilerin birinci ve ikinci kompozisyonları arasında anlamlı bir ortalama fark bulunmaktadır ($0,002 < 0,05$). Bu durum öğrencilerin birinci hafta yazmış oldukları ikinci kompozisyonların fikir açısından birinci kompozisyona göre daha iyi yazılmış olduğunu göstermektedir.

Tablo 2: Birinci Hafta Uygulanan Eşleştirilmiş T-test Sonuçları

Değişken	Eşleştirilmiş örnek sayısı	Corr	2-tail Sig	Mean	SD	Se of Mean
Komp1	11	.968	.017	7.2727	3.165	.954
Komp2				12.0909	5.281	1.592
Eşleştirilmiş farklılıklar						
Mean	SD	SE of Mean	t-value	df	2-tail Sig	
-4.8182	3.816	1.151	-4.19	10	.002	
95% CI (-7.383, -2.254)						

İkinci haftanın kompozisyon konusu “Erkek ve Kadın Arasındaki Farklar” idi. Her iki kompozisyonu da sadece 8 öğrenci yazdı. Öğrencilerin bir kısmı derse katılmadı, bir kısmı ise başka bir okul etkinliğine katılmak durumunda oldukları için kompozisyon yazamadılar. Tablo 3’ten de görüldüğü gibi ikinci haftada birinci ve ikinci kompozisyon arasındaki ortalama fark $0,011 < 0,05$ olarak bulundu.

Dolayısıyla öğrencilerin ikinci hafta yazmış oldukları ikinci kompozisyonlarının da içerik bakımından daha zengin fikirlerle dolu olduğu söylenebilir.

Tablo 3: İkinci Hafta Uygulanan Eşleştirilmiş T-test Sonuçları

Değişken	Eşleştirilmiş örnek sayısı	Corr	2-tail Sig	Mean	SD	Se of Mean
Komp1	8	.130	.759	9.6250	5.397	1.908
Komp2				16.3750	2.264	.800
Eşleştirilmiş farklılıklar						
Mean	SD	SE of Mean	t-value	df	2-tail Sig	
-6.7500	5.574	1.971	-3.43	7	.011	

95% CI (-11.411, -2.089)

Üçüncü haftanın kompozisyon konusu “Birçok türün nesli tükeniyor. Bu durumun nedenleri nedir ve nesli tükenen türleri korumak için ne yapılabilir?” idi. Üçüncü haftada her iki kompozisyonu da 11 öğrenci yazdı. Tablo 4'ten de görülebileceği gibi bu hafta elde edilen ortalama fark p seviyesinin 0,000 olması nedeniyle öğrencilerin ikinci kompozisyonlarında içerik açısından yine anlamlı bir ilerleme olduğu iddia edilebilir.

Tablo 4: Üçüncü Hafta Uygulanan Eşleştirilmiş T-test Sonuçları

Değişken	Eşleştirilmiş örnek sayısı	Corr	2-tail Sig	Mean	SD	Se of Mean
Komp1	11	.395	.229	6.0000	3.606	1.087
Komp2				12.5455	2.806	.846
Eşleştirilmiş farklılıklar						
Mean	SD	SE of Mean	t-value	df	2-tail Sig	
-6.5455	3.588	1.082	-6.05	10	.000	

95% CI (-8.956, -4.134)

Dördüncü haftanın kompozisyon konusu “Ülkenizde turizmin rolü” idi. Dördüncü haftada her iki kompozisyonu da 9 öğrenci yazdı. Tablo 5'ten de görülebileceği gibi dördüncü haftada ortalama fark 0,001 bulunduğundan elde edilen sonuçların dördüncü haftada da oldukça anlamlı olduğunu ve öğrencilerin etkinlikler sonrası yazdıkları ikinci kompozisyonun birinciye göre daha zengin fikirler içerdiğini söyleyebiliriz.

Tablo 5: Dördüncü Hafta Uygulanan Eşleştirilmiş T-test Sonuçları

Değişken	Eşleştirilmiş örnek sayısı	Corr	2-tail Sig	Mean	SD	Se of Mean
Komp1	9	.471	.201	3.6667	3.202	1.067
Komp2				11.2222	4.868	1.623
Eşleştirilmiş farklılıklar						
Mean	SD	SE of Mean	t-value	df	2-tail Sig	
-7.5556	4.391	1.464	-5.16	8	.001	

95% CI (-10.931, -4.180)

Beşinci haftada öğrencilere verilen yazma konusu bu şekilde idi: “Hükümet televizyonu haftada bir veya iki gün yasaklamayı düşünüyor. Yerel bir gazeteye düşüncenizi belirten bir mektup yazın”. Beşinci haftada her iki kompozisyonu da 14 öğrencinin tamamı yazdı. Tablo 6’dan da görülebileceği gibi, bu haftada da ortalama fark 0,000 bulunduğundan beşinci haftada da öğrencilerin ikinci kompozisyonlarının birinciye göre içerik bakımından daha iyi olduğunu görebiliriz.

Tablo 6: Beşinci Hafta Uygulanan Eşleştirilmiş T-test Sonuçları

Değişken	Eşleştirilmiş örnek sayısı	Corr	2-tail Sig	Mean	SD	Se of Mean
Komp1	14	.424	.131	4.5714	2.277	.609
Komp2				11.1429	4.688	1.253
Eşleştirilmiş farklılıklar						
Mean	SD	SE of Mean	t-value	df	2-tail Sig	
-6.5714	4.256	1.137	-5.78	13	.000	

95% CI (-9.029, -4.114)

Altıncı haftada öğrencilerden geleceğe yönelik bir ulaşım şekli tasarımlarını istendi. Sınıftaki birçok öğrenci ilk kompozisyonu yazmayı reddetti. Bazı öğrenciler bu konu hakkında yazacak fikirleri olmadığını belirtirken, bazıları da o gün sınavları olduğu için kompozisyon yazma modunda olmadıklarını söyledi. Bu araştırmayı yürüten öğretmen, öğrencilerden ilk kompozisyonu yazmaları konusunda ısrarlı olsa da öğrencilerin bazıları sadece giriş paragrafı yazdılar, bazıları da hiçbir şey yazmayıp boş kağıt teslim ettiler.

Yukarıda belirtilen nedenlerden dolayı altıncı haftanın ilk kompozisyonlarının çoğunun değerlendirmesi '0' olmuştur. Tablo 7'de gösterilen ortalama farkın 0,000 olmasının nedeni birinci kompozisyonların bu şekilde değerlendirilmesindedir. Altıncı haftada ilk kompozisyonun yazılması esnasında yaşanan sorunlara rağmen öğrencilerin ikinci kompozisyonundan önce katıldıkları etkinliklerinden yararlandıkları söylenebilir çünkü bazı öğrenciler konu ile ilgili bilgilerinin yetersiz olması nedeniyle ilk kompozisyonlarını yazamadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 7: Altıncı Hafta Uygulanan Eşleştirilmiş T-test Sonuçları

Değişken	Eşleştirilmiş örnek sayısı	Corr	2-tail Sig	Mean	SD	Se of Mean
Komp1	11	.502	.116	1.8182	3.157	.952
Komp2				12.3636	3.075	.927
Eşleştirilmiş farklılıklar						
Mean	SD	SE of Mean	t-value	df	2-tail Sig	
-10.5455	3.110	.938	-11.25	10	.000	
95% CI (-12.635, -8.156)						

Yedinci haftada öğrencilerden “Yiyecekler” konusunda kompozisyon yazmaları istendi. Öğrencilere bu konu ile ilgili beş ifade verildi ve bu ifadelerden en çok katıldıkları hakkında kompozisyon yazmaları istendi. Tablo 8'den görülebileceği gibi yedinci haftada öğrencilerin yazmış olduğu birinci ve ikinci kompozisyon arasında yine anlamlı bir fark ($0,000 < 0,05$) bulundu. Bu sonuçlar ışığında yedinci haftada da ikinci kompozisyon yazımı öncesi uygulanan etkinliklerin öğrencilerin kompozisyon konusu hakkında fikirlerini geliştirmelerine yardımcı olduğu ileri sürülebilir.

Tablo 8: Yedinci Hafta Uygulanan Eşleştirilmiş T-test Sonuçları

Değişken	Eşleştirilmiş örnek sayısı	Corr	2-tail Sig	Mean	SD	Se of Mean
Komp1	11	.433	.183	2.1818	2.228	.672
Komp2				9.3636	2.976	.897
Eşleştirilmiş farklılıklar						
Mean	SD	SE of Mean	t-value	df	2-tail Sig	
-7.1818	4.423	1.334	-5.39	10	.000	
95% CI (-10.154, -4.210)						

Yedi hafta boyunca uygulanan tüm T-test sonuçlarını incelediğimizde, her hafta öğrencilerin birinci ve ikinci kompozisyon değerlendirmeleri arasında anlamlı bir fark olduğunu gözlemleyebiliriz. Genel olarak t-test sonuçlarını yorumlayacak olursak öğrencilerin ikinci kompozisyonlarında görülen anlamlı farkın öğrencilerin içerik şemalarını harekete geçiren ve fikirlerinin zenginleşmesine yol açan sınıf içinde katıldıkları etkinliklerden kaynaklandığını iddia edebiliriz.

4.3. Anketler

Anketlerden toplanan nicel veriler SPSS (Sosyal Bilimler İstatistik Paketi) programı kullanılarak analiz edildi. Nicel verilerin analizinin ardından anket sonuçları, katılımcıların yazma dersindeki deneyimlerine ve ikinci kompozisyonu yazma öncesinde çeşitli etkinliklerin uygulamasına ilişkin görüşlerini anlamak amacı ile detaylı bir şekilde incelendi. Bu amaçla katılımcıların görüş ve duygularından oluşan nitel veriler içerik analizine tabi tutuldu ve ortaya çıkan başlıca temalar belirlendi.

Öğrenci Anketleri

Öğrenci yanıtları tüm öğrencilerin yazmayı önemli bir beceri olarak düşündüklerini ortaya koymuştur. Öğrencilerin yarısı akademik çalışmalarında farklı kaynaklardan not almak zorunda oldukları için yazmanın kendileri için çok önemli olduğunu söylerken, azınlık bir grup ise kompozisyon tipi sınav sorularını cevaplamak için yazma becerisini etkin bir şekilde kullanmaları gerektiğini ifade etmiştir. Bunun yanında birçok öğrenci ders kitaplarındaki etkinlikleri sıkıcı buldukları için İngilizce kompozisyon yazmayı sevmediklerini ifade etmiştir. Öğrenciler kompozisyon konularının günlük yaşam, çevresel veya kültürel konularla ilgili olması nedeniyle çağdaş olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %42,9'u bir kompozisyonun en önemli unsurunun 'içerik' olduğunu paylaştı. Öğrencilerin çoğunluğu (%71,4) kompozisyon yazmadan önce öğretmenlerinin etkinlikler yoluyla kendilerini desteklemesini tercih ettiklerini belirtti. Bu bulgu, eşleştirilmiş örneklem T-testi sonuçları ve araştırma hipotezi ile uyumludur. Bir yandan öğrencilerin %78,6'sı öğretmenin ilk kompozisyon sırasındaki tutumundan dolayı yönlendirme alamadıklarını ve bu durumun kendileri için moral bozucu olduğunu belirtirken diğer yandan öğrencilerin %64,3'ü ikinci kompozisyonun yazma süreci öncesinde öğretmen tarafından verilen desteğin yazma derslerinden keyif almalarına neden olduğu ve motivasyonlarını artırdığı görüşünü paylaştılar.

Anket sonuçları öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%92,9) ilk kompozisyonu yazmayı daha zor bulduğunu ve birçoğunun (%71,4) bu zorluğu kompozisyon konularıyla ilgili yetersiz bilgi sahibi olmalarına bağladıklarını göstermektedir. Aynı zamanda öğrenci anket yanıtları ikinci kompozisyonu yazmadan önce öğrencilerin derste yaptıkları etkinlikler sayesinde kompozisyon konusuna ilişkin bilgi edinebildiklerini veya mevcut bilgilerinin geliştirebildiklerini göstermektedir. Bu konu ile ilgili öğrenci yanıtları öğrencilerin %7,1'inin kompozisyon yazımı öncesinde sınıfta uygulanan etkinliklerin konu ile ilgili bilgilerini yüzde yüz artırdığını, %14'ünün bilgilerini yüzde yetmiş beş artırdığını, %50'sinin bilgilerini yüzde elli artırdığını ve %28'inin ise bilgilerini yüzde otuz oranında artırdığını ifade ettiklerini göstermektedir. Öğrencilerin anket yanıtları aynı zamanda 'derste yapılan etkinliklerin kompozisyon konusuna ilişkin bilgi geliştirilmesine etkisi %0 olmuştur' seçeneğinin hiçbir öğrenci tarafından işaretlenmemiş olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin anket yanıtlarının analizi aynı zamanda öğrencilerin yarısından fazlasının ikinci kompozisyon öncesinde yapılan okuma etkinliklerini faydalı bulduğunu ve büyük çoğunluğunun kompozisyon yazmadan önce okuma

etkinliklerine katılmak istediğini göstermiştir. Öğrenciler okuma etkinliklerine ilişkin olumlu görüş belirtirken dinleme etkinliklerinden faydalanmadıkları görüşünü paylaştılar. Bunun yanında öğrenciler konuşma etkinliklerine katılmanın sınıf arkadaşlarıyla fikir alışverişinde bulunmalarına ve bilgi paylaşımlarına olanak yarattığı için konuşma etkinliklerinden memnun olduklarını dile getirmişlerdir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu kompozisyon yazmadan önce konuşma etkinliklerinin yapılması gerektiğini söylerken, sadece küçük bir azınlığı konuşma etkinliklerinin yapılmasının faydalı olmadığı görüşünü paylaşmıştır.

Okuma, dinleme ve konuşma etkinliklerinin yanında öğrencilerin çoğu kompozisyon yazımı öncesinde yazma etkinliklerinden de yararlandıkları ifade ettiler. Öğrenciler yazma etkinliklerinin kompozisyon yazmadan önce kullanılması gerektiğini çünkü bu etkinliklerin onlara kendi fikirlerini sınıfta konuşulanlarla birleştirme fırsatı verdiğini belirttiler. Bazı öğrenciler bölüm derslerine başladıklarında İngilizce akademik yazma becerilerinin kendileri için daha da önemli olacağına vurgu yaparken küçük bir azınlık yazma etkinliklerinin sınıf ortamında değil de kendi ev ortamlarında daha iyi yapılabilecek türde etkinlikler olduğunu düşündüklerini ve kompozisyon konularının da kendilerine ilginç gelmediği için kompozisyon yazımı öncesinde yapılan yazma etkinliklerinin faydasına inanmadıklarını belirtmişlerdir.

Genel olarak, öğrenci anketlerinden elde edilen sonuçlar, araştırmaya katılan öğrencilerin yükseköğretimde İngilizce yazılı ilteşimin önemine ilişkin farkındalıklarını ve kompozisyon konularına ilişkin genel bilgi eksikleri olduğunu göstermiştir. Anket yoluyla elde edilen öğrenci görüşleri öğrencilerin çeşitli etkinliklere katıldıktan sonra haftanın ikinci kompozisyonunu yazarken yazacakları konu hakkında kendilerini daha bilgili ve yetkin hissettiklerini ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda anket sonuçlarının Vygostky'nin yıllar önce iddia ettiği

gibi bilişsel gelişimin bireysel çabalarla değil kişilerin buldukları çevre ile aktif bir şekilde etkilişime girdiklerinde gerçekleştiğini gösterdiğini söyleyebiliriz (Yıldırım, 2016). Öğrenci anket yanıtları öğrencilerin kompozisyon yazımı öncesi yapılan sınıf-içi etkinliklerden oldukça faydalandıklarını göstermenin yanı sıra bazı öğrencilerin etkinlikler sonrasında İngilizce kompozisyon yazmaktan hoşlanmaya başladıklarını ifade ettiklerini de ortaya çıkarmıştır. Bu bulgu Türkçe yabancı dil eğitiminde sosyal aktivitelerin derse dahil edilmesinin öğrenmeyi daha zevkli ve başarılı kıldığını gösteren güncel bir araştırmanın sonuçları ile uyumludur (Öter ve Yücel, 2023).

Öğretmen anketleri

Öğretmenler, öğrenci görüşleri ile paralel olarak sınıflarındaki öğrencilerin çoğunun kompozisyon yazmaktan hoşlanmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğuna (%71,4) göre bu durum öğrencilerin yazılı iletişimde tedirgin hissetmeleri ve yazma etkinliklerini sıkıcı bulmalarından kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin ders kitabındaki yazma etkinliklerinden hoşnut olmamalarının aksine öğretmenlerin ankete verdikleri yanıtlar çoğunluğunun (%71,4) okulun ders kitabındaki yazma etkinliklerinin piyasadaki diğer ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinden çok daha iyi olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

Ankete verilen yanıtlarda öğretmenlerin çoğunluğu (%92,9) kompozisyon derslerinde kompozisyon yazım aşaması öncesinde farklı etkinlikler kullanmayı tercih ettiklerini belirtmiştir. Hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin kompozisyon yazımı öncesinde çeşitli etkinlikler kullanılması konusunda paylaştıkları olumlu görüşleri ve olumlu araştırma bulguları doğrultusunda yabancı dil derslerinde öğrencilerin fikir üretmelerine yardımcı olacak farklı etkinlikler kullanılmasının kompozisyon içeriği üzerinde olumlu etki yarattığını söyleyebiliriz (Ibniyan, 2017; Sabuncuoğlu, 2018). Genel olarak anket sonuçlarını incelediğimizde öğretmen ve öğrenci görüşlerinin bir kompozisyonun en önemli

unsurunun 'fikirlerin ifade edilmesi' konusunda da kesiştiğini görmekteyiz. Bu konuyla ilgili tüm öğretmenler bazı dilbilgisi veya organizasyon sorunları olan ancak fikir açısından zengin bir kompozisyonu, çok az dilbilgisi hatası içeren ama içerik açısından zayıf olan bir kompozisyona tercih ettiklerini ifade ettiler.

Araştırmaya katılan öğretmenler ayrıca, öğrencilerinin kompozisyon konuları hakkında yeterli genel bilgiye sahip olmadıkları için kompozisyon yazmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu zorlukla ilgili olarak anket sonuçları öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (%85,7) öğrencilerin bilgilerindeki eksikliklerin içerik şemalarını harekete geçiren etkinlikler kullanılarak giderilebileceği görüşüne katıldıklarını göstermektedir. Bu bulgu, öğrencilerin yeni bilgi ve beceriler kazanmasına veya hafızalarındaki bilgiler üzerine ekleme yapmasına yardımcı olmak için dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinliklerinin yabancı dil derslerinde uygulanmasını öneren araştırmalarla uyumludur (Faraj, 2015; Ünveren Kapanzade, 2019; Sabuncuoğlu, 2018).

Buna ek olarak anket sonuçları kompozisyon yazımı öncesi yapılan okuma etkinliklerinin faydalı olduğu görüşünün hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından paylaşıldığı göstermektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu kompozisyon yazmadan önce okuma etkinliklerinin uygulanması yönünde olumlu görüş belirtmişlerdir. Benzer bir şekilde öğretmenlerin neredeyse tamamı (%92,9) okuma etkinliklerinin kompozisyon derslerinde kullanılması gerektiğini, çünkü bu etkinliklerin yalnızca öğrencilerin yazma konusuyla ilgili bilgilerini geliştirmekle kalmayıp, aynı zamanda da bazı araştırmalarda belirtildiği gibi farklı metin türlerini inceleme şansını yaratarak öğrencilerin yazı stili ve organizasyonu hakkında da bilgi edinmelerine yardımcı olduğunu ifade etmektedir (Anh, 2019; Jouhar ve Rupley, 2021).

Dinleme etkinlikleriyle ilgili olarak bazı öğretmenler ses kayıtlarının kalitesinde sorun olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler gibi öğretmenler de öğrencilerin

yazılarını destekleme açısından dinleme etkinliklerinin okuma etkinliklerine göre daha az faydalı olduğu görüşünü paylaşmışlardır. Bu açıdan çalışma bulguları, farklı becerilerin ayrı ayrı değil bütünlük olarak kullanılmasını öneren araştırmalarla benzer görüşleri ortaya çıkarmıştır (Anh, 2019; İbnian, 2017; Faraj, 2015; Ünveren Kapanzade, 2019; Sabuncuoğlu, 2018). Öğrenci görüşleri ile benzer bir şekilde öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%92,3) konuşma etkinliklerinin yabancı dil derslerinde bolca kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, konuşma etkinlikleriyle ilgili olumlu görüşlerini, konuşma etkinlikleri esnasında öğrencilerin fikirlerini kısa sürede ifade edebildiklerini, bunun da öğrencilerin hem kompozisyon konusuna ilgi duymalarını sağladığını hem de fikirlerini ve kelime dağarcıklarını geliştirmelerine yardımcı olduğunu ifade ettiler. Çalışmaya katılan öğretmenlerin bu düşünceleri, kompozisyon derslerinde kaygı azaltmaya ve öğrenci motivasyonunu artırmaya yönelik yöntemler kullanılması gerektiğini savunan uzman görüşleri ile uyumludur (Bayat, 2014; Tahmouresi ve Papi, 2021; Tavşanlı vd., 2020).

Araştırmada öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%89,2) öğrencilere kompozisyon konusu verilmeden önce yazma etkinliklerine başvurulması gerektiğini, çünkü öğrencilerin yazma etkinliklerini ara sıra yapılan gereksiz bir çalışma olarak değil, dil öğrenmenin doğal bir parçası olarak görmeleri gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin az bir kısmı (%7,7) öğrencilerin bir konu hakkında bilgi toplamak için başka yöntemler de kullanabileceğini ifade ettiler. Bu öğretmenler öğrencilerden fazla yazma çalışması yapmaları istemenin öğrencileri sıkılabileceğini, bu yüzden de kompozisyon yazımı öncesinde öğrencilerin ekstra yazma etkinlikleri yapmalarına karşı olduklarını belirttiler. Öğretmenlerin bu kaygısı ile bağlantılı olarak, yazma çalışmaları yerine öğrencilerin motivasyonunu artıracak ve onları başarılı hissettirecek yöntem ve etkinliklerin yabancı dil

derslerinde uygulanması gerektiği görüşünün yakın geçmişte yapılan bir araştırmada da savunulduğunu görmekteyiz (Tahmouresi ve Papi, 2021).

Anket sorularına verilen tüm yanıtlar incelendiğinde, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin okuma ve konuşma etkinliklerini dinleme ve yazma etkinliklerinden daha faydalı buldukları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin etkinlik uygulamalarına ilişkin görüşlerinin oldukça olumlu olması, bu etkinliklerin yazma performanslarını geliştirmeye yönelik faydaları ile ilgili farkındalıklarını ve bu etkinliklerin onlara fikir üretme aşamasında sağladığı destekten memnun olduklarını göstermektedir. Bu sonuçlar ışığında bu çalışma, öğrencilerin içerik şemalarını harekete geçiren çeşitli dil etkinliklerinin öğrencilerin bilgi eksikliklerini gidermelerine ve ayrıca yeni bilgiler edinmelerine yardımcı olduğu için kompozisyon yazma aşaması öncesinde yabancı dil derslerinde kullanılmasını önermektedir. Bu bağlamda mevcut araştırma sonuçlarının, yazma öğretiminin okuma, dinleme ve konuşma becerileri öğretimiyle birlikte uygulanması gerektiğini ve dil eğitiminde bütüncül yaklaşımlara ihtiyaç duyulduğunu tartışan araştırmalarla uyumlu olduğu görülmektedir (Anh, 2019; İbnian, 2017; Ünveren Kapanzade, 2019; Sabuncuoğlu, 2018).

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

İngilizce hazırlık programları ile ilgili çok sayıda araştırma yapılmış olmasına rağmen (Li ve diğerleri, 2022, s.11), bu programlarda öğrenim gören önemli sayıda yabancı dil öğrencisinin halen İngilizce yazılı iletişimde zorlandığı uzmanlar tarafından ifade edilmektedir (Alisha ve diğerleri, 2019; Anh, 2019, Faraj, 2015; Fareed ve diğerleri, 2016; İbnian, 2017; Sabuncuoğlu, 2018; Selvaraj ve Aziz, 2019). Yabancı dil öğrencilerinin kompozisyon konuları hakkındaki bilgilerinin yetersiz olması nedeniyle kompozisyon yazmakta zorlanmalarına ilişkin bilimsel bulgu azlığını (Bayat, 2014; İbnian, 2017; Selvaraj ve Aziz, 2019) göz önünde bulunduran bu çalışma, öğrencilerin içerik şemalarını

etkinleştirmenin onların kompozisyon yazma becerileri üzerindeki etkisini araştırma hedefi ile yürürlüğe konmuştu. Öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi için biçimsel bilgi şemalarının etkinleştirilmesine ilişkin olumlu araştırma sonuçlarına (Maftoon ve Babamiri, 2011) benzer bir şekilde bu çalışma, öğrencilerin kompozisyon konusu ile ilgili şemalarının aktivasyonun, fikirlerini geliştirmelerine ve daha zengin fikirlerle dolu kompozisyonlar yazmalarına yardımcı olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla bu çalışmada İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi doğrultusunda umut verici sonuçlar elde edildiğini iddia edebiliriz.

Nitel verilerin olumlu istatistiksel analiz sonuçlarına ek olarak, araştırmaya katılan öğrenci ve öğretmenlerden elde edilen nitel veriler, çalışmada uygulanan kompozisyon yazımı öncesi etkinliklerin öğrencilerin yazma performansı üzerinde olumlu bir etki yarattığını ve hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin, öğrencilerin içerik şemalarını harekete geçirmek için dil derslerinde uygulanan etkinlikleri faydalı bulduklarını göstermektedir. Bu çalışmanın olumlu sonuçları ve benzeri araştırmaların bulguları yabancı dil öğrenme süreçlerinde öğrencileri pasif dinleyiciler olarak gören geleneksel yöntemlerden uzaklaşıp öğrencileri derse aktif bir şekilde katılan sosyal bireyler olarak gören uygulamaların yabancı dil öğretmenleri tarafından benimsenmesi gerektiğine işaret etmektedir (Öter ve Yücel, 2023).

Bu araştırmanın süresinin yedi hafta ile sınırlandırılması ve katılımcı sayısının fazla olmaması gibi sınırlılıklar nedeniyle mevcut çalışma sonuçlarının geniş öğrenci kitlelerine genellenmesi mümkün değildir. Örneklem azlığı ve öğrenci kompozisyonlarını değerlendirme aşamalarına sınırlı sayıda öğretmen dahil edilmesi de bu çalışmanın eleştirilme nedeni olabilir. Bu yüzden de öğrencilerin içerik şemalarının sosyal etkinliklerle aktifleştirilmesinin kompozisyon yazma becerileri üzerindeki etkisinin daha büyük ölçekte ve uzun bir zaman dilimine

yayılmış araştırmalarla desteklenmesi gerekmektedir. Ancak bazı sınırlılıklarına rağmen, bu çalışmanın kompozisyon yazma öncesinde uygulanan etkinliklerin öğrencilerin içerik şemalarını aktifleştirerek kompozisyon konusu ile ilgili bilgilerini artırdığını ve İngilizce yazma becerilerini geliştirdiğini bilimsel verilerle ortaya koyduğunu söyleyebiliriz. Bu bağlamda da bu çalışmanın bir nebze de olsa bu konu ile ilgili literatürdeki araştırma boşluğunu giderdiğini iddia edebiliriz.

Bu araştırmanın olumlu bulguları işığında, program tasarımcılarına yabancı dil ğrencilerinin içerik şemalarını etkinleştirecek etkinlikleri yabancı dil müfredatlarına dahil etmeleri önerilir. Bu etkinliklerin yabancı dil programlarında uygulanması ile öğrenciler önceki bilgileri ile yeni bilgiler arasında köprü kurularak daha zengin fikirler içeren kompozisyonlar yazma şansını elde edebileceklerdir. Böylelikle, yıllar önce Vygotsky'nin sosyal öğrenim teorisinde açıkladığı gibi öğretmenlerin rehberliğinde yabancı dil ğrencilerinin kendi sosyal çevrelerinde yaşadıkları deneyimlerle hem bilişsel gelişimlerini hem de yabancı dil ğrenimindeki başarılarını artırmak mümkün olacaktır (Eroğlu, 2023). Elbette ki bu hedefe ulaşabilmek için yabancı dil ğretmenlerinin de dünyadaki ve kendi alanlardaki gelişmelere ayak uydurması ve sürekli olarak bilgilerini tazeleme ve ğretim becerilerini geliştirme konusunda istekli olmaları gerekmektedir (Orhan Göksun, 2022).

Üniversite düzeyindeki öğrencilerden bir yandan akademik faaliyetlere katılmaları, diğer yandan da anlamlı akademik İngilizce yazı yazmaları beklendiğinden, bu çalışmanın sonuçlarının yüksek öğrenimde yapılacak yazılı iletişim çalışmalarına ışık tutması umulmaktadır. Ayrıca bu çalışmanın farklı dil kurumlarda İngilizce kompozisyon yazımı becerilerinin iyileştirilmesi ve içerik şemalarının etkinleştirilmesi konusunda yapılacak yeni araştırmalara ilham vermesi umit edilmektedir. Gelecekte yapılacak çalışmalar içerik şema

aktivasyonunun etkisini biçimsel şemalarla karşılaştırmak gibi şema teorisinin farklı yönlerine odaklanmayı hedefleyebilir. Bununla birlikte, içinde bulunduğumuz bilgi teknolojileri çağında yazılı iletişim becerilerinin yalnızca geleneksel öğretim yöntemleri kullanarak geliştirilemeyeceği görüşü temelinde, bu alanda yapılacak ileriki çalışmalar bilgisayar teknolojilerini kullanarak yabancı dil öğrencilerinin İngilizce yazılı iletişim çalışmalarında nasıl desteklenmesi gerektiğini araştırmalı ve yapay zeka kullanımının gittikçe arttığı günümüzde daha güncel ve etkin yabancı dil uygulamalarına ışık tutmalıdır.

Çıkar Çatışması Bildirimi:

Bu makalenin yazarlığı veya yayınlanmasına ilişkin açıklanacak herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek/Finansman Bilgileri:

Bu makalenin yazılması, yayınlanması veya araştırmanın yürütülmesi aşamalarında yazar herhangi bir fon veya maddi destekten yararlanmamıştır.

Etik Kurul Kararı:

Araştırmanın yürütüldüğü üniversitede, çalışmanın uygulamaya konduğu dönemde bir etik kurulu bulunmadığından çalışma ile ilgili herhangi bir etik kurul onayı mevcut değildir. Ancak bu araştırmadaki veriler makale yazarının yüksek lisans tezi kapsamında yaptığı araştırma sırasında toplandığından çalışmanın yürütüldüğü üniversitenin gerekli kıldığı tüm kurullardan gerekli izin onayları ve resmi evraklar alınmıştır.

KAYNAKÇA

- Anh, D. T. N. (2019). EFL students' writing skills: Challenges and remedies. *IQSR Journal of Research and Method in Education*, 9(1), 74-84.
- Alisha, F., Safitri, N., ve Santoso, I. (2019). Students' difficulties in writing EFL. *Professional Journal of English Educator*, 2(1), 20-25.
- Bayat, N. (2014). The effect of the process writing approach on writing success and anxiety. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(3), 1123–1141. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.3.1720>
- Byrne, D. (1988). *Teaching Writing Skills*. London: Longman Group UK Limited.
- Carell, P. ve Eisterhold, J. (1988). Schema theory and ESL reading pedagogy. In Carell et al. *Interactive approaches to second language reading* (pp. 73-89). Cambridge: University Press.
- Daslak, İ. R. (2019). Kültürün yabancı dil eğitimi üzerindeki etkisi: Trabzon örneği. *İMGELEM*, 3(4), 81–106.
- Ergün, M. ve Özşüer S. (2006). Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 269-292.
- Eroğlu, M. (2023). Çocukluk döneminde bilişsel gelişim: Piaget ve Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramlarının incelenmesi ve karşılaştırılması. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 6(1), 69–77.
- Faraj, A. K. A. (2015). Scaffolding EFL students' writing through the writing process approach. *Journal of Education and Practice*, 6(13), 131–141.
- Fareed, M., Ashraf, A., ve Bilal, M. (2016). ESL learners' writing skills: Problems, Factors and Suggestions. *Journal of Education and Social Sciences*, 4(2), 89-94.
- Graham, S., ve Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445–476. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445>.

- Graham, S., ve Sandmel, K. (2011). The process writing approach: A meta-analysis. *The Journal of Educational Research*, 104(6), 396–407. <https://doi.org/10.1080/00220671.2010.488703>
- Humboldt, Wilhelm von. (1988). *On Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ibnian, S. S. K. (2017). Writing difficulties encountered by Jordanian EFL learners. *Asian Journal of Humanities and Social Studies*, 5(3), 197-206.
- Ivankova, N. V., Creswell, J. W., ve Stick, S. L. (2006). Using Mixed-Methods Sequential Explanatory Design: From Theory to Practice. *Field Methods*, 18(1), 3–20. <https://doi.org/10.1177/1525822X05282260>
- Jouhar, M. R., ve Rupley, W. H. (2021). The reading-writing connection based on independent reading and writing: A systematic review. *Reading and Writing Quarterly*, 37(2), 136-156.
- Köşker, G. (2015). Yabancı dil öğreniminde kültür aktarımı: Fransız dili örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(2), 409–421.
- Li, Y., Nikitina, L., ve Riget, P. N. (2022). Development of syntactic complexity in Chinese university students' L2 argumentative writing. *Journal of English for Academic Purposes*, 56, 101099, <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2022.101099>
- Maftoon, P., ve Babamiri, H. M. (2011). The effect of building formal schemata on EFL students' writing achievement. *TELL*, 5(2), 97-123.
- Mahmood, M. H. K., Nikoo, F. R., ve Bonyadi, A. (2013). The role of schema or background knowledge activation and graphic organizer on increasing Iranian EFL learners' reading comprehension. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 2(2), 229-241.
- Manzo, U., ve Manzo, A. (2013). The informal reading-thinking inventory: Twenty-first-century assessment formats for discovering reading and

- writing needs-and strengths. *Reading and Writing Quarterly*, 29(3), 231-251, <https://doi.org/10.1080/10573569.2013.7897832>
- Morrow, K. (ed). (2004). *Insights from the Common European Framework*. Oxford: OUP.
- Oluwadiya, A. (1992). Some prewriting techniques for student writers. *English Teaching Forum*, 30(4), 12-15 ve 32.
- Orhan Göksun, D. (2022). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme düzeylerinin yordayıcıları. *Sosyolojik Düşün*, 7(2), 155-184.
- Öter, V. ve Yücel, D. (2023). Vygotsky'nin Sosyal Çevre Kuramının Yabancı Dil Türkçe Öğrenimine Etkisi: Erbil Örneği. *International Social Sciences Studies Journal*, 9,(116), 8696-8704.
- Perkins, K. ve Angelis, P. (1985). Schematic concept formation: Concurrent validity for attained English as a second language reading comprehension. *Language Learning*, 53, 269-283.
- Sabuncuoğlu, O. (2018). A study of the effects of the approaches to the teaching of writing on the EFL instructors' preferences at universities. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (13), 123-137. DOI: 10.29000/rumelide.504257
- Seidlhofer, B., Breiteneder, A. ve Pitzl, M. (2006). English as a lingua franca in Europe: Challenges for Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 26, 3-34.
- Selvaraj, M., ve Aziz, A. A. (2019). Systematic review: Approaches in teaching writing skill in ESL classrooms. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 8(4), 450-473, <http://dx.doi.org/10.6007/IJARPED/v8-i4/6564>
- Spack, R. (1985). Literature, reading, writing, and ESL: Bridging the gaps. *TESOL Quarterly*, 19(4), 703-725.

- Statman, S. (1981). The activation of semantic memory: A pedagogical technique in the EFL classroom. *ELT Journal*, 35(3), 232-233.
- Taglieber, L., Johnson, L. ve Yarbrough, D. (1988). Effects of pre-reading activities on EFL reading by Brazilian college students. *TESOL Quarterly*, 22(3), 455-472.
- Tahmourresi, S. ve Papi, M. (2021). Future selves, enjoyment and anxiety as predictors of L2 writing achievement. *Journal of Second Language Writing*, <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2021.100837>
- Tavşanlı, Ö. F., Bilgin, A., Yıldırım, K., Rasinski, T., ve Tschantz, B. (2020). The effect of a PBWMP on writing success and attitude toward writing. *Reading and Writing Quarterly*, <https://doi.org/10.1080/10573569.2020.1846006>
- Thorne, S. L., ve Reinhardt, J. (2008). "Bridging activities," new media literacies, and advanced foreign language proficiency. *Calico Journal*, 25(3), 558-572.
- Ünveren Kapanzade, D. (2019). Vygostky'nin Sosyo-kültürel Gelişim Teorisi bağlamında Türkçe öğretiminin değerlendirmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(47), 181-195. <https://doi.org/10.35237/sufesosbil.565193>
- Vygotsky, L. S. (1985). *Düşünce ve Dil* (çev. S.Koray). İstanbul: Sistem Yayınları.
- Wood, C., ve Schatschneider, C. (2021). Differential growth in writing quality of students in fifth grade from diverse backgrounds. *Reading and Writing Quarterly*, <https://doi.org/10.1080/10573569.2021.19260287>
- Yıldırım, Y. (2016). Eğitim Sosyolojisi Perspektifi ile Piaget ve Vygotsky'nin Bilişsel Gelişim Kuramları Üzerine Sosyolojik Bir Analiz Denemesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 5(2), 617-628. <https://doi.org/10.14686/buefad.v5i2.5000191537>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Despite the increased significance of writing in the whole world, writing in English is still not a popular activity for EFL students in Turkey. Turkish students' writing difficulties get more prominent at tertiary-level as they are required to undertake various academic writing tasks in English, all of which have a huge impact on their overall academic performance (Graham & Perin, 2007; Tavşanlı et al., 2020). According to researchers, the difficulty of writing stems from the fact that it is a "complex, multidimensional construct" which involves coordination of cognitive, linguistic and emotional resources (Wood & Schatschneider, 2021, p. 2) as well as idea generation and organization, which some learners find particularly difficult due to lack of prior knowledge about the writing topic (Selvaraj & Aziz, 2019). These difficulties require EFL teachers to not only understand the reasons why writing activities are challenging for their students but also make use of activities that are founded on socio-constructivist principles.

In essay writing, EFL students face a set of linguistic difficulties such as using tenses incorrectly, missing out articles or not finding the right words to express their thoughts depending on their language proficiency level. Another problem they have is finding what to write. Due to insufficient knowledge about the writing topic, students cannot generate ideas and they feel anxious during essay writing (Bayat, 2014; Ilnian, 2017). Since university students are expected to submit well-written reports or to provide coherent responses to essay-type examination questions, their English writing skills generally have a profound effect on their overall academic performance.

Researchers contend that activating 'semantic memory' (content-schemata) is an effective pedagogical device that "triggers off a series of associations, and all the connotations are activated and brought, as it were, to the front of the mind" (Statman, 1981, p. 232). They explain that in this way students can develop expectations of what is to come, and they do not feel that the subject is completely new. Researchers also note that 'semantic memory' is limited in the working memory of students with low proficiency, which makes activation of their world knowledge difficult (Jouhar & Rupley, 2021). Hence, schemata activation is suggested for EFL students to enable them to build new concepts and have a sense of direction while learning English. Different kinds of pre-writing activities may be used to help learners acquire new knowledge and skills or build on what they already know (Sabuncuoğlu, 2018). To this end, recent studies suggest integration of a variety of activities into the foreign language classroom, particularly all four language skills based on the rationale that "the

four language skills support each other and are found together in real-life language use" (Sabuncuoğlu, 2018, p. 128).

Method

Considering Turkish EFL students who suffer in English essay writing due to lack of background knowledge, the present study made use of skills activities to activate their content-schemata and intended to find out whether content-schemata activation has an effect, if any, on their writing performance. The study had a sequentially exploratory mixed method research design as it employed the use of quantitative and qualitative methodology in an integrated way in successive stages. The present study was conducted in a foundation class at an English-medium university in Turkey. Participants were students studying in the upper-intermediate (B2) programme which involved the use of an in-house course-book designed by the curriculum team of the school as teaching material. To gather data, students' first and second essays were evaluated, and student and teacher questionnaires were employed to elicit perceptions.

Results and Discussion

Student compositions were analysed using a reliability test and paired samples T-test. 150 essays were collected in total. Each essay was evaluated by two scorers. The Pearson Correlation Coefficient Test, which was used to check the reliability of the evaluators' scores, displayed that the evaluators' scores were almost perfectly related because the correlation was very close to +1 and the two tailed significance was smaller than 0.05 in all cases with the exception of one week. Likewise, T-test results showed that there was a significant difference between the scores of students' first and second composition in each week. This finding can be attributed to the use of skills activities which activated students' content-schemata and led to the enrichment of ideas in their second compositions.

Analysis of all the responses given to the questionnaire items reveals that both the students and the teachers found the use of reading and speaking activities more beneficial than listening and writing skills activities. The fact that students' perceptions of skills activities were highly positive indicates that they were aware of the benefits of these activities for improving their writing performance and were also satisfied with the support these activities provided for idea generation. As the use of skills activities that activate their content-schemata can provide scaffolding for students in essay writing, EFL teachers should consider their use in their writing classes.

Conclusion

Considering the scarcity of research on EFL students' writing problems due to their insufficient knowledge about writing topics (Bayat, 2014; Ibnian, 2017; Selvaraj & Aziz, 2019), the present study intended to investigate effectiveness of content-schemata activation as a means for scaffolding Turkish EFL students in their challenging English essay writing practices. Similar to the positive outcomes of a research study on the activation of formal schemata for the improvement of students' writing (Maftoon & Babamiri, 2011), the present study yielded promising results for the improvement of Turkish students' English writing skills as it disclosed that they could write better essays in terms of content after participating in activities that activated their content-schemata. As study findings also revealed that both students and teachers found the use of skills activities beneficial for the activation of students' content-schemata prior to essay writing, it is recommended that employment of skills activities is considered not only by EFL teachers who are practicing their profession in Turkey but also by teachers of English working in different educational contexts in other countries.