

April, 2024 Vol: 10 Issue: 1

# J L E R E

JOURNAL OF LANGUAGE EDUCATION AND RESEARCH



e-ISSN 2149-5602



---

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

---

*2024 Nisan, Cilt:10 Sayı:1*

*2024 April, Volume:10 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

**Yayın Editörleri**

**Publishing Editors**

Prof. Dr. Ferit KILIÇKAYA

Arş. Gör. Zehra Nur BAYINDIR

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

2024 Nisan, Cilt:10 Sayı:1 / 2024 April, Volume:10 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

Jaroslav KRAJKA, Maria Curie-Skłodowska University

Joanna KIC-DRGAS, Adam Mickiewicz University

Kutlay YAĞMUR, Tilburg University

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

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).

## Research Articles

- 1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifika Programı Katılımcılarının İkinci Dil Edinimine İlişkin Farkındalıkları / Page: 1-28**  
*Ata ATAK*
- 2. Argümantasyon Temelli Öğrenme Modelinin Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Argüman Kullanma Seviyelerine, İkna Edici Yazma Başarılarına ve Yazma Motivasyonlarına Etkisi / Page: 29-58**  
*Süleyman BAKDEMİR, Üzeyir SÜĞÜMLÜ*
- 3. Yabancılar Türkçe Öğretimi Alanında Hazırlanan Yüksek Lisans Tezlerinde Kullanılan Ölçme Araçlarının İncelenmesi / Page: 59-86**  
*Niyemet BAHŞI, Gülşah GENÇER*
- 4. Investigating the Relationship between Digital Literacy and TPACK Levels of Pre-Service English Teachers / Page: 87-111**  
*Burcu ÜNAL, İpek PEHLEVAN*
- 5. Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Okuma Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Görüşleri / Page: 112-146**  
*Seyhan YILDIRIM DÖNER, Sezgin DEMİR*
- 6. The Effects of Using Google Docs on Writing Skills of Turkish EFL Learners / Page: 147-165**  
*Beril NERGİZ KARTEPE, Çağla ATMACA*
- 7. The Role of Video-Based Shadowing Practices in L2 Oral Proficiency Development / Page: 166-190**  
*Sultan MICIK, Filiz RIZAOĞLU*
- 8. An Analysis of Primary School Teacher Candidates's Perceptions of Foreign Language Teaching Anxiety / Page: 191-209**  
*Seyit Ahmet ÇAPAN, Fatih Mehmet CİĞERCİ, Fatma Şeyma DOĞAN*
- 9. Psycholinguistic Approaches to Instructed Second Language Acquisition: Linking Theory, Findings and Practice (Book Review) / Page: 210-213**  
*Muhammet Yaşar YÜZLÜ*
- 10. Using Technology to Design ESL/EFL Microlearning Activities (Book Review) / Page: 214-217**  
*Gizem YAVUZ*

## Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifika Programı Katılımcılarının İkinci Dil Edinimine İlişkin Farkındalıkları

Ata Atak \*

### MAKALE BİLGİSİ

Geliş: 17.03.2024  
Düzeltilme: 02.04.2024  
Kabul: 03.04.2024  
Doi: 10.31464/jlere.1454255

### Anahtar Sözcükler:

*İkinci dil edinimi  
Yabancı dil olarak Türkçe  
Öğretici sertifika programı*

### ÖZET

Öğrencilerin dili nasıl işlemedikleri, onu nasıl alındıya dönüştürdükleri, yeni bir dil dizgesinin nasıl geliştiği ve iletişim kurmak için bilgiye nasıl eriştikleri gibi sorularla dil öğretiminin temelini oluşturan ikinci dil edinimine hiçbir öğrenciler için yabancı dil olarak Türkçe sertifika programı içeriğinde yer verilmemektedir. Oysaki ikinci dil edinimi araştırmaları, öğrencilerin kendileri ve öğrencileri için uygun beklentileri belirlemelerine yardımcı olacak önemli bir bilgi kaynağıdır (Lightbown, 2000). Bu çerçevede bu araştırmanın amacı, öğrenciler için yabancılara Türkçe sertifika programına katılmış olan öğretici adaylarının ikinci dil edinimine ilişkin farkındalıklarının test edilmesidir. Bu amaç doğrultusunda Lightbown & Spada (2006; 2021) tarafından hazırlanmış dil öğrenimi ve öğretimi hakkındaki popüler görüşlerden oluşan etkinlikten uyarlanan sormaca gönüllülük esasına dayalı olarak çevrimiçi uygulanmıştır. Çalışmanın bulguları bir bütün olarak değerlendirildiğinde katılımcıların ikinci dil edinimiyle ilgili birçok konuda bilgi sahibi olmadıkları tespit edilmiştir. Sonuç olarak sertifika programlarının öğrencilerin alan bilgisi, pedagoji bilgisi, pedagojik alan bilgisini geliştirmeye yönelik olarak tekrar düzenlenmesi gerektiği ve alan bilgisi içeriğinde ikinci dil edinimi dersinin bulunması gerektiği önerilmektedir.

### Bilgilendirme

Bilgilendirme ve teşekkür yazıları bu bölüme yazılmalıdır.

### Yayın Etiği Bilgilendirme

Bu çalışma için Etik Kurul onayı alınmıştır:  
Kurul adı: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel  
Araştırma ve Yayın Etik Kurulu  
Karar tarihi: 20.06.2023  
Belge sayı numarası: E-87347630-659-665342

### Yazarların Katkı Oranı Çıkar Çatışması Gönderim

Birden çok yazar varsa lütfen yazarların katkı oranlarını belirtiniz.  
Bu çalışmada bir çıkar çatışması olup olmadığını belirtiniz.  
Atak, A. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programı katılımcılarının ikinci dil edinimine ilişkin farkındalıkları. *Journal of Language Education and Research*, 10(1), 1-28.

\* Öğr. Gör. Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0897-8287>, Dokuz Eylül Üniversitesi, Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, [ata.atak@deu.edu.tr](mailto:ata.atak@deu.edu.tr)

## Giriş

Anadili konuşucularının kendi dillerini ikinci dil ya da yabancı dil olarak öğretirken anadillerinin özellikleri konusunda bilgileri yeterli olsa da ikinci/yabancı dil öğretimi hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları sınıfta karşılıklarına farklı özelliklere sahip öğrenciler çıktığında öğretim sürecinde zorluk yaşamalarına sebep olabilmektedir. Özellikle sınıfta neyi, ne kadar ve nasıl öğretecekleri konusunda kafalarında soru işaretleri oluşmaya başladığında, öğrenciler öğrettiklerini öğrenmede başarısız olduklarında öğrenme ve öğretme arasındaki farkı deneyimlemeye başlarlar. Bu noktada anadili edinimi ile ikinci dil edinimi arasındaki farkı bilmek, dil öğretiminde kullanılacak yöntemlere karar vermede, kime, neyin, nasıl öğretileceği ya da kime, neyin, nasıl öğretilmeyeceğini belirleme aşamalarında yararlı olacaktır.

İnsan gelişiminin en temel özelliklerinden biri olan ve herhangi bir bilinçli çaba sarf etmeden erken çocukluk döneminde genelde her sağlıklı çocuk tarafından başarıyla tamamlanan anadili edinimi, Ortega'ya (2009) göre öngörülebilir bir örüntü içinde gerçekleşmektedir. İkinci dil edinimi ise anadili edinimi gibi her aşamasında öngörülebilir bir örüntü içinde gerçekleşmemektedir. Çünkü ikinci dil öğrencisi, anadilini edinen bir çocuktan çok farklıdır. Anadilini edinen çocuk eğer sağlıklıysa dil edinim sürecinde her çocuğun geçtiği aşamalardan aşağı yukarı benzer özelliklerle geçmektedir. Bunun yanında ikinci dil öğrencisi ise hem karakteristik özellikleri açısından hem de maruz kaldığı çevresel etkenler açısından ikinci dil edinimi sürecinde farklılaşmakta, doğal olarak ikinci dil edinim süreci de her öğrenci açısından farklı bir görünüm kazanmaktadır.

Erken çocuklukta edinilen anadilinden sonra edinilen ikinci, üçüncü, dördüncü ya da onuncu dili edinme süreçleri ikinci dil edinimi olarak adlandırılmaktadır. Burada kısaca ikinci dil edinimiyle sıklıkla karıştırılan ikidillilik (bilingualism) ya da çokdillilik (multilingualism) kavramlarından söz etmek yerinde olacaktır. Ortega'ya (2009) göre dört yaşından önce yani erken çocukluk dönemi boyunca iki ya da daha fazla dili eşzamanlı olarak edinme süreci ikidilli edinim ya da çokdilli edinim olarak adlandırılmaktadır. Anadil edinimindeki doğal ve genel olarak çaba göstermeden devam eden öğrenme süreci erken çocukluk döneminde birden fazla dile yeterli derecede maruz kalındığında da ikidilli ya çokdilli edinim olarak kendini gösterirken ikinci dil edinimi, tekdilli çocuklarda birinci dil; ikidilli ya da çokdilli çocuklarda birinci diller edinildikten sonra bu dillere ek başka bir dili öğrenme sürecidir. VanPatten & Benati (2015) ikinci dil edinimini, öğretici ve öğretmeden çok öğrenci ve öğrenmeye odaklanan bir araştırma alanı olarak ele

almaktadır. İkinci dil edinimi, dillerin nasıl öğrenildiğini, öğrencilerin yeni bir dil dizgesini nasıl oluşturduğunu kapsayan süreçler ve ürünlerdir.

Alanyazında sıklıkla birbirinin yerine kullanılan ikinci dil (second language) ve yabancı dil (foreign language) kavramları arasındaki farkı Saville-Troike (2012) şöyle tanımlamaktadır. İkinci dil, resmi ya da toplumsal olarak baskın olan ve eğitim, iş ya da diğer temel amaçlar için ihtiyaç duyulan dildir. Genellikle anadilleri farklı olan azınlık grupları ya da göçmenler tarafından edinilmektedir. Yabancı dil ise, öğrencilerin o anki sosyal bağlamlarında çok sık kullanılmayan, gelecek bir yolculuk için ya da diğer kültürler arası iletişim durumlarında kullanılabilir, okulda zorunlu ya da seçmeli ders olarak yer alan ama hiçbir acil ya da gerekli pratik uygulaması olmayan dildir.

Bunun yanında edinim ve öğrenim açısından değerlendirdiğimizde ikinci dil edinimi (second language acquisition) ve yabancı dil öğrenimi (foreign language learning) arasındaki fark Gass & Selinker (2008) tarafından şöyle betimlenmektedir. İkinci dil edinimi, anadili edindikten sonra anadili olmayan başka bir dili öğrenme sürecidir. İkinci dil edinimi, bir öğrencinin anadili olmayan dili o dilin konuşulduğu ülkede öğrenmesidir. Örneğin anadili Türkçe olan kişilerin Almanya’da Almanca öğrenmesi ya da anadili Arapça olan kişilerin Türkiye’de Türkçe öğrenmesi gibi. İkinci dil ediniminde öğrenme, öğrenilen dilin konuşucularıyla yoğun bir temasın olduğu ikinci dil ortamında gerçekleşirken sınıf ortamında ya da sınıf dışında olabilir. Yabancı dil öğrenimi ise, öğrencinin anadili olmayan dili, kendi anadilinin konuşulduğu ülkede öğrenmesidir. Örneğin anadili Türkçe olan kişilerin Türkiye’de İngilizce öğrenmesi ya da anadili Japonca olan kişilerin Japonya’da Türkçe öğrenmesi gibi. Yabancı dil öğreniminde öğrenilen dilin konuşucularıyla temas söz konusu değilken genellikle sınıf ortamında gerçekleşmektedir.

Öğrencileri ikinci dil edinimi ve yabancı dil öğrenimi bağlamında farklı karakteristik özellikler ve farklı çevresel etkenler açısından şu şekilde sınıflandırabiliriz (Lightbown & Spada (2006; 2021):

1. Okul çağı öncesinde ikinci dil edinen bir çocuk
2. Okul çağında kendi ülkesinde yabancı dil öğrenen bir çocuk
3. Okul çağında yaşadığı ülkede ikinci dil edinen bir çocuk
4. Kendi ülkesinde yabancı dil öğrenen bir yetişkin
5. Farklı bir ülkede yabancı dil öğrenen bir yetişkin
6. Farklı bir ülkede ikinci dil edinen bir yetişkin

7. İkinci dil ortamında çalışan ve genellikle dil kursuna gitme olanağı olmayan eğitimsiz/eğitimi yarım kalmış bir göçmen/sığınmacı.

Bu çerçevede yabancı dil olarak Türkçe öğretimini ele aldığımızda Türkiye’de eğitim alan öğrencileri ikinci dil edinimi bağlamında, yurtdışında Türkçe öğrenen öğrencileri ise yabancı dil öğrenimi bağlamında değerlendirmemiz gerekmektedir. Dil öğrencilerinin farklı karakteristik özellikleri ve farklı çevresel etkenlerin dil öğretimi ve öğrenimini nasıl etkilediği konusundaki pedagojik bilginin temellerini ise ikinci dil edinimini bilmeden kurmamız çok zordur. Ellis (1997) ikinci dil araştırmalarının amaçlarından birinin dil pedagojisini geliştirmek olduğunu ifade etmektedir. İkinci dil edinimi araştırmaları, öğretmenlerin kendileri ve öğrencileri için uygun beklentileri belirlemelerine yardımcı olacak önemli bir bilgi kaynağıdır (Lightbown, 2000). Lightbown’a (2003) göre ise ikinci dil edinimi araştırmaları, ikinci ve yabancı dil öğretmenlerinin pedagojik uygulamalarıyla ilgili kararlar verirken yararlanabilecekleri birçok kaynaktan biridir.

Türkiye’de ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında uzmanlaşmak isteyen öğretmenler için bir lisans programı bulunmamasıyla birlikte Türkçe Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı, Dilbilim ya da çeşitli yabancı dil bölümlerinden mezun öğretmenler bu alanda yüksek lisans ve doktora programlarına başvurumaktadırlar. Bunun yanı sıra üniversitelerin Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde, Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde ya da Sürekli Eğitim Merkezlerinde kısa süreli sertifika programları da hizmet öncesi eğitim çerçevesinde bu alanda uzmanlaşmak isteyen öğretmenler için bir alternatif olarak sunulmaktadır. Bu sertifika programları arasında iş birliğinin olmaması, standart bir ders izlencelerinin olmaması, kuramsal ve uygulamalı dersler arasında dengeli bir dağılımın olmaması, tamamlanma sürelerinin farklı olması gibi nedenler çeşitli sorunlara yol açmaktadır. Hatta Demir’e (2023) göre bu sertifikayı alabilmek için uzun süreli bir eğitime ve bazı kurumlarda sınavlara bile ihtiyaç duyulmaması, sertifikanın lisansüstü programların kazandıracığı mezuniyet belgesine göre daha çok talep görmesini sağlamaktadır.

İkinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretmenleri için hazırlanan bu sertifika programlarında yukarıda söz ettiğimiz açılardan farklılıklar olsa da ders içerikleri, programlarda ders veren öğretmenlerin uzmanlık alanları da göz önünde bulundurularak dört temel dil becerisi, dilbilgisi, materyal hazırlama, ölçme ve



değerlendirme çerçevesinde yapılandırılmaktadır. Çizelge 1’de örnek bir program sunulmaktadır:

**Çizelge 1.** Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Öğreticiler için Yabancılara Türkçe Öğretimi Sertifika Programı İçeriği

<b>Teorik Ders Saati: 36</b>	
<b>Uygulamalı Ders Saati: 14</b>	
1	Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı
2	Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisi
3	Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi
4	Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi
5	Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisi
6	Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcük öğretimi
7	Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dilbilgisi öğretimi
8	Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde materyal tasarımı
9	Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çağdaş yöntemler ve çevrimiçi araçlar
10	Yabancı dil olarak akademik Türkçe öğretimi
11	Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve ikidillilik
12	Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme

Durmuş’un (2019) dil öğretiminde öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilikler kapsamında ele aldığı alan bilgisindeki yeterlilik, öğretmenlerin neyi öğrettikleri ile ilgili bilmesi gerekenler olarak tanımlanmaktadır. Alan bilgisindeki yeterlilik, öğretmenlerin öğrettikleri şey hakkında bilmeleri gerekenleri ifade ederken diğer alanlardaki öğretmenlerle ortak olmayan bilgileri içermektedir ve dil öğretiminde temelini geleneksel olarak uygulamalı dilbilimden almaktadır (Richards, 2011). Durmuş’a (2019) göre dil öğretimi alanının içeriğine dair iki tür bilgidен söz edilebilir: biri, sınırları belirli bir disiplin alanı olarak dil öğretimi alanının içeriğine dair bilgi, diğeri pedagojik içerikli bilgi. İlki; dilbilim, dil öğretim yaklaşım ve yöntemleri, ikinci dil edinimi, toplumdilbilim, sesbilgisi ve sözdizim, söylem analizi, dil kuramları, uygulamalı dilbilim vb. içerikleri kapsarken ikincisi; öğretim için temel oluşturan program geliştirme, ölçme ve değerlendirme,

yansıtıcı öğretim, sınıf yönetimi, çocuklara dil öğretimi, dört temel beceriyi geliştirme gibi içerikleri kapsamaktadır. Çizelge 1'deki sertifika programı içeriğinde gördüğümüz gibi program içerikleri çoğunlukla dil öğretimi alan içeriğinden çok pedagojik içeriğe dayanmaktadır. Dolayısıyla da öğretici adayları da sertifika programları aracılığıyla ilk kez tanıştıkları bir alanın bilgisine tam olarak erişememektedir.

Öğrencilerin dili nasıl işlemedikleri, onu nasıl alınıya (intake) dönüştürdükleri, yeni bir dil dizgesinin nasıl geliştiği ve iletişim kurmak için bilgiye nasıl eriştikleri gibi sorularla dil öğretiminin temelini oluşturan ikinci dil edinimine ise hiçbir öğrenciler için yabancı dil olarak Türkçe sertifika programı içeriğinde yer verilmemektedir.

Bu çerçevede bu araştırmanın amacı, öğrenciler için yabancılara Türkçe sertifika programına katılmış olan öğretici adaylarının ikinci dil edinimine ilişkin farkındalıklarının test edilmesidir. Bu amaç doğrultusunda Lightbown & Spada (2006; 2021) tarafından hazırlanmış dil öğrenimi ve öğretimi hakkındaki popüler görüşlerden oluşan etkinlikten uyarlanan sormaca gönüllülük esasına dayalı olarak çevrimiçi uygulanmıştır.

## Yöntem

### Yayın Etiği

Etik Kurul İzni:

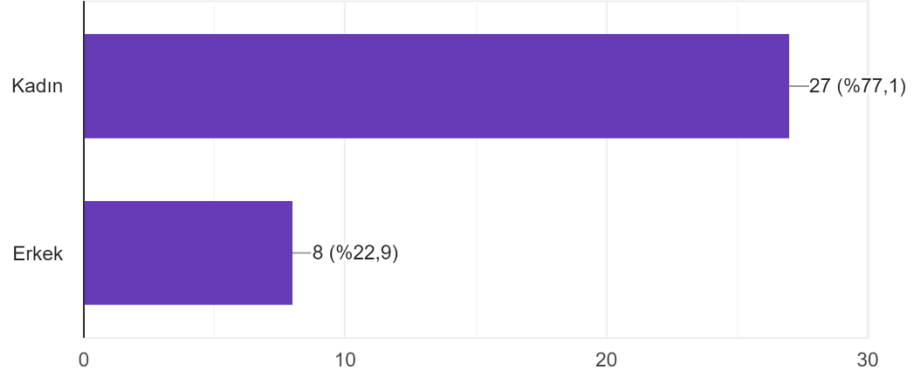
Kurul adı: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Karar tarihi: 20.06.2023

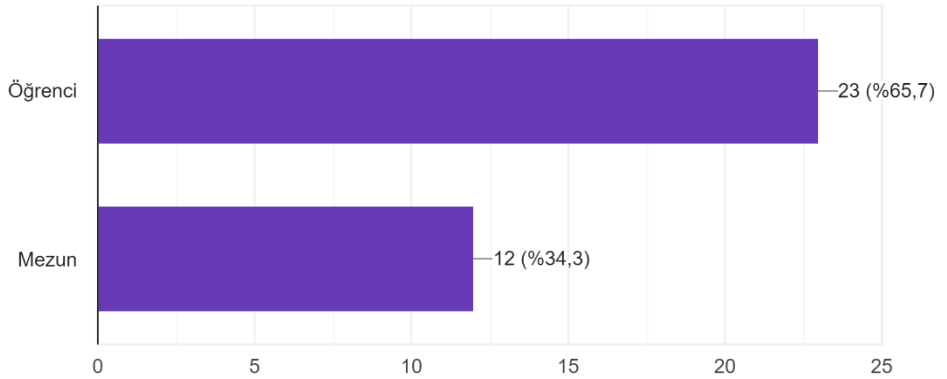
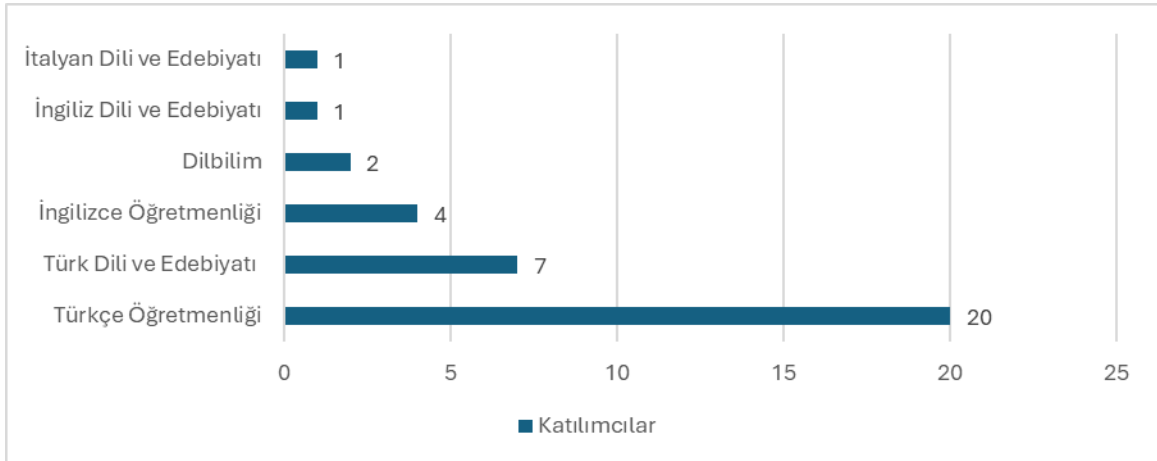
Belge sayı numarası: E-87347630-659-665342

### Katılımcılar

Çalışmanın katılımcı grubunu Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde Öğreticiler için Yabancılara Türkçe Öğretimi Sertifika Programına katılmış 35 gönüllü katılımcı oluşturmaktadır. Katılımcıların demografik özellikleri ise şöyledir.

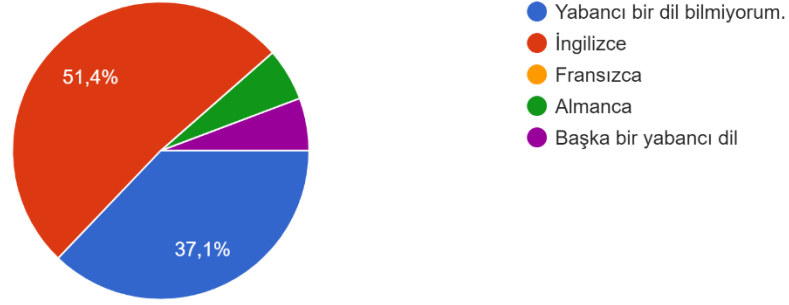
**Çizim 1.** Katılımcıların Cinsiyetleri

35 katılımcı arasından 23 katılımcı son sınıf öğrencisiyken 12 katılımcı da en az 1 yıl en çok 19 yıl önce olmak üzere farklı yıllarda çeşitli lisans programlarından mezun durumundadır.

**Çizim 2.** Katılımcıların Öğrenim Durumları**Çizim 3.** Katılımcıların Okudukları ya da Mezun Oldukları Bölümler

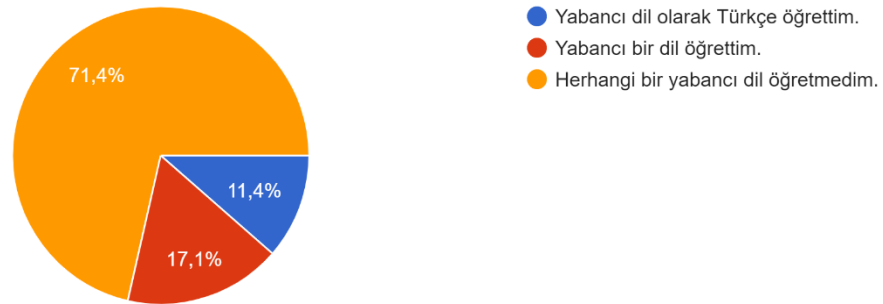
Okudukları ya da mezun oldukları bölümler açısından sınıflandırıldığında 20 katılımcı Türkçe Öğretmenliği, 7 katılımcı Türk Dili ve Edebiyatı, 4 katılımcı İngilizce Öğretmenliği, 2 katılımcı Dilbilim, 1 katılımcı İngiliz Dili ve Edebiyatı, bir katılımcı ise İtalyan Dili ve Edebiyatı bölümlerinde son sınıf öğrencisidir ya da bu bölümlerden mezun olmuştur.

#### Çizim 4. Katılımcıların Bildiği Yabancı Diller:

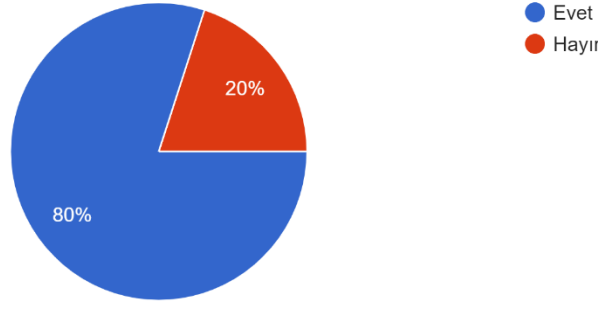


Bildikleri yabancı diller açısından katılımcılar sınıflandırıldığında 18 katılımcı İngilizce, 2 katılımcı Almanca, 2 katılımcı başka bir yabancı dil bildiğini, 13 katılımcı ise yabancı bir dil bilmediğini belirtmiştir.

#### Çizim 5. Katılımcıların Yabancı Dil Öğretimi Deneyimleri



Yabancı dil öğretimi deneyimleri açısından sınıflandırıldığında 25 katılımcı herhangi bir yabancı dil öğretmediğini, 6 katılımcı yabancı bir dil öğrettiğini, 4 katılımcı ise yabancı dil olarak Türkçe öğrettiğini ifade etmiştir.

**Çizim 6.** Daha Önce İkinci Dil Edinimi Dersi Alıp Almadıklarına İlişkin Dağılım

Katılımcılar daha önce ikinci dil edinimi dersi alıp almadıklarına göre sınıflandırıldığında 28 katılımcı bu dersi aldığını, 7 katılımcı ise daha önce bu dersi almadığını belirtmiştir. Ancak katılımcıların okudukları ya da mezun oldukları bölümlerin programları incelendiğinde İngilizce Öğretmenliği ve Dilbilim bölümleri dışında doğrudan ikinci dil edinimine yönelik bir ders tespit edilememiştir. Türkçe Öğretmenliği bölümünde ise seçmeli ders olarak Dil Edinimi dersi verilmektedir.

**Veri Toplama ve Verilerin Çözümlemesi**

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak likert tipi sormaca kullanılmıştır. Sormaca maddeleri Lightbown & Spada (2006; 2021: xvii-xviii) tarafından hazırlanmış ikinci dil edinimi hakkında okumadan önce aklınızda bulundurmanız ve üzerinde düşünmeniz gereken dil öğrenimi ve öğretimi hakkındaki popüler görüşlerden oluşan etkinlikten uyarlanmıştır. Sormaca katılımcılara Google Formlar aracılığıyla çevrimiçi olarak uygulanmıştır.

Sormacada yer alan her madde için katılımcıların olumlu (kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım) ve olumsuz (katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum) görüşleri tek tek ele alınmış dil öğrenimi ve öğretimi hakkındaki bu popüler görüşleri alanyazında destekleyen ya da desteklemeyen örneklerle açıklanmıştır.

**Bulgular**

Bu bölümde öncelikle çalışmanın bulgularına ilişkin genel bir görünüm (bkz. Çizelge 2) sunulmaktadır. Daha sonra ise dil öğrenimi ve öğretimi için her popüler görüş bulgularla birlikte detaylı olarak açıklanmaktadır.

Çizelge 2. Çalışmanın Bulgularının Genel Görünümü

	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1. Diller çoğunlukla taklit yoluyla öğrenilmektedir.	4	20	7	3	1
2. Ebeveynler genellikle küçük çocukları dilbilgisi hataları yaptıklarında düzeltmektedirler.	-	14	4	17	-
3. Çok zeki insanlar, iyi dil öğrencisidirler.	2	8	13	10	2
4. İkinci dil ediniminde başarının en önemli belirleyicisi motivasyondur.	16	17	2	-	-
5. Okul programlarında ikinci bir dil ne kadar erken tanıtılırsa, öğrenmede başarı olasılığı o kadar artmaktadır.	19	13	2	1	-
6. İkinci dili öğrenenlerin yaptığı hataların çoğu, anadillerinden kaynaklanmaktadır.	4	14	10	7	-
7. Yeni sözcükleri öğrenmenin en iyi yolu okumaktır.	3	14	12	5	1
8. Öğrencilerin ikinci dildeki tüm sesleri tek tek telaffuz edebilmeleri önemlidir.	-	15	6	9	5
9. Öğrenciler ortalama 1000 sözcüğü ve bir dilin temel yapısını öğrendikten sonra, anadili konuşucularıyla kolayca sohbetlere katılabilirler.	3	21	7	4	-
10. Öğreticiler dilbilgisi kurallarını birer birer sunmalı ve öğrenciler diğerine geçmeden önce her birinin örneklerini uygulamalıdır.	7	18	5	3	2
11. Öğreticiler karmaşık yapılardan önce basit dil yapılarını öğretmelidir.	20	13	1	-	1
12. Kalıcı hataların oluşmasını önlemek için öğrencilerin hataları yapılır yapılmaz anında düzeltilmelidir.	7	15	6	7	-
13. Öğreticiler, öğrencilere yalnızca halihazırda öğretilmiş olan dil yapılarını içeren materyaller kullanmalıdır.	2	10	7	14	2
14. Öğrencilerin serbestçe etkileşime girmelerine izin verildiğinde (örneğin grup ya da eşli etkinliklerde) birbirlerinin hatalarını kopyalamaktadırlar.	1	12	18	4	-
15. Öğrenciler kendilerine öğretilenleri öğrenmektedirler.	4	20	6	5	-
16. Öğreticiler, öğrencilerin hatalarına, hatayı açıkça belirtmek yerine söylediklerini doğru bir şekilde yeniden ifade	8	18	5	2	2

<b>ederek yanıt vermelidir.</b>					
<b>17. Öğrenciler, konunun ikinci dillerinde öğretildiği sınıflarda hem dili hem de akademik içeriği (örneğin bilim ve tarih) aynı anda öğrenebilirler.</b>	5	17	4	8	1
<b>18. Sınıflar, dilin nasıl kullanılacağını öğrenmek için değil de dil hakkında bilgi edinmek için uygundur.</b>	5	6	13	9	2

### **1. Diller çoğunlukla taklit yoluyla öğrenilmektedir.**

Dillerin çoğunlukla taklit yoluyla öğrenildiğine dair birinci görüş için 35 katılımcı arasından 20 katılımcı katıldığını, 7 katılımcı kararsız olduğunu, 4 katılımcı kesinlikle katıldığını, 3 katılımcı katılmadığını ve 1 katılımcı ise kesinlikle katılmadığını ifade etmiştir.

Lightbown & Spada'ya (2006; 2021) göre dillerin esas olarak taklit yoluyla öğrenildiği iddiasına destek bulmak zordur çünkü anadili ve ikinci dil edinenler/öğrenenler daha önce duymadıkları birçok yeni tümce üretmektedirler. Bu tümceler, dil sisteminin nasıl çalıştığına dair gelişen anlayışlarına dayanmaktadır. Anadili edinen bir çocuğun "Baba koltuktan kalkır mısın?" ya da "Yatağımı güzeltiyorum, anne." örneklerinin yanında ikinci dil öğrencilerinin "Ben ona yardım veriyorum." ya da "Yemek yememi seviyorum." örneklerinde olduğu gibi dil öğrenenler, taklit ya da ezber tümcelerden oluşan bir listeyi içselleştirmekten daha ötesini yapmaktadırlar.

Lightbown & Spada'ya (2006; 2021) göre bazı çocukların anadillerini edinirken büyük ölçüde taklit ettikleri görülmektedir. Ancak bu çocuklar bile duydukları her şeyi taklit etmek yerine öğrenme sürecinde oldukları belirli sözcükleri ya da yapıları seçici olarak taklit etmektedirler. Ayrıca, çok az açık taklit yapan çocuklar, dili daha fazla taklit edenler kadar çabuk öğrenmektedirler. Dolayısıyla bu tür taklit bireysel bir öğrenme stratejisi olabilir ancak dil öğrenenlerin evrensel bir özelliği değildir.

Bunun yanında yeni başlayan ikinci dil öğrencileri için, dil öğretiminde işitsel-dilsel yaklaşımlar çerçevesinde taklit ve ezberleme, eğer öğrenciler pratik yaptıkları tümceleri ve ifadeleri anlamlı bir etkileşim içinde kullanmazlarsa etkili değildir. Taklit ve ezberleme, yalnızca sesletimlerini geliştirme açısından yararlı olacaktır.

### **2. Ebeveynler genellikle küçük çocukları dilbilgisi hataları yaptıklarında düzeltmektedirler.**

Ebeveynlerin genellikle küçük çocukları dilbilgisi hataları yaptıklarında düzelttiklerine dair ikinci görüş için 35 katılımcı arasından 17 katılımcı katılmadığını, 14 katılımcı katıldığını, 4 katılımcı ise kararsız olduğunu ifade etmiştir.

Anadilini edinimi açısından baktığımızda çocukların konuşmalarının düzeltilme düzeyleri hem çocukların yaşına hem de ebeveynlerin sosyal, dilsel ve eğitim geçmişlerine bağlı olarak değişmektedir. Lightbown & Spada'ya (2006; 2021) göre ebeveynler, çocuklarının konuşmalarını düzeltirken biçimden öte anlama odaklanma eğilimindedirler. Özellikle çocuklar çok küçükken dilbilgisi hataları yerine yanlış bir sözcük seçimini, anlamın yanlış bir biçimde ifade edilmesini ya da kaba bir ifadeyi düzeltmektedirler, bunun yanında iletişimi engellemeyen hatalara genellikle tepki göstermemektedirler. Anadilini edinen bir çocuk, kendi dilinin temel yapısını öğrenmek için düzeltici geri bildirimlere ihtiyaç duymamaktadır.

İkinci dil edinimi açısından bakarsak durum daha karmaşıktır. Hem çocuklar hem de yetişkinler herhangi bir öğretim ortamı ya da düzeltici geri bildirim olmadan ikinci bir dilin büyük bir kısmını edinebilmektedirler (Lightbown & Spada, 2006; 2021). Bunun yanında özellikle göçmen, mülteci ya da sığınmacılarda sıklıkla görüldüğü gibi herhangi bir öğretim ya da düzeltici geri bildirim olmadan edinilen belirli dilbilgisi dışı kullanımların yıllarca kullanılmaya devam ettiği görülmektedir.

### **3. Çok zeki insanlar, iyi dil öğrencisidirler.**

Çok zeki insanların iyi dil öğrencileri olduğuna dair üçüncü görüş için 35 katılımcı arasından 13 katılımcı kararsız olduğunu, 10 katılımcı katılmadığını, 8 katılımcı katıldığını, 2 katılımcı katıldığını, 2 katılımcı ise kesinlikle katılmadığını ifade etmiştir.

Lightbown & Spada (2006; 2021) doğal dil öğrenme ortamlarında ve etkileşimli dil kullanımının vurgulandığı sınıflarda araştırmaların, çok çeşitli entelektüel yeteneklere sahip öğrencilerin başarılı dil öğrencileri olabileceğini gösterdiğini belirtmektedir. IQ testleriyle ölçülen zeka türü, belirli bir başarı ortalaması gösterse de dil öğreniminin IQ testleriyle ölçülemeyen pek çok farklı beceri ve yeteneği içerdiği unutulmamalıdır.

### **4. İkinci dil ediniminde başarının en önemli belirleyicisi motivasyondur.**

İkinci dil ediniminde başarının en önemli belirleyicisinin motivasyon olduğuna dair dördüncü görüş için 35 katılımcı arasından 17 katılımcı katıldığını, 16 katılımcı kesinlikle katıldığını, 2 katılımcı ise kararsız olduğunu belirtmiştir.



Söz konusu motivasyon olduğunda öğrenmek isteyen öğrencilerin öğrenmek istemeyenlere oranla daha başarılı oldukları kaçınılmaz bir gerçektir. Ancak bazen yüksek motivasyona sahip öğrenciler bile dil öğreniminde zorluklar yaşamaktadır. Lightbown & Spada'ya (2006; 2021) göre yetişkin olarak ikinci bir dili öğrenmeye başlayan öğrencilerin, çocukların anadillerini edinirken elde ettiği akıcılığa ve doğruluğa nadiren erişebilmeleri, öğrenmeye motive olmadıklarının göstergesi olamaz. Bu, yaşla birlikte gelen değişikliklerin yanında dil öğrenme yeteneği, öğretimin öğrencilerin öğrenme stilleri ve tercihleriyle nasıl etkileşime girdiği, öğrencinin dili sınıf dışında kullanmak için hangi fırsatlara sahip olduğu, öğrencinin yeni dili öğrenmeye ne kadar zaman ayırabileceği gibi diğer bireysel farklılıkların bir yansıması olabilir.

##### **5. Okul programlarında ikinci bir dil ne kadar erken tanıtılırsa, öğrenmede başarı olasılığı o kadar artmaktadır.**

Okul programlarında ikinci bir dil ne kadar erken tanıtılırsa, öğrenmede başarı olasılığı o kadar artmakta olduğuna dair beşinci görüş için 35 katılımcı arasından 19 katılımcı kesinlikle katıldığını, 13 katılımcı katıldığını, 2 katılımcı kararsız olduğunu, 1 katılımcı ise katılmadığını belirtmiştir.

Araştırmalar, erken yaşta ikinci dil öğrenmeye başlayanların hedef dili, anadili düzeyinde akıcı ve doğru kullandıklarını göstermektedir (Lightbown & Spada, 2006; 2021). Ancak okul programları çerçevesinde düşündüğümüzde ikinci ya da yabancı dil öğretiminin ne zaman başlatılacağı ya da ne kadar erken başlatılacağı okulun dil programının hedeflerine bağlıdır. Çünkü, hedef dilin anadili düzeyinde gelişmesi için öğrencilerin ikinci dile büyük ölçüde maruz kalması ve çeşitli bağlamlarda ikinci dili kullanma fırsatlarının bulunması gerekmektedir.

Lightbown & Spada'ya (2006; 2021) göre okuryazarlığın gelişimi de dahil olmak üzere anadilinde iyi bir temel oluşturmak, ikinci dili bu sağlam temeller üzerine inşa etmek de önemlidir. Okula bildikleri bir dilde başlayabilen çocuklar, daha fazla özgüven sahibi olacak, ilkokul yıllarında daha etkili öğrenebilecek ve sınıfta neler olduğunu anlamakta zorlandıkları bu dönemde değerli zamanlarını kaybetmeyeceklerdir.

Yabancı dil öğretiminde ya da hedeflenen yeterlik düzeyinin tüm öğrenciler için anadili düzeyinde performansa sahip olmak olmadığı ikinci dil öğretiminde ise durum oldukça farklıdır. Lightbown & Spada'ya (2006; 2021) göre eğitim programının amacı tüm öğrenciler için temel iletişim becerisi olduğunda, ikinci dil öğretimine daha sonra başlamak daha verimli olabilir. Daha büyük çocuklar (örneğin 10 yaşındakiler), haftada

yalnızca birkaç saat eğitim sunan programlara daha önce (örneğin 6-7 yaşında) başlayan çocuklara hızla yetişebilmektedirler.

## **6. İkinci dili öğrenenlerin yaptığı hataların çoğu, anadillerinden kaynaklanmaktadır.**

İkinci dili öğrenenlerin yaptığı hataların çoğunun, anadillerinden kaynaklanmakta olduğuna dair altıncı görüş için 35 katılımcı arasından 14 katılımcı katıldığını, 10 katılımcı kararsız olduğunu, 7 katılımcı katılmadığını, 4 katılımcı ise kesinlikle katıldığını ifade etmiştir.

Bir ya da daha fazla dil bilmenin ikinci ya da yabancı dil öğrenimine birçok yönden olumlu katkıda bulunabileceği kabul gören görüşlerden biridir. Özellikle aynı dil ailesinden gelen, alfabe, sözcük ve temel dilbilgisi ilkeleri birbirine yakın dilleri öğrenenlerin zaten bildiği pek çok şey söz konusudur. Örneğin anadili Fransızca olan birinin İspanyolca, İtalyanca öğrenmesi gibi.

Bunun yanında anadildeki kalıp sözlerin aktarımı, öğrenci dilindeki hataların başlıca kaynaklarından biridir (Lightbown & Spada, 2006; 2021). Hatalar, öğrencilerin anadili ve ikinci dil arasındaki kısmi benzerlik algısından kaynaklandığında, özellikle de öğrenciler aynı hataları yapan diğer öğrencilerle sık sık iletişim halinde olduğunda, bu hataların üstesinden gelmek zor olabilmektedir.

## **7. Yeni sözcükleri öğrenmenin en iyi yolu okumaktır.**

Yeni sözcükleri öğrenmenin en iyi yolunun okumak olduğuna dair yedinci görüş için 35 katılımcı arasından 14 katılımcı katıldığını, 12 katılımcı kararsız olduğunu, 5 katılımcı katılmadığını, 3 katılımcı kesinlikle katıldığını, 1 katılımcı ise kesinlikle katılmadığını ifade etmiştir.

Okumak, çocukların sözcük dağarcıklarının önemli ölçüde genişlemesini sağlayan temel etkenlerden biridir. Lightbown & Spada'ya (2006; 2021) göre ikinci dil öğrencileri de okuma yoluyla sözcük bilgilerini arttırabilirler ama ikinci dil öğrencilerinin çok azı hedef dili anadili olarak konuşan bir çocuğun on yılı aşkın bir eğitim süreci boyunca okuduğu metin miktarını okuyabilirler.

## **8. Öğrencilerin ikinci dildeki tüm sesleri tek tek telaffuz edebilmeleri önemlidir.**

Öğrencilerin ikinci dildeki tüm sesleri tek tek telaffuz edebilmelerinin önemli olduğuna dair sekizinci görüş için 35 katılımcı arasından 15 katılımcı katıldığını, 9

katılımcı katılmadığını, 6 katılımcı kararsız olduğunu, 5 katılımcı ise kesinlikle katılmadığını belirtmiştir.

Telaffuz üzerine yapılan araştırmalar, ikinci dili konuşanların kendilerini anlatabilme becerilerinin, her bir sesi ifade etme yeteneklerinden öte dilin 'melodisi' olan ifadeleri ve vurgu kalıplarını yeniden üretme yeteneklerine bağlı olduğunu göstermiştir (Lightbown & Spada, 2006; 2021). Önemli olan, öğrencilerin karşılaşacakları muhataplarla iletişimsel etkileşime girmelerine olanak sağlayacak dil çeşitlerini anlamaları ve üretmeyi öğrenmeleridir.

### **9. Öğrenciler ortalama 1000 sözcüğü ve bir dilin temel yapısını öğrendikten sonra, anadili konuşucularıyla kolayca sohbetlere katılabilirler.**

Öğrencilerin ortalama 1000 sözcüğü ve bir dilin temel yapısını öğrendikten sonra, anadili konuşucularıyla kolayca sohbetlere katılabileceklerine dair dokuzuncu görüş için 35 katılımcı arasından 21 katılımcı katıldığını, 7 katılımcı kararsız olduğunu, 4 katılımcı katılmadığını, 3 katılımcı ise kesinlikle katıldığını ifade etmiştir.

Lightbown & Spada'ya (2006; 2021) göre öğrenciler yeni öğrendikleri ikinci dilin bazı edimbilimsel özelliklerini anladıkları takdirde, anlamaları ve kendilerini anlatabilmeleri daha kolay olacaktır. Örneğin anadili konuşucularının nasıl saygı gösterdiği, nasıl özür dilediği, nasıl ricada bulunduğu gibi konulara dikkatlerini yoğunlaştırmaları yararlı olacaktır. Bu tür etkileşimlerdeki kültürel farklılıklar bazen sözcükler ve tümce yapıları doğru olsa bile iletişimin kopmasına ya da yanlış anlaşılmalara yol açabilmektedir.

### **10. Öğreticiler dilbilgisi kurallarını birer birer sunmalı ve öğrenciler diğerine geçmeden önce her birinin örneklerini uygulamalıdır.**

Öğreticilerin dilbilgisi kurallarını birer birer sunması ve öğrenciler diğerine geçmeden önce her birinin örneklerini uygulaması gerektiğine dair onuncu görüş için 35 katılımcı arasından 18 katılımcı katıldığını, 7 katılımcı kesinlikle katıldığını, 5 katılımcı kararsız olduğunu, 3 katılımcı katılmadığını, 2 katılımcı ise kesinlikle katılmadığını ifade etmiştir.

İkinci dil öğrenimi doğrusal değildir. Öğrenciler öğrendikleri bir yapıyı örneğin A1 düzeyinde doğru olarak kullanabilir, bu onların yapıyı öğrendiklerini gösterir. Ama aynı yapıyı A2 düzeyinde kullanmada başarısız olabilir ya da kullanırken hata yapabilir. B1 düzeyinde aynı yapıyı tekrar doğru bir biçimde üretebilirler. Lightbown & Spada'ya (2006; 2021) göre dil gelişimi, yalnızca kuralların ardı ardına eklenmesi değildir. Dil

gelişimi, yeni yapıların ve kalıpların aradile entegre edilmesi, tüm parçalar yerine oturuncaya kadar yeniden ayarlama ve yeniden yapılandırma süreçleridir.

İkinci dil gelişiminin bir kurallar birikimi olduğu yönündeki yanlış varsayım, ilk üniteye belirli bir dil özelliğini tanıtan, onu takip eden birkaç üniteye güçlendiren ve daha sonra bir sonraki özelliğe geçen, öğrencilere daha önce öğretilenleri kullanmaları için çok az imkan sağlayan ders kitaplarının düzenlenmesinde görülebilir. Öğrencilerin tek seferde sunulan bu yapıları duymaya, görmeye ve kullanmaya devam etme fırsatları olmazsa, ilk üniteye öğrenilen dil özelliklerinin son üniteye çok önce unutulması da olasıdır.

### **11. Öğreticiler karmaşık yapılardan önce basit dil yapılarını öğretmelidir.**

Öğreticilerin karmaşık yapılardan önce basit dil yapılarını öğretmesi gerektiğine dair on birinci görüş için 35 katılımcı arasından 20 katılımcı kesinlikle katıldığını, 13 katılımcı katıldığını, 1 katılımcı kararsız olduğunu, 1 katılımcı ise kesinlikle katılmadığını ifade etmiştir.

Yapıların öğretiminde basitten karmaşığa doğru bir yol izlenmesi gerekse de asıl önemli olan yapıların anadili konuşucuları tarafından kullanım sıklığıdır. Örneğin eğer öğretici bazı yapıları sınıfta öğretmezse öğrencilerin duyma, öğrenme ve kullanma şansları yoktur. Bu yapılar mutlaka zor ya da karmaşık yapılar olmak zorunda değildir, aynı zamanda anadili konuşucuları tarafından kullanım sıklığı çok düşük olan basit yapılar da olabilir (Lightbown & Spada, 2006; 2021).

### **12. Kalıcı hataların oluşmasını önlemek için öğrencilerin hataları yapılar yapılmaz anında düzeltilmelidir.**

Kalıcı hataların oluşmasını önlemek için öğrencilerin hatalarının yapılar yapılmaz anında düzeltilmesi gerektiğine dair on ikinci görüş için 35 katılımcı arasından 15 katılımcı katıldığını, 7 katılımcı kesinlikle katıldığını, 7 katılımcı katılmadığını, 6 katılımcı ise kararsız olduğunu ifade etmiştir.

Hem anadili ediniminin hem de ikinci dil ediniminin doğal bileşenlerinden biri hatalardır. Lightbown & Spada'ya (2006; 2021) göre hatalar, öğrencilerin gelişen aradil dizgelerindeki kalıpları yansıtmakta, bilgilerindeki boşlukları, ikinci dil kuralının aşırı genellendiğini ya da birinci dildeki yapıların ikinci dile uygunsuz bir biçimde aktarıldığını göstermektedir.

Bu hatalar sürekli yapıldığında, özellikle de sınıftaki hemen hemen tüm öğrenciler tarafından tekrarlandığında öğretici tarafından dikkatlice ele alınıp öğrencilerin dikkatine

sunulması, geri bildirim verilmesi gerekmektedir. Bu, öğrencilerin doğru biçimi ya da kullanımını hemen, tutarlı bir biçimde öğrenmelerinin beklenmesi gerektiği anlamına gelmez. Hata, gelişimsel bir süreçte ise öğretim ve geri bildirim yalnızca öğrenci buna hazır olduğunda faydalı olabilmektedir (Lightbown & Spada, 2006; 2021).

Bunun yanında öğreticilerin, öğrencilerin hataların düzeltilmesine ilişkin verdikleri tepkilere duyarlı olmaları gerekmektedir. Çünkü aşırı geri bildirim öğrencinin motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Lightbown & Spada'ya (2006; 2021) göre yapılan düzeltmenin miktarı ve türü, öğrencilerin özelliklerine, öğreticiyle ve birbirleriyle olan ilişkilerine göre de değişebilmektedir. Özellikle sözlü iletişim ortamında hatalara anında tepki vermek, bazı öğrencileri utandırabilir ve onları konuşmaktan caydırabilir; bazı öğrenciler ise kalıcı bir hatayı anında fark etmelerine yardımcı olmak için gerekli olan bu tür bir düzeltmeyi memnuniyetle karşılayabilir.

### **13. Öğreticiler, öğrencilere yalnızca halihazırda öğretilmiş olan dil yapılarını içeren materyaller kullanmalıdır.**

Öğreticilerin, öğrencilere yalnızca halihazırda öğretilmiş olan dil yapılarını içeren materyaller kullanması gerektiğine ilişkin on üçüncü görüş için 35 katılımcı arasından 14 katılımcı katılmadığını, 10 katılımcı katıldığını, 7 katılımcı kararsız olduğunu, 2 katılımcı kesinlikle katıldığını, 2 katılımcı ise kesinlikle katılmadığını belirtmiştir.

Belirli bir yapı ilk kez tanıtıldığında ya da öğretici kalıcı bir sorunun düzeltilmesi gerektiğini hissettiğinde öğrencilerin daha önce öğrenmiş oldukları dil yapılarını içeren ders materyalleri anlaşılır girdi sağlayabilir ama öğrencileri çok az yeni bilgi içeren ya da hiç yeni bilgi içermeyen materyallere sınırlandırmak birçok olumsuz sonuca yol açabilir. Öğrenciler yeterince zorlanmadıkları takdirde motivasyon kaybı yaşayabilirler. Öğrencilerin ayrıca, eğer sonunda sınıf dışında dil kullanımına hazırlanacaklarsa, otantik materyallerle baş etmek için stratejiler geliştirmeleri gerekmektedir. Bunu önce öğreticinin rehberliğinde, sonra bağımsız olarak yaparlar. Öğrencilerin dile adım adım maruz kalmalarını kısıtlamak bağımlılıklarını artıracaktır (Lightbown & Spada, 2006; 2021).

### **14. Öğrencilerin serbestçe etkileşime girmelerine izin verildiğinde (örneğin grup ya da eşli etkinliklerde) birbirlerinin hatalarını kopyalamaktadırlar.**

Öğrencilerin serbestçe etkileşime girmelerine izin verildiğinde (örneğin grup ya da eşli etkinliklerde) birbirlerinin hatalarını kopyalamakta olduklarına ilişkin on dördüncü görüş için 18 katılımcı kararsız olduğunu, 12 katılımcı katıldığını, 4 katılımcı katılmadığını, 1 katılımcı ise kesinlikle katıldığını ifade etmiştir.

Grup ve ikili çalışma, ikinci dil gelişimini teşvik eden ve destekleyen çeşitli etkinliklere önemli bir katkı sağlamaktadır. Bireysel çalışma ve öğretici merkezli etkinliklerle birlikte kullanıldığında dil öğretimi ve öğreniminde önemli bir rol oynamaktadır. Etkinlikler iyi tasarlanmışsa ve öğrenciler uygun şekilde eşleştirilirse, ikili ve grup çalışması, öğretici merkezli bir sınıfın yapabileceğinden çok daha fazla konuşma ve konuşmalara katılma pratiği sağlamaktadır. Lightbown & Spada'ya (2006; 2021) göre araştırmalar, öğrencilerin benzer dil düzeyindeki öğrencilerle konuşurken, daha ileri düzeydeki öğrencilerle ya da anadili konuşucularıyla konuşurken yaptıklarından daha fazla konuşma hatası yapmadıklarını göstermiştir. Ancak araştırmalar aynı zamanda benzer seviyelerdeki öğrencilerin birbirlerine bu hataları düzeltmeye yardımcı olacak bilgileri sağlayamadıklarını da göstermektedir. Bunun yanında öğrenciler birbirleriyle etkileşime girdiklerinde birbirlerine bazı yanlış girdiler sağlayabilirler. Dahası, öğrenciler aynı anadili konuşuyorlarsa muhtemelen birbirlerini çok iyi anlayacaklardır ama birbirleriyle etkileşimi kendi anadilleri üzerinden kurma yoluna gitmelerine sebep olacaktır.

#### **15. Öğrenciler kendilerine öğretilenleri öğrenmektedirler.**

Öğrencilerin kendilerine öğretilenleri öğrenmekte olduklarına dair on beşinci görüş için 35 katılımcı arasından 20 katılımcı katıldığını, 6 katılımcı kararsız olduğunu, 5 katılımcı katılmadığını, 4 katılımcı ise kesinlikle katıldığını ifade etmiştir.

Öğrenciler sınıfta kendilerine öğretilen her şeyi öğrenmezler ama aynı zamanda sınıf dışında kimsenin onlara öğretmediği birçok şeyi de öğrenirler. Bu anlamda öğrenciler kendilerine açıkça öğretilenden çok daha fazlasını öğrenirler. Dil öğretimi yöntemi çok daha zengin bir dil girdisi sağlasa bile, bir şeyin öğretilmesi ya da girdide kullanıma sunulması, öğrencilerin onu hemen edineceği anlamına gelmez. Örneğin, ikinci dilin bazı yönleri gelişimsel sıraya göre ortaya çıkmakta ve gelişmektedir. Bu gibi durumlarda öğrenciler gelişimsel olarak hazır olduklarında belirli dil özelliklerini öğrenme olasılıkları daha yüksek olabilmektedir (Lightbown & Spada, 2006; 2021).

#### **16. Öğreticiler, öğrencilerin hatalarına, hatayı açıkça belirtmek yerine söylediklerini doğru bir şekilde yeniden ifade ederek yanıt vermelidir.**

Öğreticilerin, öğrencilerin hatalarına, hatayı açıkça belirtmek yerine söylediklerini doğru bir şekilde yeniden ifade ederek yanıt vermesi gerektiğine ilişkin on altıncı görüş için 35 katılımcı arasından 18 katılımcı katıldığını, 8 katılımcı kesinlikle katıldığını, 5

katılımcı kararsız olduğunu, 2 katılımcı katılmadığını, 2 katılımcı da kesinlikle katılmadığını belirtmiştir.

Lightbown & Spada'ya (2006; 2021) göre yeniden biçimlendirme (recasts), farklı yaş grupları ve farklı öğretim ortamları da dahil olmak üzere ikinci dil sınıflarında en yaygın olarak kullanılan geri bildirim türlerinden biridir. Çünkü yeniden biçimlendirme, etkileşim akışını kesintiye uğratmadan, öğrencilere ihtiyaç duydukları bilgiyi onları utandırmadan vermenin dolaylı ve kibar bir yolu olarak görülmektedir. Öğreticinin öğrenciye ses tonu, jest ve mimiklerle "Sanırım ne dediğini anlıyorum ve sana bunu nasıl daha iyi söyleyebileceğini gösteriyorum" mesajını verdiği durumlarda yeniden biçimlendirmenin daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

### **17. Öğrenciler, konunun ikinci dillerinde öğretildiği sınıflarda hem dili hem de akademik içeriği (örneğin bilim ve tarih) aynı anda öğrenebilirler.**

Öğrencilerin, konunun ikinci dillerinde öğretildiği sınıflarda hem dili hem de akademik içeriği (örneğin bilim ve tarih) aynı anda öğrenebileceklerine ilişkin on yedinci görüş için 35 katılımcı arasından 17 katılımcı katıldığını, 8 katılımcı katılmadığını, 5 katılımcı kesinlikle katıldığını, 4 katılımcı kararsız olduğunu, 1 katılımcı ise kesinlikle katılmadığını belirtmiştir.

Matematik, fen bilgisi, hayat bilgisi gibi derslerin ikinci dil öğretimiyle birleştirilerek öğretildiği içerik temelli dil öğretiminin birçok avantajı bulunmaktadır. Lightbown & Spada'ya (2006; 2021) göre içerik temelli öğretim için kullanılan materyaller öğrenciler için doğal bir değere sahip olduğundan öğrencilerin motivasyonu artmakta, dil öğrenmek için gerçek ve acil bir ihtiyaç yaratmaktadır. Ayrıca öğrencilerin akademik konuları öğrenirken karşılaştıkları sözcükler ve dilsel özellikler, genellikle ikinci ve yabancı dil sınıflarında karşılaştıklarından daha çeşitlidir. Ancak öğrencilerin hem içeriğe hem de dilsel özelliklere aynı anda odaklanması zamanla dilsel özelliklerin kullanımındaki gelişmelerini sekteye uğratabilmektedir.

### **18. Sınıflar, dilin nasıl kullanılacağını öğrenmek için değil de dil hakkında bilgi edinmek için uygun ortamlardır.**

Sınıfların, dilin nasıl kullanılacağını öğrenmek için değil de dil hakkında bilgi edinmek için uygun ortamlar olduğuna ilişkin on sekizinci görüş için 35 katılımcı arasından 13 katılımcı kararsız olduğunu, 9 katılımcı katılmadığını, 6 katılımcı katıldığını, 5 katılımcı kesinlikle katıldığını, 2 katılımcı ise kesinlikle katılmadığını ifade etmiştir.

İletişimsel dil öğretimi, içerik temelli ve göreve dayalı öğretim gibi yaklaşımlar, dili bir hedefe ulaşmak için kullanarak (örneğin bir hikayeyi anlamak, hastaneden randevu almak, marketten alışveriş yapmak, bilim raporu yazmak, vb.) öğrendiğimiz ilkesine dayanmaktadır. Sınıf etkinlikleri de öğrencilere sınıf dışında karşılaşacakları dil kullanımlarına benzer deneyimler kazandırarak, öğrencileri sınıf dışında öğrenmeye devam etmeye hazırlamak için tasarlanmaktadır (Lightbown & Spada, 2006; 2021). İkinci dil öğretimine yönelik çağdaş yaklaşımlar, öğrencilerin dili sınıf içinde anlamlı bir etkileşim içinde kullanmalarını ve fırsat bulduklarında dili sınıf dışında kullanmak için etkili stratejiler öğrenmelerini sağlayarak dile ilişkin hem açık bilginin (dil hakkında bilgi) hem de örtük bilginin (dili iletişimsel bağlamlarda kendiliğinden ve akıcı bir biçimde kullanma bilgisi) geliştirilmesini hedeflemektedir.

### Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada öğretmenler için yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programına katılan katılımcılarının ikinci dil edinimine ilişkin farkındalıkları, dil öğrenimi ve öğretimi hakkındaki görüşler aracılığıyla test edilmiştir. Daha sonra elde edilen bulgular alanyazındaki görüşler çerçevesinde detaylı bir biçimde ele alınmıştır.

Dillerin çoğunlukla taklit yoluyla öğrenildiğine ilişkin birinci görüş için 20 katılımcı katıldığını ifade etse de bu görüş alanyazında destek görmemektedir. Anadili ve ikinci dil edinenler/öğrenenler daha önce hiç duymadıkları tümceler üretmekte, taklit ya da ezber tümcelerden oluşan bir listeyi içselleştirmekten çok daha fazlasını yapmaktadırlar.

Ebeveynlerin genellikle küçük çocukları dilbilgisi hataları yaptıklarında düzelttiklerine dair ikinci görüş için 17 katılımcı katılmadığını, 14 katılımcı ise katıldığını belirtmiştir. Bu konuda katılımcılar iki karşıt görüşe sahiptirler. Anadili edinen bir çocuk, kendi dilinin temel yapısını öğrenmek için düzeltici geri bildirimlere ihtiyaç duymazken ebeveynler, çocuklarının konuşmalarını düzeltirken biçimden çok anlama odaklanmaktadırlar.

Çok zeki insanların iyi dil öğrencileri olduğuna dair üçüncü görüş için 13 katılımcı kararsız olduğunu, 10 katılımcı katılmadığını, 8 katılımcı katıldığını ifade etmiştir. Bu görüş katılımcıların kendi aralarında kararsız kaldığı bir görüştür. IQ testleriyle ölçülen zeka türü, belirli bir başarı ortalaması gösterse de alanyazındaki genel kabul, dil öğreniminin IQ testleriyle ölçülemeyen pek çok farklı beceri ve yeteneği içermekte olduğudur.



İkinci dil ediniminde başarının en önemli belirleyicisinin motivasyon olduğuna ilişkin dördüncü görüş için 17 katılımcı katıldığını, 16 katılımcı kesinlikle katıldığını belirtmiştir. Motivasyonu yüksek öğrencilerin, motivasyonu düşük öğrencilere göre daha başarılı oldukları kaçınılmaz bir gerçek olsa da bazen bireysel farklılıklara dayalı zorluklar söz konusu olduğunda yüksek motivasyon da yeterli olamamaktadır.

Okul programlarında ikinci bir dil ne kadar erken tanıtılırsa, öğrenmede başarı olasılığı o kadar artmakta olduğuna dair beşinci görüş için 19 katılımcı kesinlikle katıldığını, 13 katılımcı katıldığını belirtmiştir. Araştırmalar, erken yaşta ikinci dil öğrenmeye başlayanların hedef dile anadili düzeyinde akıcı ve doğru kullandıklarını gösterirken hedef dilin anadili düzeyinde gelişmesi için öğrencilerin ikinci dile büyük ölçüde maruz kalması ve çeşitli bağlamlarda ikinci dili kullanma fırsatlarının bulunması gerekmektedir.

İkinci dili öğrenenlerin yaptığı hataların çoğunun, anadillerinden kaynaklanmakta olduğuna ilişkin altıncı görüş için 14 katılımcı katıldığını, 10 katılımcı kararsız olduğunu ifade etmiştir. Alfabe, sözcük ve temel dilbilgisi ilkeleri birbirlerine yakın dilleri öğrenenler dil öğrenimi açısından bazı avantajlara sahip olsa da hatalar, öğrencilerin anadili ve ikinci dili arasındaki kısmi benzerlik algısından kaynaklandığında bu hataların üstesinden gelmek zor olabilmektedir.

Yeni sözcükleri öğrenmenin en iyi yolunun okumak olduğuna dair yedinci görüş için 14 katılımcı katıldığını, 12 katılımcı kararsız olduğunu ifade etmiştir. İkinci dil öğrencileri okuma yoluyla sözcük bilgilerini arttırabilirler ama bu öğrencilerinin çok azı hedef dili anadili olarak konuşan bir çocuğun on yılı aşkın bir eğitim süreci boyunca okuduğu metin miktarını okuyabilirler.

Öğrencilerin ikinci dildeki tüm sesleri tek tek telaffuz edebilmelerinin önemli olduğuna dair sekizinci görüş için 15 katılımcı katıldığını belirtmiş olsa da önemli olan öğrencilerin karşılaşacakları muhataplarla iletişimsel etkileşime girmelerine olanak sağlayacak dil çeşitlerini anlamaları ve üretmeyi öğrenmeleridir.

Öğrencilerin ortalama 1000 sözcüğü ve bir dilin temel yapısını öğrendikten sonra, anadili konuşucularıyla kolayca sohbetlere katılabileceklerine ilişkin dokuzuncu görüş için 21 katılımcı katıldığını ifade etmiş olsa da öğrencilerin yeni öğrendikleri ikinci dilin bazı edimsel özelliklerini anladıkları takdirde, anadili konuşucularını anlamaları ve kendilerini anlatabilmeleri daha kolay olacağı alanyazında daha çok kabul görmektedir.

Öğreticilerin dilbilgisi kurallarını birer birer sunması ve öğrenciler diğerine geçmeden önce her birinin örneklerini uygulaması gerektiğine dair onuncu görüş için 18 katılımcı katıldığını, 7 katılımcı kesinlikle katıldığını ifade etmiştir. Ama ikinci dil öğrenimi doğrusal değildir. Öğrenciler öğrendikleri bir yapıyı örneğin A1 düzeyinde doğru olarak kullanabilir, bu onların yapıyı öğrendiklerini gösterir. Ama aynı yapıyı A2 düzeyinde kullanmada başarısız olabilir ya da kullanırken hata yapabilir. B1 düzeyinde aynı yapıyı tekrar doğru bir biçimde üretebilirler.

Öğreticilerin karmaşık yapılardan önce basit dil yapılarını öğretmesi gerektiğine dair on birinci görüş için 20 katılımcı kesinlikle katıldığını, 13 katılımcı katıldığını belirtmiştir. Ama yapıların öğretiminde basitten karmaşığa doğru bir yol izlenmesi gerekse de asıl önemli olan yapıların anadili konuşucuları tarafından kullanım sıklığıdır.

Kalıcı hataların oluşmasını önlemek için öğrencilerin hatalarının yapılar yapılmaz anında düzeltilmesi gerektiğine dair on ikinci görüş için 15 katılımcı katıldığını, 7 katılımcı kesinlikle katıldığını ifade etmiştir. Hem anadili ediniminin hem de ikinci dil ediniminin doğal bileşenlerinden biri hatalar, sürekli yapıldığında, özellikle de sınıftaki hemen hemen tüm öğrenciler tarafından tekrarlandığında öğretici tarafından dikkatlice ele alınıp öğrencilerin dikkatine sunulması, geri bildirim verilmesi gerekmektedir. Bunun yanında öğreticilerin, öğrencilerin hataların düzeltilmesine ilişkin verdikleri tepkilere duyarlı olmaları gerekmektedir. Çünkü aşırı geri bildirim öğrencinin motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Öğreticilerin, öğrencilere yalnızca halihazırda öğretilmiş olan dil yapılarını içeren materyaller kullanması gerektiğine ilişkin on üçüncü görüş için 14 katılımcı katılmadığını, 10 katılımcı katıldığını, 7 katılımcı kararsız olduğunu belirtmiştir. Belirli bir yapı ilk kez tanıtıldığında ya da öğretici kalıcı bir sorunun düzeltilmesi gerektiğini hissettiğinde öğrencilerin daha önce öğrenmiş oldukları dil yapılarını içeren ders materyalleri anlaşılır girdi sağlayabilir ama öğrencileri çok az yeni bilgi içeren ya da hiç yeni bilgi içermeyen materyallere sınırlandırmak birçok olumsuz sonuca yol açabilmektedir.

Öğrencilerin serbestçe etkileşime girmelerine izin verildiğinde (örneğin grup ya da eşli etkinliklerde) birbirlerinin hatalarını kopyalamakta olduklarına ilişkin on dördüncü görüş için 18 katılımcı kararsız olduğunu, 12 katılımcı katıldığını ifade etmiştir. Grup ve ikili çalışma, bireysel çalışma ve öğretici merkezli etkinliklerle birlikte kullanıldığında dil öğretimi ve öğreniminde önemli bir rol oynamasının yanında etkinlikler iyi tasarlanmışsa ve öğrenciler uygun şekilde eşleştirilirse, ikili ve grup çalışması, öğretici merkezli bir

sınıfın yapabileceğinden çok daha fazla konuşma ve konuşmalara katılma pratiği sağlamaktadır. Bunun yanında öğrenciler birbirleriyle etkileşime girdiklerinde birbirlerine bazı yanlış girdiler de sağlayabilmektedirler.

Öğrencilerin kendilerine öğretilenleri öğrenmekte olduklarına dair on beşinci görüş için 20 katılımcı katıldığını ifade etmiş olsa da öğrenciler sınıfta kendilerine öğretilen her şeyi öğrenmezler ama aynı zamanda sınıf dışında kimsenin onlara öğretmediği birçok şeyi de öğrenirler. Bu anlamda öğrenciler kendilerine açıkça öğretilenden çok daha fazlasını öğrenirler.

Öğreticilerin, öğrencilerin hatalarına, hatayı açıkça belirtmek yerine söylediklerini doğru bir şekilde yeniden ifade ederek yanıt vermesi gerektiğine ilişkin on altıncı görüş için 18 katılımcı katıldığını, 8 katılımcı kesinlikle katıldığını belirtmiştir. İkinci dil sınıflarında en yaygın olarak kullanılan geri bildirim türlerinden biri olan yeniden biçimlendirme, etkileşim akışını kesintiye uğratmadan, öğrencilere ihtiyaç duydukları bilgiyi onları utandırmadan vermenin dolaylı ve kibar bir yolu olarak görülmektedir.

Öğrencilerin, konunun ikinci dillerinde öğretildiği sınıflarda hem dili hem de akademik içeriği (örneğin bilim ve tarih) aynı anda öğrenebileceklerine ilişkin on yedinci görüş için 17 katılımcı katıldığını belirtmiştir. Matematik, fen bilgisi, hayat bilgisi gibi derslerin ikinci dil öğretimiyle birleştirilerek öğretildiği içerik temelli dil öğretim için kullanılan materyaller öğrenciler için doğal bir değere sahip olduğundan öğrencilerin motivasyonu artmakta, dil öğrenmek için gerçek ve acil bir ihtiyaç yaratmaktadır. Ancak öğrencilerin hem içeriğe hem de dilsel özelliklere aynı anda odaklanması zamanla dilsel özelliklerin kullanımındaki gelişimlerini sekteye uğratabilmektedir.

Sınıfların, dilin nasıl kullanılacağını öğrenmek için değil de dil hakkında bilgi edinmek için uygun ortamlar olduğuna ilişkin on sekizinci görüş için 13 katılımcı kararsız olduğunu, 9 katılımcı katılmadığını ifade etmiştir. İkinci dil öğretimine yönelik çağdaş yaklaşımlar, öğrencilerin dili sınıf içinde anlamlı bir etkileşim içinde kullanmalarını ve fırsat bulduklarında dili sınıf dışında kullanmak için etkili stratejiler öğrenmelerini sağlayarak dile ilişkin hem açık bilginin hem de örtük bilginin geliştirilmesini hedeflemektedir.

Çalışmanın bulguları bir bütün olarak değerlendirildiğinde katılımcıların ikinci dil edinimiyle ilgili birçok konuda bilgi sahibi olmadıklarını göstermektedir. Lightbown & Spada'nın (2006; 2021) ifade ettiği gibi ikinci dil edinimi araştırmaları hakkında bilgi sahibi olmak öğretmenlere yarın sabah sınıflarında ne yapacaklarını söylemeyecektir. Ancak

öğreticilerin yaptıkları, bildikleri ve inandıkları şeylerin bir yansımasıdır ve öğretici bilgisi ile öğretici düşüncesi, öğreticinin sınıftaki eylemlerine rehberlik eden temel çerçeveyi ve şemayı sağlamaktadır (Richards & Lockhart, 1994). Görüldüğü gibi dil öğrenimi, öğrencinin kişisel özellikleri ve deneyimleri, sınıf içi ve sınıf dışındaki sosyal ve kültürel ortam, anadilin ve hedef dilin yapısı, hedef dili konuşanlarla etkileşim fırsatları ve düzeltici geri bildirim gibi birçok faktörden etkilenmektedir. Krashen'a (1983) göre öğretmenlere kuramsal bilgiyi sağladığımızda genel olarak metodolojinin altında yatan mantığı da veririz. Bu, kuramsal bilgiyi farklı durumlara uyarlamaya, yeni tekniklerin değerlendirilmesine ve kuramsal bilginin değerlendirilmesine olanak sağlar. Kuramsal bilgi olmadan, etkili öğretim yöntemlerini sıradan olanlardan ayırmanın, bir yöntemin hangi yönlerinin yararlı, hangilerinin yararlı olmadığını belirlemenin hiçbir yolu yoktur (Krashen, 1983). İkinci dil edinimini bilmek, bunların daha iyi anlaşılmasını, dolayısıyla da öğretmenlerin ve öğrencilerin ikinci dil öğretme ve öğrenme süreçlerinde birlikte geçirdikleri zamandan en iyi şekilde yararlanmalarına olanak sağlayacaktır.

MacDonald, Badger & White (2001) yabancı dil olarak İngilizce öğretmeni olmak için lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim gören iki grup öğretmen adayının ikinci dil edinimi konusunda aldığı derslerin, öğrencilerin eğitim süreleri boyunca dil öğrenimiyle ilgili sahip oldukları temel inançları ne ölçüde etkilediğini dersler öncesinde ve sonrasında yaptıkları sormacalarla ve görüşmelerle incelemiştir. Öğretmen adaylarının ikinci dil edinimi araştırmalarına karşı açıkça isteksiz olmalarına rağmen, ikinci dil edinimi derslerinin dil öğrenimine yönelik tutum ve inançlarında bazı değişiklikler meydana getirdiğini gözlemlemiştir.

Peacock (2001) üç yıllık bir programda öğrenim gören 145 yabancı dil olarak İngilizce öğretmen adayını araştırmış ve onların ikinci dil edinimi araştırmalarına yönelik inançlarında bazı değişiklikler keşfetmiştir. Ancak öğretmen adaylarının çoğunluğu hala dil öğrenmenin sözcüklüğü ve dilbilgisi kurallarına hakim olmak anlamına geldiği görüşünden vazgeçmemiştir.

Mercan & Göktaş'ın (2023) Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sertifika program önerisi ders izlencesinde olduğu gibi sertifika programlarının öğretmenlerin alan bilgisi, pedagoji bilgisi, pedagojik alan bilgisini geliştirmeye yönelik olarak tekrar düzenlenmesi gerekmektedir. Bu çerçevede ikinci dil olarak Türkçe öğreticisi adaylarının dil öğretiminin alan bilgisi içeriğinde önemli bir yere sahip olan ikinci dil edinimini

bilmeleri, özellikle anadili konuşucusu olarak anadillerini ikinci dil olarak öğretme yolunda farkındalığa sahip olmaları açısından önemlidir.

İkinci dil edinimi ders içeriği önerisi:

(MacDonald, Badger & White'dan (2001) uyarlanmıştır)

- Anadili edinimi (davranışçılık, etkileşimcilik)
- Öğrenici dili (hata analizi, doğal sıralama)
- Aradilin sosyal yönleri (kültürleşme ve sosyal kimlik)
- Aradilin söylem özellikleri (girdi, çıktı ve etkileşim)
- Aradilin psikodilbilimsel yönleri (aktarım, bilinç, iletişim stratejileri)
- Aradilin dilsel özellikleri
- İkinci dil ediniminde bireysel farklılıklar (yetenek, motivasyon, öğrenme stratejileri)
- Dil öğreniminde etkileşim (grup çalışması ve geri bildirim)
- Öğretim ve ikinci dil edinimi (biçim odaklı yaklaşım ve doğal yaklaşım)

### Kaynakça

- Demir, T. (2023). Bir ihtisas alanı olarak yabancılara Türkçe öğretimi ve sertifika programları. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 8(20), 481-508. <http://dx.doi.org/10.35826/ijoecc.647>
- Durmuş, M. (2019). *Dil öğretiminde öğretici yeterlilikleri ve pedagojik muhakeme becerisi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Ellis, R. (1997). SLA and language pedagogy: An educational perspective. *SSLA*, 19, 69–92. <https://www.jstor.org/stable/44488668>
- Gass, S. M., Selinker, L. (2008). *Second language acquisition An introductory course*. New York: Routledge.
- Krashen, S. D. (1983). *Second language acquisition theory and the preparation of teachers: Towards a rationale*. In J. E. Alatis, H. H. Stern, & P. Strevens (Eds.), Georgetown university round table in languages and linguistics (255–264). Washington DC: Georgetown University Press.
- Lightbown, P. (2000) 'Anniversary article: Classroom SLA research and second language teaching.' *Applied Linguistics*, 21, 431-62. <https://doi.org/10.1093/applin/21.4.431>
- Lightbown, P. (2003) SLA research in the classroom/SLA research for the classroom, *Language Learning Journal*, 28:1, 4-13. <https://doi.org/10.1080/09571730385200151>
- Lightbown, P., Spada, N. (2006). *How languages are learned (3th ed.)*. Oxford: Oxford University Press.

- Lightbown, P., Spada, N. (2021). *How languages are learned (5th ed.)*. Oxford: Oxford University Press.
- MacDonald, M., Badger, R., & White, G. (2001). Changing values: What use are theories of language learning and teaching? *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 949-963. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00042-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00042-7)
- Mercan, Ö., Göktaş, B. (2023). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sertifika programları ile CELTA'nın karşılaştırılması: Bir program önerisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 12(3): 715-731. <https://doi.org/10.30703/cije.1258699>
- Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. New York: Routledge.
- Peacock, M. (2001). Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: A longitudinal study. *System*, 29(2), 177-195. [https://10.1016/S0346-251X\(01\)00010-0](https://10.1016/S0346-251X(01)00010-0).
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: CUP.
- Richards, J. C. (2011). Exploring teacher competence in language teaching. *The Language Teacher*. 35. 3. <https://doi.org/10.37546/JALTTLT35.4-2>
- Saville-Troike, M. (2012). *Introducing second language acquisition*. Cambridge University Press.
- VanPatten, B., Benati, A.G. (2015). *Key terms in second language acquisition*. London: Bloomsbury Publishing.

## EXTENDED ABSTRACT

### Awareness of Second Language Acquisition of Certificate Program Participants in Teaching Turkish as a Foreign Language

Second language acquisition, which forms the basis of language teaching with questions such as how learners process language, how they transform it into intake, how a new language system is developed and how they access information to communicate, is not included in any Turkish as a foreign language certificate program for instructors. However, second language acquisition research is an important source of information that will help instructors determine appropriate expectations for themselves and their students (Lightbown, 2000).

In this context, the purpose of this research is to test the awareness of teacher candidates regarding second language acquisition who have participated in the Turkish language certification program for foreigners. For this purpose, a Likert-type questionnaire adapted from the activity consisting of popular views on language learning and teaching prepared by Lightbown & Spada (2006; 2021) was applied online via Google Forms. The participant group of the study consists of 35 volunteer participants who participated in the Certificate Program on Teaching Turkish to Foreigners for Instructors at Dokuz Eylül University Language Teaching and Research Center.

20 participants stated that they agreed with the first opinion that languages are mostly learned by imitation. For the second opinion that parents usually correct young children when they make grammatical errors, 17 participants stated that they did not agree, while 14 participants stated that they agreed. For the third opinion, that very intelligent people are good language students, 13 participants stated that they were undecided, 10 participants disagreed, and 8 participants agreed. This is an opinion that the participants are undecided about among themselves.

For the fourth opinion, that motivation is the most important determinant of success in second language acquisition, 17 participants stated that they agreed, and 16 participants stated that they strongly agreed. For the fifth opinion, that the earlier a second language is introduced in school programs, the greater the likelihood of success in learning, 19 participants stated that they strongly agreed, and 13 participants stated that they agreed. For the sixth opinion, that most of the mistakes made by second language learners originate from their native language, 14 participants stated that they agreed, and 10 participants were undecided.

For the seventh opinion, that the best way to learn new words is reading, 14 participants stated that they agreed, and 12 participants were undecided. Although 15 participants stated that they agreed with the eighth opinion that it is important for learners to be able to pronounce all the sounds in the second language one by one, what is important is that learners understand and learn to produce the language varieties that will allow them to engage in communicative interaction with the interlocutors they will encounter.

Although 21 participants stated that they agreed with the ninth opinion that learners can easily participate in conversations with native speakers after learning an average of 1000 words and the basic structure of a language, it is easier for learners to understand native speakers and explain themselves if they understand some of the pragmatic features of the second language they have newly learned.

For the tenth opinion that instructors should present grammar rules one by one and learners should practice examples of each before moving on to the next, 18 participants stated that they agreed, and 7 participants stated that they strongly agreed. For the eleventh opinion that instructors should teach simple language structures before complex structures, 20 participants stated that they strongly agreed, and 13 participants stated that they agreed.

For the twelfth opinion that learners' mistakes should be corrected immediately as soon as they are made in order to prevent permanent errors from occurring, 15 participants stated that they agreed, and 7 participants stated that they strongly agreed. For the thirteenth opinion, that instructors should only use materials that include language structures that have already been taught to learners, 14 participants stated that they did not agree, 10 participants agreed, and 7 participants were undecided.

For the fourteenth opinion, that when learners are allowed to interact freely (for example, in group or paired activities), they copy each other's mistakes, 18 participants stated that they were undecided, and 12 participants stated that they agreed. Although 20 participants expressed agreement for the fifteenth view that learners learn what they are taught, learners do not learn everything they are taught in the classroom, but they also learn many things that no one teaches them outside the classroom. In this sense, learners learn much more than what they are explicitly taught.

For the sixteenth opinion that instructors should respond to learners' mistakes by accurately restating what they said rather than explicitly pointing out the mistake, 18 participants agreed, and 8 participants strongly agreed. 17 participants agreed for the seventeenth opinion that learners can learn both language and academic content (e.g., science and history) simultaneously in classrooms where the subject is taught in their second language. For the eighteenth opinion that classrooms are suitable environments for learning about language, not for learning how to use the language, 13 participants stated that they were undecided, and 9 participants stated that they did not agree.

When the findings of the study were evaluated as a whole, it was determined that the participants were not knowledgeable about many issues related to second language acquisition. As a result, it is suggested that certificate programs should be reorganized to improve the instructors' disciplinary knowledge, pedagogical knowledge, and pedagogical content knowledge, and that a second language acquisition course should be included in the content of the disciplinary knowledge.



**Argümantasyon Temelli Öğrenme Modelinin Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Argüman Kullanma Seviyelerine, İkna Edici Yazma Başarılarına ve Yazma Motivasyonlarına Etkisi**

Süleyman BAKDEMİR \*

Üzeyir SÜĞÜMLÜ\*\*

**MAKALE BİLGİSİ**

Geliş: 23.02.2024  
Düzeltilme: 28.03.2024  
Kabul: 30.03.2024  
Doi: 10.31464/jlere.1441988

**Anahtar Sözcükler:**

*Yazma Becerisi  
İkna Edici Yazma  
Yazma Motivasyonu  
Argümantasyon*

**ÖZET**

Araştırmanın amacı, argümantasyon temelli öğrenme modelinin 7. sınıf öğrencilerinin yazılı argüman kullanma seviyelerine, ikna edici yazma başarılarına ve yazma motivasyonlarına etkisini belirlemektir. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden deneysel desenle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 42 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunda bulunan 21 öğrenci deney ve 21 öğrenci de kontrol grubunda yer almaktadır. Araştırmanın veri toplama araçlarını; İkna Edici Yazıları Ölçme Aracı, Yazma Motivasyonu Ölçeği ve Argümantasyon Değerlendirme Çerçevesi oluşturmaktadır. Araştırmanın uygulama süreci 8 hafta sürmüştür. Uygulamalarda, Toulmin'in Argümantasyon modelinin altı unsuru üzerinde durulmuştur. Uygulamalarda bu modelin unsurlarının öğretimi yapılarak ikna edici yazma çalışmalarında kullanımı ve öğrencilerin özgün şekilde yazılı argüman kullanma becerilerinin geliştirilmesine çalışılmıştır. Araştırma verileri, SPSS 24 paket programı ile analiz edilmiş ve ulaşılan bulgular, tablo ve şekillerle sunulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda; öğrencilerin yazılı argüman kullanma seviyelerinin yükseldiği, ikna edici yazma başarılarının arttığı ve yazma motivasyonlarında olumlu yönde artış olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarından hareketle çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

**Bilgilendirme**

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

**Yayın Etiği Bilgilendirme**

Araştırma ve Yayın Etiğine uygun olarak Ordu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan 26/01/2023 tarihli 01 oturum sayılı 2023-09 karar numarasıyla izin alınmıştır.

**Yazarların Katkı Oranı**

**Çıkar Çatışması**  
**Gönderim**

Yazarların katkı oranları eşittir.

Bu çalışmada bir çıkar çatışması yoktur.

Bakdemir, S., & Süğümlü, Ü. (2024). Argümantasyon temelli öğrenme modelinin yedinci sınıf öğrencilerinin yazılı argüman kullanma seviyelerine, ikna edici yazma başarılarına ve yazma motivasyonlarına etkisi. *Journal of Language Education and Research, 10(1), 29-58.*

\* Bilim Uzmanı, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1859-3388>, Millî Eğitim Bakanlığı, slymnbkdmr@gmail.com

\*\* Doç. Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2135-5399>, Ordu Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, uzeyirsugumlu@odu.edu.tr

## Giriş

21. yüzyılda bireyler, bilim ve teknolojiyle birlikte birçok bilgi kaynağıyla karşı karşıya kalmaktadır. Bu durumda gelişen ve değişen dünyada bireylerin kaynakları eleştirel bir biçimde ele almaları gerekmektedir. Ayrıca edinilen bilgilerin doğru ve etkili bir şekilde ifade edilmesi önemlidir. Bu noktada ise öğrencinin anlatmaya dayalı dil becerilerini etkin kullanabilme/kullanamama durumu ortaya çıkmaktadır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin; his ve fikirleri ile bir konudaki düşüncelerini veya savını sözlü ve yazılı olarak etkili ve açıkça anlaşılacak şekilde anlatabilme, basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye ulaşma, bilgiyi düzenleme, eleştirme, işlevine uygun olarak üretip kullanabilme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). Anlatmaya dayalı dil becerisi olan yazma ise bu noktada öne çıkmaktadır. Yazma sürecinde alınan verinin doğru ve etkili ifade edilmesi önemlidir. Buna ek olarak yazma becerisi, üretmeyi ve sentezlemeyi gerektirdiği için öğrenciden yazma sürecinde özgün bir ürün ortaya koyması beklenmektedir. Yazma becerisi sürecinde alınan bilginin karşı tarafa doğru aktarılması için öğrencinin eleştirel düşünme ve ikna etme becerisini öne çıkarmaktadır. Araştırmalarda ikna edici yazma becerisinin yeterli görülmediğine ilişkin sonuçlar bulunmaktadır. İkna edici yazma ile ilgili alanyazına bakıldığında; beşinci sınıf öğrencilerinin ikna edici yazmada yetersiz seviyede oldukları (Kan ve Erbaş, 2017), beşinci sınıf öğrencilerinin yeterli seviyede ikna edici metin yazamadıkları (Kaptan, 2015), altıncı sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerini geliştirmek için yapılan çalışmanın ön test sonuçlarında öğrencilerin yetersiz seviyede kaldıkları (Beyreli ve Konuk, 2018), lisans birinci sınıfta öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturdukları ikna edici yazma ürünlerinin yeterli olmadığı (Kurudayıoğlu ve Yılmaz (2014), ikna edici yazma konusunda sınıf öğretmenlerinin bu becerinin öğretimi konusunda kısmen bilgilerinin olduğu, tereddüt yaşadıkları ve eğitim ihtiyaçlarının bulunduğu (Zelzele ve Ateş, 2022) belirtmektedir. Buradan hareketle yazma becerisinin etkin bir şekilde geliştirilmesinde farklı öğretim yaklaşımlarından ve uygulamalarından yararlanılması gerektiği ifade edilebilir. İkna edici yazma becerisinin gelişimi için eğitim öğretimde yeni bir yaklaşım olan argümantasyon temelli öğrenme modelinin etkili olacağı düşünülmektedir.

Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü [OECD] (2003); bireylerin kendilerine verilen argümanlardan uygun ve doğru sonuçlar çıkarma, diğer kişiler tarafından öne çıkarılan iddiaları, kanıtlara dayanarak değerlendirme ve düşünceleri kanıta dayalı söylemlerden ayırt etmenin önemli bir iletişimsel (s. 132) beceri olduğunu belirtmektedir. Argümantasyon temelli öğrenme modeli sürecinde bireyin argüman kullanma ve bunları işlevine uygun biçimde düzenlemesi göz önünde bulundurulduğunda, bu modelin iletişimsel/dilsel beceriye katkı sağlayacağı söylenebilir. Argümantasyon temelli öğrenme modeli sürecini öğrenciler konu hakkında soru sorarak, bu sorulara iddialar geliştirerek, bu iddiaları gerekçelendirerek ve karşıt iddiaları eleştirerek gerçekleştirirler. Yazma çalışmalarının farklı biçimlerini de barındıran argümantasyon temelli öğrenme modelinde öğrenciler; veri, kanıt ve iddialar arasında bağlantı kurma ve iddiaları formüleştirme, gerekçelendirme gibi süreçleri yazma becerisi içerisinde gerçekleştirirler (Kabataş Memiş, 2014, s. 403).

Argümantasyon temelli öğrenme modeli; öğrencilerde eleştirel düşünme, problem çözme, derse ve alana yönelik duyuşsal becerilerin gelişimi üzerinde olumlu etkiye sahiptir (Fettahlıoğlu, 2020, s. 166). Duyuşsal becerilerin gelişiminde ve yazma başarısı açısından motivasyon önemli bir yere sahiptir. Alanyazında bu eksikliğe değinen çalışmalar bulunmaktadır. Canitez (2014), yazmaya başlamakta motivasyon unsurunun gerekli olduğunu ve yeterli bir motivasyonla oluşturulmuş metinlerin daha başarılı olduğunu belirtmektedir. Buna karşın öğrencilerin yazmaya karşı motivasyonlarının birçok nedene bağlı olarak yeterli olmadığı söylenebilir. Öğretim sürecinde yazma becerisini geliştirici etkinliklere yönelik zamanın yetersizliği, yazma konularının öğrencinin seveceği, ilgi duyacağı türden olmaması, yazma becerisini kavrama sürecinde öğrencinin olumsuz durumlarla karşı karşıya kalması, öğrencilerin yazmaya karşı isteksiz olmaları, öğrencinin yazma motivasyonunun düşmesine neden olmaktadır (Altunkaya, 2021; Sever, 2019; Süğümlü ve Bakdemir, 2023). De Caso ve Garcia (2006), yazma becerisinin öneminin kavrandığını ancak gerçekleştirilen uygulamaların motivasyon unsurundan yoksun olduğunu, ayrıca motivasyon unsurunu artırma noktasında eğitim eksikliğinin bulunduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin yazma motivasyonlarını ve buna bağlı olarak ikna edici yazma başarılarını artırmak için argümantasyon temelli öğrenme modelinin kullanılması önemli görölmektedir. Yapılan araştırmalarda argümantasyona dayalı çalışmaların öğrenci motivasyonunu olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (De Bernardi ve Antolini, 2007; Haryanti ve Samosir, 2024; Muhyidin vd., 2018; Malıha, 2015; Wolfe, Britt ve Butler, 2009).

Alanyazına bakıldığında argümantasyon temelli öğrenme modelinin dil, fen ve kimya alanlarında yapılan çalışmalarda akademik başarıyı artırdığı (Aguirre Mendez vd., 2020; Aslan, 2018; Cheong, Zhu ve Xu, 2021; İlk, 2019; Uç ve Benzer, 2021; Preiss vd., 2013; Yasuda, 2023) ve bu alanlara karşı öğrencinin motivasyon özelliklerini olumlu yönde etkilediği görölmektedir (Aydoğdu, 2017; Çiçek Şentürk, 2020; Demirel, 2017; Lee ve Lin, 2005; Guo vd., 2023). Bu araştırmaların yanı sıra argümanlarla destekli yazma çalışmalarının ikna ediciliğe olumlu etkisinin bulunduğunu belirten birçok araştırma bulunmaktadır (Lam, Hew ve Chiu, 2018; Newell vd., 2011; Stapleton ve Wu, 2015; Wolfe, Britt ve Butler, 2009). Türkçe eğitimi alanına bakıldığında, argümantasyon temelli öğrenme modeliyle yapılan ilk çalışmanın Kana (2014) tarafından yapıldığı görölmektedir. Sonrasında argümantasyon temelli öğrenmeye yönelik çalışmaların artış gösterdiği söylenebilir. Aydın (2022), ortaokul yedinci sınıfların ikna edici konuşmalarını geliştirmek için argümantasyon temelli öğrenme modelini kullanmış; Güzelküçük (2022), argümantasyon temelli öğrenmeyi ikna edici konuşma becerisinin gelişiminde uygulamıştır.

Türkiye'deki araştırmalar tarandığında ikna edici yazma becerisi ve yazma motivasyonu gelişimi noktasında argümantasyon temelli öğrenme modelinin kullanıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. MEB (2019); dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin kişilere etkin ve nitelikli bir şekilde kazandırılması gerektiğini vurgulanmaktadır. Bu vurgu, becerilerin geliştirilmesi sürecinde öğretimdeki yaklaşım, strateji, yöntem ve tekniklerde yeni arayışlara yol açmaktadır. Argümantasyon temelli öğrenmeyle 21. yüzyıl becerilerini etkin bir şekilde kullanabilen bireylerin kendini gerçekleştirme ve toplumsal alanda hedeflerine ulaşabilme noktasında sorun yaşamayacağı

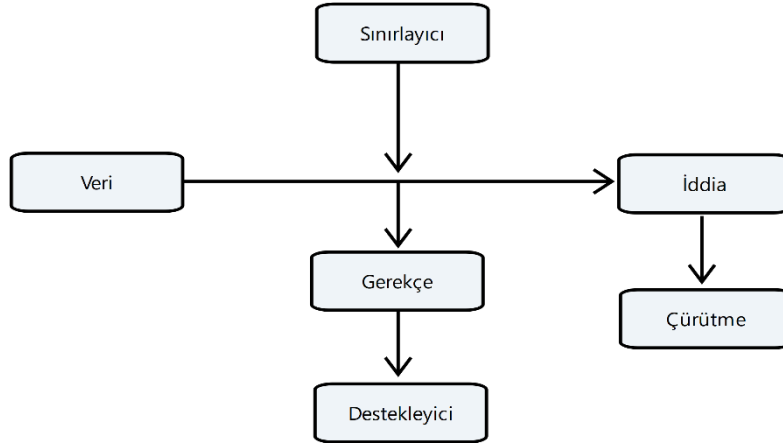
söylenbilir. Programın ana dilde iletişim anahtar yetkinliğinde kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları sözlü ve yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (MEB, 2019, s. 5) belirtilmektedir. Buradan hareketle Türkçe derslerinde bireylerin uygun ve yaratıcı bir dil kullanabilmesi için argümantasyon temelli öğrenmenin ikna edici düşünebilme, konuşabilme, yazabilme ve kanıt sunabilme becerilerini geliştirileceği varsayılabilir. Türkçe eğitimi açısından yeni öğrenme-öğretme yaklaşımı kullanımının yazma becerisi alanına ve araştırmacılara yeni bir bakış açısı, öğretmenlere yazma becerisini ve yazma motivasyonunu geliştirme noktasında yeni bir yaklaşım, strateji, teknik ve öğrencilere yazma becerilerini geliştirmeleri noktasında alternatif bir model olarak katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## Alanyazın

### Argümantasyon Temelli Öğrenme

Argümantasyonun tartışma biçimi şekliyle eğitimde uygulanma sürecini başlatan kişi, Stephen E. Toulmin'dir. Toulmin (2003) tarafından yazılmış olan *The Uses of Argument* (Argümanların Kullanımı) adlı eser yapılandırılmış bir tartışma modeli sunar. Bu modelde argümantasyon süreci 6 unsurdan oluşmaktadır. Bu unsurlar, ana ve yardımcı unsurlar olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Bu unsurlar; veri, iddia, gerekçe, destekleyici, çürütücü ve sınırlayıcı unsurlardır. Araştırma kapsamında temel alınan argümantasyon modelinin görsel biçimi, Fettahlıoğlu'nun (2020) Toulmin'e dayandırdığı görsel şemadan uyarlanmıştır.

**Çizim 1.** Toulmin'in Argümantasyon Modelinin Biçimsel Gösterimi



Argümantasyon modeline göre süreç aşamaları (Erduran, Simon ve Osborne, 2004) şu şekilde ilerler: Ortaya bir iddia atılır ve bu iddiayı, veriler desteklemektedir. Gerekçeler ise iddia ile veriler arasında geçiş görevini üstlenmektedir. Destekleyiciler, iddiayı güçlendirmekte ve sınırlayıcılar ise iddianın sınırlı olduğu noktaları ifade etmektedir. Çürütücüler, iddianın geçerliğini yitireceği durumları belirtmektedir. Argümantasyon modeli ile öğrenciler sorular üretip sormakta, kanıtları sınıflandırıp sıralamakta ve eş güdümlü olarak iddialar meydana getirmekte ve iddialarını var olan bilimsel bilgilerle karşılaştırırken karar verme süreçlerini etkin kullanmaktadır (Yeşildağ Hasançebi ve Günel, 2013).

Öğrenciler argümantasyon sürecine katıldıkları ve farklı fikirlerle karşı karşıya geldiklerinde, kendi düşüncelerini sunabilir, kavram yanlışlarını ayırt edebilir ve etkin öğrenmeler sağlayabilirler (Cross, Hendricks ve Hickey, 2007). Argümantasyon temelli öğrenme modeli sürecinde bireyler, iddialarını kolaylıkla ortaya koyabilirken öğretmenleri tarafından yeterli desteği alamadıklarında iddialarını desteklemekte ve etkin veriler sunmakta zorluk yaşamaktadırlar (Jimenez Aleixandre, Rodriquez ve Duschl, 2000). Aynı zamanda öğrencilerin, öğretmen desteği olmadan bilgiyi ayrıntılı çözümleyemedikleri, eleştirel sorular soramadıkları ve önceki bilgileriyle yeni bilgilerini bütünleştiremedikleri ifade edilmektedir (Gillies ve Khan, 2009). Bu açıklamalardan hareketle argümantasyon temelli öğrenme modeli sürecinde rol model ve yol gösterici konumundaki öğretmenlerin öğrencilere rehberlik yapmasının öğrencinin argüman üretmesinde ve niteliğini arttırmasında önemli olduğu söylenebilir. Erduran ve Jimenez Aleixandre (2012), etkileşimli bir süreci barındıran argümantasyonun bilimsel bileşenlerinde, bilimsel okuryazarlığın yer aldığını; bu çerçevede kanıt sunma ve ikna etmenin ön plana çıktığını belirtmektedirler. Bu özellikleri ile argümantasyon modelinin dil becerilerini geliştirmede aktif bir araç olabileceği söylenebilir.

### İkna Edici Yazma

İkna edici yazma stratejisi, yazma becerisi açısından önemli stratejilerden birisidir. İkna edici yazma, Smee'ye (2009, s. 2) göre "*bir pozisyon almak ve bir okurun aynı fikirde olmasını sağlamaya çalışmak*" şeklinde tanımlanmaktadır. İkna edici yazabilmek için istenilen olgunun, durumun veya olayın diğer kişiler tarafından kabul edilebilir olması gereklidir (Güneş, 2021, s. 174). Bu noktada gerekçelerin konuyla doğrudan veya dolaylı olarak ilintili olması önemlidir. İkna edici metnin amacına ulaşabilmesi için ikna edici bir metnin yazarı, kendi kişisel bilgi ve tecrübelerinden, belirli alandaki birçok bilgilerden faydalanmalıdır (Ulusal Okuma Yazma ve Matematik Becerisi Değerlendirme Programı [NAPLAN], 2013, s. 5). Bu bilgi ve tecrübeleri hedef kitleye doğru ve düzenli bir şekilde aktarmak uzmanlık gerektirir. Bu da ikna edici yazmanın zorluğuna ya da uzmanlık gerektirdiğine işaret eder. İkna edici yazma sürecinde işlevsel olan bilgi ve deneyimlerden yararlanmak önemlidir. Yeterli seviyede analiz edilmeyen destekleyiciler ve işlevsel olmayan bilgiler ikna edici metnin amacına ulaşmasını zorlaştıracaktır.

İkna edici bir ürünü oluşturulmasında üzerinde durulması gereken önemli unsurlar; plan, okuyucunun durumu, konu hakkında bilgilerin ve argümanların toplanması (Kurudayıoğlu ve Yılmaz, 2014) olarak belirtilmektedir. İkna edici metin yazma öğretimi sürecinde öğretmen; ikna edici metnin unsurlarını tanıtmalıdır ve bu metin yapısının bireyin yaşamında karşısına nasıl ve nerede çıkabileceğini açıklamalıdır. Argüman, neden, veriler ve karşıt düşüncelerle ilgili bilgi vermelidir. Seçkin yazarlardan alınan yetkin metinler üzerinden ikna edici metin bileşenlerini ve unsurlarını sunmalıdır. Öğrencilerin yazılarında ikna edici dili kullanmaları için "ilk olarak, fakat, bu düşünceden yola çıkarak, benzer şekilde, örneğin, çünkü, bu sebeple" gibi ifade ve bağlaçlar kullanmaları öğrencilere öğretilmelidir (Bıyık, 2018, s. 200).

Argümantasyon temelli öğrenme ve ikna edici yazma, en temelde bir konuda kanıt ve veri sunma noktasında kesişmektedir. Newel vd. (2011), argümantasyon temelli öğrenme

sürecinin kanıtlarla destekli bir tartışma olduğunu ve iddiaların birçok gerekçeyle temellendirildiği ilkeli bir yaklaşımdır. Yapılan araştırmalar, ikna edici yazma ve argümantasyon temelli öğrenme arasında bağlantının olduğunu belirtmektedir. Wolfe, Britt ve Butler (2009), argüman şemalarıyla yaptığı öğretimle öğrencilerin tartışmacı/ikna edici metin yazma yetkinliklerinin önemli ölçüde arttığını ifade etmektedirler. Lam, Hew ve Chiu (2018), çevrim içi Edmodo uygulamalarıyla öğrencilerin argümanlarla yazma becerilerini geliştirmeyi amaçladığı çalışmada, olumlu bir gelişim seviyesi elde etmişlerdir. Stapleton ve Wu (2015), öğrencilere argümantasyon destekli yazdırılan metinlerin ikna ediciliklerini incelemişler ve yazıların içerik olarak yeterli seviyede olmasa da ikna edici olduklarını belirtmişlerdir.

### **Yazma Motivasyonu**

Etkili bir yazma süreci; bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutların eşgüdümlü olarak işlemesiyle gerçekleşmektedir (Karadağ, 2016, s. 37). Yazma motivasyonu; hedef, tutum, öz yeterlik, öz düzenleme, yükleme, çaba ve kaygı olmak üzere yedi boyutta değerlendirilebilir (Erbilen, 2021, s. 51). Killen (2007) bireylerin yazma motivasyonunu arttırmaları için bazı önerilerde bulunmuştur:

- Bireyleri ilginç konularda yazmaları için cesaretlendirilme.
- Bireylere yetkin oldukları konuda yazmaları için olanak tanıma.
- Bireylerin sadece basit değil zor konularda da yazmalarını sağlama.
- Metinleri oluşturmanın farklı yolları olduğunu ve iyi yazılmış metin örneklerini teknikleriyle birlikte gösterme.
- Bireylerin yazma sürecinde uzun yazıya ulaşana kadar kısa yazılarını da olumlu bir şekilde karşılama.
- Bireylerin kaliteli bir yazma ürününün sahip olduğu özellikleri anlamalarında yol gösterici olma.
- Bireylere yazdıklarıyla ilgili dönüt verme.
- Bireylere ortaya koydukları metni gözden geçirmeleri konusunda yardımcı olma.

Bu önerilere ek olarak yazma sürecinin etkinlikler doğrultusunda sistemli bir şekilde planlanması, öğrencilere göre eğlenceli konular seçilmesi, onların duyuşsal özelliklerini olumlu yönde geliştirici etkinliklere yer verilmesi, yazma eylemine günlük hayatta nerelerde ihtiyaç duyduğumuzun açıklanması, öğrencilerin yazma için etkin amaç oluşturmasının sağlanması, iş birliğine dayalı yöntem ve tekniklerin kullanılması, yazma sürecini kolay ve sürdürülebilir nitelikte olmasını sağlayan bilgi verici yönergeler kullanılması, yazma ürünlerine ilişkin hızlı dönüt verilmesi vb. durumların öğrencilerin yazmaya yönelik motivasyonlarını arttırdığı söylenebilir (Sever, 2019, s. 41).

Argümantasyon temelli öğrenme ve yazma motivasyonuna yönelik araştırmalar; kanıt ve veriler üretip bunları yazısında ortaya koyan öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin olumlu gelişim gösterdiğini belirtmektedir. Muhyidin vd. (2018), argümanlarla destekli yazma ile yazma motivasyonu arasında olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu ifade etmektedirler.

De Bernardi ve Antolini (2007), argümanlarla destekli yapılan öğretim sonucunda öğrencilerin içsel motivasyonlarını arttığını belirtmektedirler. Haryanti ve Samosir (2024), problem temelli öğrenme süreciyle öğrencilerin argüman yazma motivasyonlarının arttığını vurgulamaktadırlar. Maliha (2015), argümanlarla destekli yazma sürecinde öğrencilerin içsel motivasyonlarıyla öğrenme başarıları arasında pozitif yönlü bir ilişkiye işaret etmektedir. Wolfe, Britt ve Butler (2009), Toulmin'in argümantasyon modeli şemasıyla yaptığı öğretimle öğrencilerin yazma motivasyonlarının arttığını belirtmektedirler.

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

Araştırmanın amacı argümantasyon temelli öğrenme modelinin 7. sınıf öğrencilerinin yazılı argüman kullanma seviyelerine, ikna edici yazma başarılarına ve yazma motivasyonlarına etkisini belirlemektir. Araştırmanın temel amacından hareketle üç araştırma sorusu belirlenmiştir:

- Argümantasyon temelli öğrenme modeli, yedinci sınıf öğrencilerinin yazılı argüman oluşturabilme seviyelerinin geliştirilmesinde etkili midir?
- Argümantasyon temelli öğrenme modeli, yedinci sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma başarılarının geliştirilmesinde etkili midir?
- Argümantasyon temelli öğrenme modeli, yedinci sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonlarının artırılmasında etkili midir?

### **Yöntem**

#### **Araştırma Tasarımı/Modeli**

Argümantasyon temelli öğrenme modelinin yedinci sınıf öğrencilerinin yazılı argüman kullanma seviyelerine, ikna edici yazma başarılarına ve yazmaya yönelik motivasyonlarına etkisini belirlemek için nicel araştırma yöntemlerinden deneysel desen kullanılmıştır. Deney ve kontrol grupları yansız olarak atanmadıkları için yarı deneysel desenlerden yararlanılmıştır. Deneysel modellerde temel amaç değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini ortaya koymaktır (Büyüköztürk vd., 2024). Yarı deneysel modeller deneysel yaklaşımı barındıran fakat deneysel işlem gruplarına ve karşılaştırma gruplarına seçkisiz dağıtımın yapılmadığı araştırma desendir (Robson, 2017, s. 126). Bu araştırma, yansız atama ile oluşturulmayan deney ve kontrol grupları üzerinde gerçekleştirildiği için ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel modelle yürütülmüştür.

#### **Yayın Etiği**

Araştırma ve Yayın Etiğine uygun olarak yürütülen çalışma için Ordu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan 26/01/2023 tarihli 01 oturum sayılı 2023-09 karar numarasıyla izin alınmıştır.

#### **Katılımcılar**

Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında bir ilin devlet ortaokulunda öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilere ve velilere çalışma kapsamında ilgili bilgi verilmiş, gönüllü bir şekilde araştırmaya katılmaları

sağlanmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin belirlenmesinde uygun örnekleme yolu tercih edilmiştir. Uygun örnekleme, var olan ögeler içerisinde yeterli sayıda ögenin örneklem olarak belirlenmesi yoluyla gerçekleştirilir (Tutar ve Erdem, 2022, s. 260). Deney ve kontrol gruplarının eşleştirilmesinde gruplara seçilen öğrenciler; araştırma sonuçlarını etkilemesi olası birtakım özelliklerine göre (cinsiyet, yaş vb.) eşleştirilmeye çalışılır (Fraenkel vd., 2012). Gruplar eşleştirilirken başarı ortalamaları ve cinsiyet değişkenleri ölçüt alınmış ve en yakın Türkçe dersi başarısına sahip iki grup, cinsiyet açısından dengeli olacak şekilde eşleştirilmiştir. Araştırma; deney grubunda 21, kontrol grubunda 21 olmak üzere toplam 42 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin 11'i kız, 10'u erkek; kontrol grubunda yer alan öğrencilerin 11'i kız, 10'u erkektir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin velilerinden izin alınmış ve Veli Onam Formu imzalatılmıştır.

### Veri Toplama ve Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada veri toplama aracı olarak Erduran, Simon ve Osborne (2004) tarafından geliştirilen Argümantasyon Değerlendirme Çerçevesi; Kaptan (2015) tarafından geliştirilen İkna Edici Yazıları Ölçme Aracı; Deniz ve Demir (2020) tarafından geliştirilen Yazma Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır.

*Argümantasyon Değerlendirme Çerçevesi:* Öğrencilerin yazılı argüman seviyelerinin değerlendirilmesinde Erduran, Simon ve Osborne (2004) tarafından geliştirilen Argümantasyon Değerlendirme Çerçevesi kullanılmıştır. Bu çerçeve, argümantasyonun değerlendirilmesini beş seviye olarak belirtmektedir. Her seviyede yer alan açıklamalara argümanlar, karşılık geldikleri seviye ile belirtilmiştir. Bu seviyeler, Çizelge 1'de gösterilmiştir.

### Çizelge 1. Argümantasyon Değerlendirme Çerçevesi

Seviye	Açıklama
Birinci Seviye	Basit bir iddiaya karşı bir karşı iddia veya bir iddiaya karşı bir iddia olan argümanlardan oluşur.
İkinci Seviye	Bir iddiaya karşı veri, gerekçe veya destek içeren ancak herhangi bir çürütme içermeyen argümanlardan oluşur.
Üçüncü Seviye	Bir dizi iddia veya karşı iddia ile birlikte veri, gerekçe veya destek içeren argümanlar ve ara sıra zayıf çürütmeler yer alır.
Dördüncü Seviye	Açıkça tanımlanabilen bir çürütücüsü olan bir iddiaya sahip argümanları gösterir. Böyle bir argümanın çeşitli iddiaları ve karşı iddiaları olabilir.
Beşinci Seviye	Birden fazla çürütme içeren genişletilmiş bir argüman sergiler.

Çizelge 1'de yer alan çerçeveden hareketle araştırmada öğrencilerin yazılarının hangi seviyelere karşılık geldiğine yönelik değerlendirme, iki araştırmacı tarafından kodlanarak yapılmıştır. Bu kodlamalar, ilk yazma çalışması ile son yazma çalışmasında gerçekleştirilmiştir.

*İkna Edici Yazıları Ölçme Aracı:* Öğrencilerin ikna edici yazma ürünlerinin değerlendirilmesi, Kaptan (2015) tarafından geliştirilen İkna Edici Yazıları Ölçme Aracı



kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin ürettikleri ikna edici yazma ürünleri ölçekte belirtilen 11 başlığa göre değerlendirilmiştir:

- İddia/Görüş/Taraf Varlığı,
- İddiayı Destekleyici Nedenler,
- Yazım Kuralları,
- Üslup,
- Kelime Seçimi,
- Yüzey Özellikleri/Sunum,
- Cümle Akıcılığı/Cümle Yapıları,
- Organizasyon Genel,
- Organizasyon Giriş,
- Organizasyon Gelişme.
- Organizasyon Sonuç.

Bu başlıklardan alacakları puanlar şu şekilde derecelendirilmiştir: çok iyi (4), iyi (3), orta (2), yetersiz (1). Bu derecelendirmeye göre alınabilecek en yüksek puan 44, en düşük puan ise 11'dir. Ölçeğin içerik geçerliği 8 alan uzmanı tarafından puanlanmış ve ortalama 8.54 olarak değerlendirilmiştir. Bu puanlama ise Lawse içerik değerlendirme katsayısıyla ele alınmış ve sonuç .78 olarak çıkmıştır. Madde-toplam korelasyonlarında elde edilen korelasyon katsayıları, 0.59 ile 0.90 arasındadır. Ölçme aracının Cronbach Alpha değeri, 0.94 olarak belirtilmiştir.

*Yazma Motivasyonu Ölçeği:* Öğrencilerin yazma motivasyonları, Deniz ve Demir (2020) tarafından geliştirilen Yazma Motivasyonu Ölçeği ile belirlenmiştir. Ölçek, 13 maddeden oluşmaktadır ve "her zaman (5)", "sık sık (4)", "bazen (3)", "nadiren (2)", "hiçbir zaman (1)" biçiminde derecelendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 56, en düşük ise 13'tür. Beş Türkçe öğretmeninden görüş alınmış ve bu görüşlerin değerlendirilmesinde Lawshe tekniği kullanılmıştır. Maddelerin kapsam geçerlik oranlarının 1.00-.80 arasında olduğu belirtilmiştir. Taslak ölçeğin kapsam geçerlik indeksi .97 olarak hesaplanmıştır. Açılımlayıcı Faktör Analizi yapılarak 13 maddeden oluşan tek faktörlü bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin iç güvenilirliği .89 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Spearman-Brown güvenilirlik katsayısı .86; test-tekrar test analizi sonucunda ölçeğin güvenilirlik katsayısı .85 bulunmuştur.

Araştırmada elde edilen veriler üzerinde hangi analiz tekniklerinin kullanılacağını belirlemek için deney ve kontrol gruplarına uygulanan testlerin normallik dağılımları incelenmiştir. Normallik dağılımları kapsamında testlerin basıklık ve çarpıklık değerleri dikkate alınmıştır. Deney ve kontrol grubuna uygulanan testlerin basıklık ve çarpıklık katsayıları Çizelge 2'de gösterilmiştir.

**Çizelge 2.** Normallik Dağılımına Yönelik Testlerin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

Grup/Test	Basıklık	Çarpıklık
Deney Grubu/İkna Edici Yazma Başarısı Ön Test	-,787	-,036
Deney Grubu/İkna Edici Yazma Başarısı Son Test	-1,031	,477

Deney Grubu/Yazma Motivasyonu Ön Test	-,773	,195
Deney Grubu/Yazma Motivasyonu Son Test	-,926	,402
Kontrol Grubu/Yazma Başarısı Ön Test	-,695	-,439
Kontrol Grubu / Yazma Başarısı Son Test	-,219	-,860
Kontrol Grubu / Yazma Motivasyonu Ön Test	-,819	-,053
Kontrol Grubu / Yazma Motivasyonu Son Test	-1.202	-,316

Çizelge 2 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarına uygulanan testlerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1,5 ve -1,5 aralığında olduğu görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarını, sırasıyla çarpıklık ve basıklığın standart hatasına bölüldüğünde çıkan değerler, -1.96 ile +1.96 arasında kalıyorsa (Can, 2020, s. 87); başka bir deyişle basıklık ve çarpıklık katsayılarının dağılımı -1.5 ile +1.5 arasında ise dağılımın normal olduğu kabul edilir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Araştırmada ön testlerin ve son testlerin basıklık ve çarpıklık değerleri (Çizelge 2) verilerin normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanmaktadır. Bu nedenle veri analizinde parametrik testler kullanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının ikna edici yazma başarıları ve yazma motivasyonlarının ön testlerinin karşılaştırılmasında parametrik testlerden bağımsız örneklem t-testi, deney grubunun ikna edici yazma başarıları ve yazma motivasyonlarının ön ve son testlerinin karşılaştırılmasında parametrik testlerden ilişkili örneklem t-testi, kontrol grubunun ikna edici yazma başarıları ve yazma motivasyonlarının ön ve son testlerinin karşılaştırılmasında parametrik testlerden ilişkili örneklem t-testi, deney ve kontrol gruplarının ikna edici yazma başarıları ve yazma motivasyonlarının son testlerinin karşılaştırılmasında parametrik testlerden bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Testlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Anlamlı farklılığın etki büyüklüğü için Cohen's *d* değeri hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü .20 küçük, .50 orta ve .80 büyük olarak değerlendirilmiştir (Cohen, 1988).

Deney ve kontrol gruplarının yazılı argüman kullanma seviyeleri, araştırmacıların öğrenci yazma çalışmalarındaki argüman kullanma sayılarına göre seviye kodlaması içerdiği için bu değişkene ilişkin verilerin analizinde merkezi yığılma ölçüleri arasında yer alan ortalama değerlerinden yararlanılmıştır.

Verilerin analizi, araştırmacılar (2 kişi) tarafından gerçekleştirilmiştir. Verilerin puanlayıcı güvenilirliği bu şekilde sağlanmıştır. Veriler, SPSS 24 (Sosyal Bilimler için İstatistik Programı) programına aktarılmıştır. Programdaki veriler üzerinde betimsel ve çıkarımsal istatistikler gerçekleştirilmiştir.

### İşlem Süreci

Araştırmanın uygulama süreci ve verilerinin toplanması, sekiz haftada tamamlanmıştır. Uygulamalar, haftalık iki ders saati olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın uygulama ve veri toplama süreci, Çizelge 3'te gösterilmiştir.

**Çizelge 3.** Araştırmanın Uygulama ve Veri Toplama Süreci

Birinci Hafta 31 Mart 2023 Birinci Uygulama	Yönerge: Sigara içen bir tanıdığınızı bu davranışından vazgeçirmeye ikna ediniz. Çalışma: Öğrencilerin ikna edici metin yazma çalışması Ölçme Aracı 1: Argümantasyon Değerlendirme Çerçevesi ön test verilerinin toplanması Ölçme Aracı 2: İkna Edici Yazıları Ölçme Aracı'nın ön test verilerinin toplanması Ölçme Aracı 3: Yazma Motivasyonu Ölçeği'nin ön test verilerinin toplanması Uygulamanın Anlatımı: Argümantasyon temelli öğrenme modelinin tanıtımı
İkinci Hafta 7 Nisan 2023 İkinci Uygulama	Yönerge: Telefon veya bilgisayar kullanımında ekran süresi çok fazla olan arkadaşınızı bu davranışını düzenlemesi konusunda ikna ediniz. Uygulama: İddia unsurunun tanıtımı ve öğrencilerin ikna edici metin oluşturma çalışmaları.
Üçüncü Hafta 14 Nisan 2023 Üçüncü Uygulama	Yönerge: Bir tanıdığınız çok savurgan biridir, onu tutumlu biri olması için ikna ediniz. Uygulama: Veri unsurunun tanıtımı ve öğrencilerin ikna edici metin oluşturma çalışmaları.
Dördüncü Hafta 28 Nisan 2023 Dördüncü Uygulama	Yönerge: Her gün spor yapan birisiniz ve en yakın arkadaşınız bu konuda çok isteksizdir. Arkadaşınızı da düzenli spor yapma alışkanlığı kazanması konusunda ikna ediniz. Uygulama: Gereke unsurunun tanıtımı ve öğrencilerin ikna edici metin oluşturma çalışmaları
Beşinci Hafta 5 Mayıs 2023 Beşinci Uygulama	Yönerge: Bir avcıyla karşıya karşıyasınız ve onu av yapma davranışından vazgeçirmeye ikna ediniz. Uygulama: Destekleyici unsurunun tanıtımı ve öğrencilerin ikna edici metin oluşturma çalışmaları
Altıncı Hafta 12 Mayıs 2023 Altıncı Uygulama	Yönerge: Bir arkadaşınız video uygulamasında içerik üreticiliği yapıyorken siz de bir başka video uygulamasında içerik üreticiliği yapıyorsunuz. Onu kendi video içerik üreticiliği yaptığınız uygulamada içerik üretmesi için ikna ediniz. Uygulama: Çürütücü unsurunun tanıtımı ve öğrencilerin ikna edici metin oluşturma çalışmaları
Yedinci Hafta 18 Mayıs 2023 Yedinci Uygulama	Yönerge: Okul başkanlığına adaysınız. Okuldaki öğrencileri başkanlık seçiminde sizi seçmelerine ikna ediniz. Uygulama: Sınırlayıcı unsurunun tanıtımı ve öğrencilerin ikna edici metin oluşturma çalışmaları
Sekizinci Hafta 26 Mayıs 2023 Sekizinci Uygulama	Yönerge: Dengeli beslenmeyen bir arkadaşınızı, dengeli beslenmesi için ikna ediniz. Çalışma: Öğrencilerin ikna edici metin yazma çalışması Ölçme Aracı 1: Argümantasyon Değerlendirme Ölçeği son test verilerinin toplanması Ölçme Aracı 2: İkna Edici Yazıları Ölçme Aracı'nın son test verilerinin toplanması Ölçme Aracı 3: Yazma Motivasyonu Ölçeği'nin son test verilerinin toplanması.

Araştırmanın uygulamaları deney grubunda haftalık iki ders saati olmak üzere sekiz hafta sürmüştür. Uygulama sürecinde birinci uygulamada güdümlü yazma tekniğini (Tüm uygulamalarda bu teknik kullanılmıştır.) kullanarak öğrencilere bir yönerge verilmiştir.

“Yönerge: Sigara içen bir tanıdığınızı bu davranışından vazgeçirmeye ikna ediniz.” şeklindedir. Bu yazma çalışması araştırmanın ön test verilerini (argüman kullanma seviyesi ve ikna edici yazma başarısı) oluşturmaktadır. Daha sonra yazma motivasyonu ön test verileri toplanmıştır. Bu işlemler tamamlandıktan sonra argümantasyon temelli öğrenme modelinin tanıtımı, çerçevesi ve Toulmin’in argümantasyon modelinin tanıtımı gerçekleştirilmiştir. Model’in altı unsuruna değinilmiş ve bu unsurlar, öğrencilere anlatılmıştır. İkinci uygulamada öğrencilere “iddia” unsurunun açıklaması yapılmış ve öğrencilere iddia örnekleri gösterilmiştir. Daha sonra öğrencilerden herhangi bir konuda iddia ortaya atmaları istenmiştir. Ortaya atılan iddialar anlık dönütlerle düzeltilmiştir. Öğretim sürecinde kullanılan örnekler şu şekildedir ve her biri haftasında ayrı ayrı ele alınmıştır:

- İddia: Yemyeşil ormanlar akciğerler için bir cennettir.
- Veri: Oksijenin bol olduğu ve havanın temiz olduğu yerdir.
- Gerekçe: Ağaçlar karbondioksiti oksijene çevirir.
- Sınırlayıcı: Akciğer hastası olan insanlara bol oksijen iyi gelmemektedir.
- Destekleyici: Bir doktor tanıdığım her hafta sonu Belgrad Ormanları’na gider.
- Çürütücü: Akciğer yetmezliğine sahipseniz bol oksijenli ortamlar bu yetmezliğin şiddetini arttırmaktadır. Bu durum nadir görülmektedir.

Üçüncü, dördüncü, beşinci, altıncı ve yedinci haftalarda öğretim süreci aynı şekilde devam etmiştir. Sekizinci hafta Model’in altı unsuru ele alınmış, ardından bir yönerge verilmiştir. Yönerge, “Dengeli beslenmeyen bir arkadaşınızı, dengeli beslenmesi için ikna ediniz.” şeklindedir. Bu yazma çalışması araştırmanın son test verilerini (argüman kullanma seviyesi ve ikna edici yazma başarısı) oluşturmaktadır. Daha sonra yazma motivasyonu son test verileri toplanmıştır. Bu işlemden sonra uygulama süreci tamamlanmıştır. Uygulama sürecine yönelik öğrenci yazılı argüman seviyesi çözümle örneği Ek A, ikna edici yazma çalışması örneği Ek B olarak sunulmuştur. Kontrol grubunda ise Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019) kazanımları doğrultusunda uygulamanın yapıldığı okulda kullanılan yedinci sınıf düzeyi ders kitabında yer alan yazma etkinlikleri yapılmıştır.

## **Bulgular**

### **Öğrencilerin Yazılı Argüman Kullanma Seviyelerine İlişkin Bulgular**

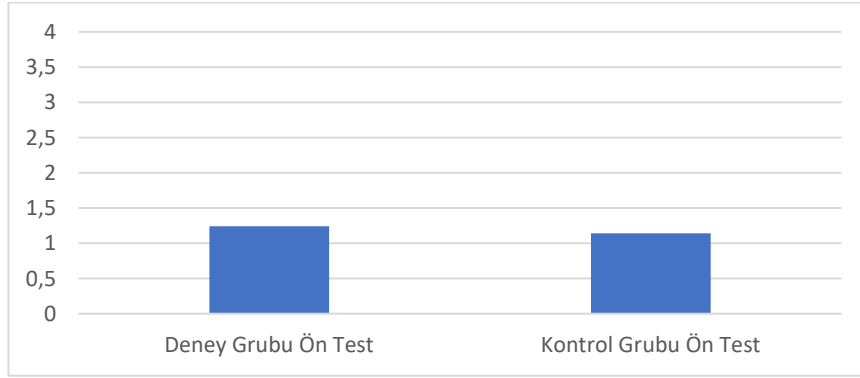
Argümantasyon temelli öğrenme modeliyle uygulama yapılan deney grubu ve uygulamada olan öğretim programına göre öğretime devam eden kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi, yazılı argüman kullanma seviyeleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmamasına yönelik deney ve kontrol gruplarının ön test yazma çalışmalarında kullandıkları yazılı argümanların seviyelerinin ortalamaları, Çizelge 4’te gösterilmiştir.

**Çizelge 4.** Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Yazılı Argüman Seviyeleri Ortalamaları

Gruplar	N	$\bar{X}$
Deney (Ön Test)	21	1.24
Kontrol (Ön Test)	21	1.14

Çizelge 4 incelendiğinde deney grubunun ön test yazılı argüman kullanma seviyelerinin ortalamasının 1.24 olduğu, kontrol grubunun ön test yazılı argüman kullanma seviyelerinin ortalamasının ise 1.14 olduğu görülmektedir. Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarının ön test yazılı argüman kullanma seviyelerinin birbirine yakın olduğu ve aralarında ortalama açısından anlamlı bir farklılık olmadığı şeklinde değerlendirilebilir.

Uygulama öncesi deney grubu ön test ve kontrol grubu ön test yazılı argüman kullanma seviyelerinin ortalamaları, Grafik 1’de gösterilmiştir.

**Grafik 1.** Deney Grubu ve Kontrol Grubu Ön Test Yazılı Argüman Kullanma Seviyeleri

Grafik 1 incelendiğinde, deney grubunun ön test yazılı argüman kullanma seviyesi ile kontrol grubunun ön test yazılı argüman kullanma seviyelerinin ortalamalarının birbirine yakın olduğu ve yazılı argüman seviyesi açısından birinci ve ikinci seviye arasında olduğu görülmektedir. Grafikte de görüleceği üzere deney ve kontrol gruplarının ön test argüman kullanma seviyelerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

Argümantasyon temelli öğrenme modeliyle ikna edici yazma uygulamaları yapılan deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrasında, yazılı argüman kullanma seviyeleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına yönelik deney grubunun ön ve son testlerinde yazma çalışmalarında kullandıkları yazılı argüman seviyelerinin ortalamaları, Çizelge 5’te gösterilmiştir.

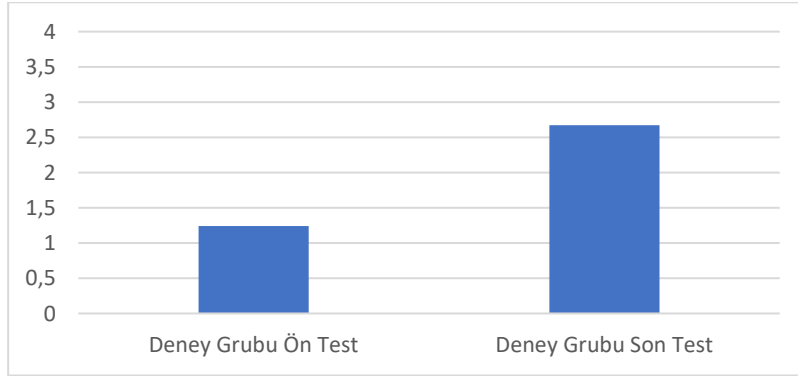
**Çizelge 5.** Deney Grubunun Ön ve Son Test Yazılı Argüman Seviyeleri Ortalamaları

Deney Grubu	N	$\bar{X}$
Ön Test	21	1.24
Son Test	21	2.67

Çizelge 5 incelendiğinde deney grubunun ön test yazılı argüman kullanma seviyelerinin ortalamasının 1.24 olduğu, son test yazılı argüman kullanma seviyelerinin ortalamasının ise 2.67 olduğu görülmektedir. Bu bulgu, deney grubunun yazılı argüman kullanma seviyelerinin gerçekleştirilen uygulama ile son test lehine arttığı ve aralarında ortalama açısından anlamlı bir farklılık olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Uygulama öncesi ve sonrası, deney grubu ön test ve son test yazılı argüman kullanma seviyelerinin ortalamaları, Grafik 2’de gösterilmiştir.

**Grafik 2.** Deney Grubu Ön Test ve Son Test Yazılı Argüman Kullanma Seviyeleri



Grafik 2 incelendiğinde, deney grubunun ön test yazılı argüman kullanma seviyesi son test yazılı argüman kullanma seviyelerinin ortalamalarının son test lehine artış gösterdiği ve yazılı argüman seviyesi açısından ikinci ve üçüncü seviye aralığına yükseldiği görülmektedir. Grafikte de görüleceği üzere deney grubunun ön ve son test argüman kullanma seviyelerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir.

Uygulamada olan öğretim programına göre öğretime devam eden kontrol grubu öğrencilerinin ikna edici yazma uygulamaları öncesi ve sonrasında, yazılı argüman kullanma seviyeleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına yönelik kontrol grubunun ön ve son testlerinde yazma çalışmalarında kullandıkları yazılı argüman seviyelerinin ortalamaları, Çizelge 6’da gösterilmiştir.

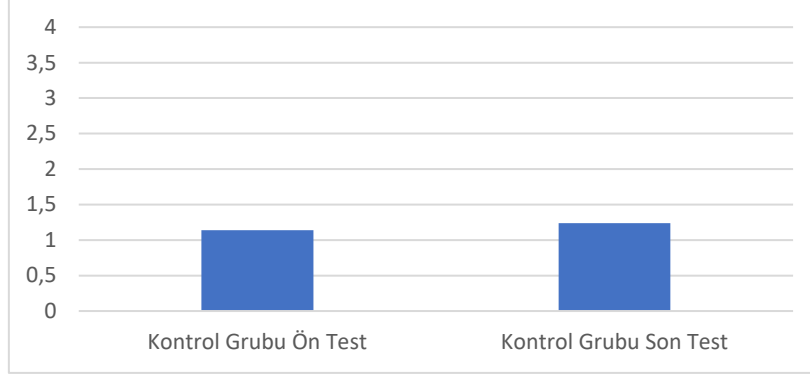
**Çizelge 6.** Kontrol Grubunun Ön ve Son Test Yazılı Argüman Seviyeleri Ortalamaları

Kontrol Grubu	N	$\bar{X}$
Ön Test	21	1.14
Son Test	21	1.24

Çizelge 6 incelendiğinde kontrol grubunun ön test yazılı argüman kullanma seviyelerinin ortalamasının 1.14 olduğu, son test yazılı argüman kullanma seviyelerinin ortalamasının ise 1.24 olduğu görülmektedir. Bu bulgu, kontrol grubunun yazılı argüman kullanma seviyelerinin birbirine yakın olduğu ve aralarında ortalama açısından anlamlı bir farklılık olmadığı şeklinde değerlendirilebilir. Uygulama öncesi ve sonrası, kontrol grubu

ön test ve son test yazılı argüman kullanma seviyelerinin ortalamaları, Grafik 3'te gösterilmiştir.

**Grafik 3.** Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Yazılı Argüman Kullanma Seviyeleri



Grafik 3 incelendiğinde, kontrol grubunun ön ve son test yazılı argüman kullanma seviyelerinin ortalamalarının birbirine yakın olduğu ve yazılı argüman seviyesi açısından birinci ve ikinci seviye arasında olduğu görülmektedir. Grafikte de görüleceği üzere kontrol grubunun ön ve son test argüman kullanma seviyelerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

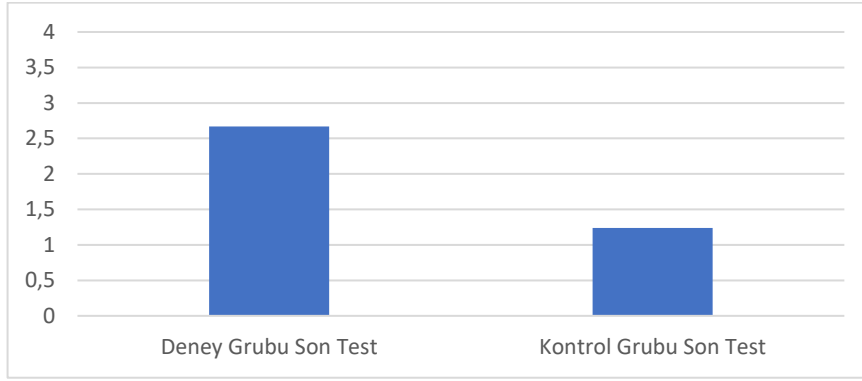
Argümantasyon temelli öğrenme modeliyle uygulama yapılan deney grubu ve uygulamada olan öğretim programına göre öğretime devam eden kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası, yazılı argüman kullanma seviyeleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına yönelik deney ve kontrol gruplarının son test yazma çalışmalarında kullandıkları yazılı argüman seviyelerinin ortalamaları, Çizelge 7'de gösterilmiştir.

**Çizelge 7.** Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Yazılı Argüman Seviyeleri Ortalamaları

Gruplar	N	$\bar{X}$
Deney (Son Test)	21	2.67
Kontrol (Son Test)	21	1.24

Çizelge 7 incelendiğinde deney grubunun son test yazılı argüman kullanma seviyelerinin ortalamasının 2.67 olduğu, kontrol grubunun son test yazılı argüman kullanma seviyelerinin ortalamasının ise 1.24 olduğu görülmektedir. Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarının son test yazılı argüman kullanma seviyelerinin deney grubu lehine arttığı ve aralarında ortalama açısından anlamlı bir farklılık olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Uygulama sonrası, deney ve kontrol gruplarının son test yazılı argüman kullanma seviyelerinin ortalamaları, Grafik 4'te gösterilmiştir.

**Grafik 4.** Deney Grubu ve Kontrol Grubu Son Test Yazılı Argüman Kullanma Seviyeleri

Grafik 4 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının son test yazılı argüman kullanma seviyelerinin ortalamalarının deney grubu son test lehine artış gösterdiği ve yazılı argüman seviyesi açısından ikinci ve üçüncü seviye aralığına yükseldiği görülmektedir. Grafikte de görüleceği üzere deney ve kontrol gruplarının son test argüman kullanma seviyelerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir.

Deney grubunda argümantasyon temelli öğrenme modeliyle gerçekleştirilen ikna edici yazma uygulamalarının öğrencilerin yazılı argüman kullanma seviyelerini artırdığı ancak uygulamada olan öğretim programına göre öğretime devam eden kontrol grubunda ise öğrencilerin yazılı argüman kullanma seviyelerinde anlamlı bir artışın olmadığı söylenebilir.

### Öğrencilerin İkna Edici Yazma Başarılarına İlişkin Bulgular

Argümantasyon temelli öğrenme modeliyle uygulama yapılan deney grubu ve uygulamada olan öğretim programına göre öğretime devam eden kontrol grubu öğrencilerinin ikna edici yazma uygulamaları öncesi, İkna Edici Yazıları Ölçme Aracı'nın uygulanmasıyla elde edilen puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına yönelik yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları, Çizelge 8'de gösterilmiştir.

**Çizelge 8.** Deney ve Kontrol Gruplarının İkna Edici Yazma Başarıları Ön Testlerinin Karşılaştırması

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Deney (Ön Test)	21	22.33	3.59	40	1.874	0.06
Kontrol (Ön Test)	21	20.42	2.95			

Çizelge 8 incelendiğinde, uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarının ikna edici yazma başarıları ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ( $t_{(40)} = 1.874, p > .05$ ) görülmektedir. Deney grubunun ikna edici yazma başarısı ön test ortalaması 22.33, kontrol grubunun ikna edici yazma başarısı ön test ortalaması ise 20.42'dir. Bu bulgu, uygulama öncesinde ikna edici yazma başarıları açısından deney ve kontrol grubunun birbirine yakın ortalamalara sahip oldukları anlamına gelmektedir.



Argümantasyon temelli öğrenme modeliyle uygulama yapılan deney grubu öğrencilerinin ikna edici yazma uygulamaları öncesi ve sonrasında, İkna Edici Yazıları Ölçme Aracı'nın uygulanmasıyla elde edilen puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına yönelik yapılan ilişkili örneklem t-testi sonuçları, Çizelge 9'da gösterilmiştir.

**Çizelge 9.** Deney Grubunun İkna Edici Yazma Başarıları Ön ve Son Testlerinin Karşılaştırması

Deney Grubu	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	d
Ön Test	21	22.33	3.59	20	-5.487	0.00*	1.19**
Son Test	21	29.09	5.27				

\*Not:  $p < 0.01$ , \*\* $d > .80$

Çizelge 9 incelendiğinde, uygulama öncesi ve sonrası deney grubunun ikna edici yazma başarıları ortalama puanları arasında yüksek düzeyde etki büyüklüğüne sahip ( $d > .80$ ) anlamlı bir farklılığın olduğu ( $t_{(20)} = -5.487$ ,  $p < .01$ ) görülmektedir. Deney grubunun ikna edici yazma başarısı ön test ortalaması 22.33, son test ortalaması ise 29.09'dur. Anlamlı farklılık, deney grubunun son testi lehine oluşmuştur. Bu bulgu, deney grubunun ikna edici yazma başarılarında argümantasyon temelli öğrenme modelinin etkili olduğu anlamına gelmektedir.

Uygulamada olan öğretim programına göre öğretime devam eden kontrol grubu öğrencilerinin ikna edici yazma uygulamaları öncesi ve sonrasında, İkna Edici Yazıları Ölçme Aracı'nın uygulanmasıyla elde edilen puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına yönelik yapılan ilişkili örneklem t-testi sonuçları, Çizelge 10'da gösterilmiştir.

**Çizelge 10.** Kontrol Grubunun İkna Edici Yazma Başarıları Ön ve Son Testlerinin Karşılaştırması

Kontrol Grubu	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Ön Test	21	20.42	2,95	20	-1.228	0.23
Son Test	21	20.85	2.10			

Çizelge 10 incelendiğinde, uygulama öncesi ve sonrası kontrol grubunun ikna edici yazma başarıları ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ( $t_{(20)} = -1.228$ ,  $p > .05$ ) görülmektedir. Kontrol grubunun ikna edici yazma başarısı ön test ortalaması 20.42, son test ortalaması ise 20.85'tir. Bu bulgu, kontrol grubunun ikna edici yazma başarılarında mevcut yazma öğretiminin etkili olmadığı ve ön test ile son test ortalama puanlarının birbirine yakın olduğu anlamına gelmektedir.

Argümantasyon temelli öğrenme modeliyle uygulama yapılan deney grubu ve uygulamada olan öğretim programına göre öğretime devam eden kontrol grubu öğrencilerinin ikna edici yazma uygulamaları sonrası, İkna Edici Yazıları Ölçme Aracı'nın

uygulanmasıyla elde edilen puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına yönelik yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları, Çizelge 11’de gösterilmiştir.

**Çizelge 11.** Deney ve Kontrol Gruplarının İkna Edici Yazma Başarıları Son Testlerinin Karşılaştırması

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	d
Deney (Son Test)	21	29.09	5.27	40	6.651	0.00*	2.05**
Kontrol (Son Test)	21	20.85	2.10				

\*Not:  $p < 0.01$ , \*\* $d > 0.80$

Çizelge 11 incelendiğinde, uygulama sonrası deney ve kontrol gruplarının ikna edici yazma başarıları ortalama puanları arasında yüksek düzeyde etki büyüklüğüne sahip ( $d > .80$ ) anlamlı bir farklılığın olduğu ( $t_{(40)} = 6.651$ ,  $p < .01$ ) görülmektedir. Deney grubunun ikna edici yazma başarıları son test ortalaması 29.09, kontrol grubunun ikna edici yazma başarıları son test ortalaması ise 20.85’tir. Anlamlı farklılık, deney grubu lehine oluşmuştur. Bu bulgu, argümantasyon temelli öğrenme modeli uygulaması ile deney grubunun ikna edici yazma başarıları açısından kontrol grubuna göre ortalama puanlarını artırdığı anlamına gelmektedir.

Deney grubunda argümantasyon temelli öğrenme modeliyle gerçekleştirilen ikna edici yazma uygulamalarının öğrencilerin ikna edici yazma başarılarını anlamlı bir şekilde artırdığı ancak uygulamada olan öğretim programına göre öğretime devam eden kontrol grubunda ise öğrencilerin ikna edici yazma başarılarında anlamlı bir artışın olmadığı söylenebilir.

### Öğrencilerin Yazma Motivasyonlarına İlişkin Bulgular

Argümantasyon temelli öğrenme modeliyle uygulama yapılan deney grubu ve uygulamada olan öğretim programına göre öğretime devam eden kontrol grubundaki öğrencilerin ikna edici yazma uygulamaları öncesi, Yazma Motivasyonu Ölçeği’nin uygulanmasıyla elde edilen puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına yönelik yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları, Çizelge 12’de gösterilmiştir.

**Çizelge 12.** Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Motivasyonları Ön Testlerinin Karşılaştırması

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Deney (Ön Test)	21	33.19	11.97	40	-.577	0.83
Kontrol (Ön Test)	21	35.33	12.10			

Çizelge 12 incelendiğinde, uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarının yazma motivasyonu ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ( $t_{(40)} = -.577$   $p > .05$ ) görülmektedir. Deney grubunun yazma motivasyonu ön test

ortalaması 33.19, kontrol grubunun yazma motivasyonu ön test ortalaması ise 35.33'tür. Bu bulgu, uygulama öncesinde yazma motivasyonları açısından deney ve kontrol grubunun birbirine yakın ortalamalara sahip oldukları anlamına gelmektedir.

Argümantasyon temelli öğrenme modeliyle uygulama yapılan deney grubu öğrencilerinin ikna edici yazma uygulamaları öncesi ve sonrasında, Yazma Motivasyonu Ölçeği'nin uygulanmasıyla elde edilen puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına yönelik yapılan ilişkili örneklem t-testi sonuçları, Çizelge 13'te gösterilmiştir.

**Çizelge 13.** Deney Grubunun Yazma Motivasyonları Ön ve Son Testlerinin Karşılaştırması

Deney Grubu	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	d
Ön Test	21	33.19	11.97	20	-2.494	0.02*	0.54**
Son Test	21	38.95	9.44				

\*Not:  $p < 0.05$ , \*\*  $d > .50$

Çizelge 13 incelendiğinde, uygulama öncesi ve sonrası deney grubunun yazma motivasyonu ortalama puanları arasında orta düzeyde etki büyüklüğüne sahip ( $d > .50$ ) anlamlı bir farklılığın olduğu ( $t_{(20)} = -2.494$   $p < .05$ ) görülmektedir. Deney grubunun yazma motivasyonu ön test ortalaması 33.19, son test ortalaması ise 38.95'tir. Anlamlı farklılık, deney grubunun son testi lehine oluşmuştur. Bu bulgu, deney grubunun yazma motivasyonunun artmasında argümantasyon temelli öğrenme modelinin etkili olduğu anlamına gelmektedir.

Uygulamada olan öğretim programına göre öğretime devam eden kontrol grubu öğrencilerinin ikna edici yazma uygulamaları öncesi ve sonrasında, Yazma Motivasyonu Ölçeği'nin uygulanmasıyla elde edilen puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına yönelik yapılan ilişkili örneklem t-testi sonuçları, Çizelge 14'te gösterilmiştir.

**Çizelge 14.** Kontrol Grubunun Yazma Motivasyonları Ön ve Son Testlerinin Karşılaştırılması

Kontrol Grubu	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Ön Test	21	35.33	12.10	20	0.087	0.93
Son Test	21	35.10	13.61			

Çizelge 14 incelendiğinde, uygulama öncesi ve sonrası kontrol grubunun yazma motivasyonu ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ( $t_{(20)} = 0.087$ ,  $p > .05$ ) görülmektedir. Kontrol grubunun yazma motivasyonu ön test ortalaması 35.33, son test ortalaması ise 35.10'dur. Bu bulgu, kontrol grubunun yazma motivasyonunda mevcut yazma öğretiminin etkili olmadığı ve ön test ile son test ortalama puanlarının birbirine yakın olduğu anlamına gelmektedir.

Argümantasyon temelli öğrenme modeliyle uygulama yapılan deney grubu ve uygulamada olan öğretim programına göre öğretime devam eden kontrol grubu

öğrencilerinin ikna edici yazma uygulamaları sonrası, Yazma Motivasyonu Ölçeği'nin uygulanmasıyla elde edilen puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına yönelik yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları, Çizelge 15'te gösterilmiştir.

**Çizelge 15.** Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Motivasyonları Son Testlerinin Karşılaştırılması

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Deney (Son Test)	21	38.95	9.44	40	1.067	0.06
Kontrol (Son Test)	21	35.10	13.61			

Çizelge 15 incelendiğinde, uygulama sonrası deney ve kontrol gruplarının yazma motivasyonu ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ( $t_{(40)} = 1.067, p > .05$ ) görülmektedir. Deney grubunun yazma motivasyonu son test ortalaması 38.95, kontrol grubunun yazma motivasyonu son test ortalaması ise 35.10'dur. Yazma motivasyonu açısından deney ve kontrol grubunun son testlerinde anlamlı farklılık olmasa da deney grubunun yazma motivasyonu son test ortalaması kontrol grubundan fazladır. Bu bulgu, argümantasyon temelli öğrenme modeliyle uygulama yapılan deney grubunun yazma motivasyonunu artırdığı ancak geleneksel yazma öğretimi yapılan kontrol grubunda ise yazma motivasyonunda artış olmadığı anlamına gelmektedir.

Deney grubunda argümantasyon temelli öğrenme modeliyle gerçekleştirilen ikna edici yazma uygulamalarının öğrencilerin yazma motivasyonlarını anlamlı bir şekilde artırdığı ancak uygulamada olan öğretim programına göre öğretime devam eden kontrol grubunda ise öğrencilerin yazma motivasyonlarında anlamlı bir artışın olmadığı söylenebilir.

### Tartışma ve Sonuç

Araştırma, argümantasyon temelli öğrenme modelinin öğrencilerin yazılı argüman kullanma seviyelerine, ikna edici yazma başarılarına ve yazma motivasyonlarına etkisini belirlemeyi kapsamaktadır. Bu çerçevede araştırmanın yazılı argüman seviyesi, ikna edici yazma başarısı ve yazma motivasyonlarına yönelik bulguları, alanyazında konu ile ilgili yer alan kaynaklar üzerinden tartışılmıştır.

Araştırmanın argümantasyon temelli öğrenme modelinin öğrencilerin yazılı argüman kullanma seviyelerine etkisine yönelik araştırma sorusu kapsamında; uygulama yapılan deney grubunun yazılı argüman kullanma seviyelerinin arttığı ancak uygulamada olan öğretim programına göre öğretime devam eden kontrol grubunun ise yazılı argüman kullanma seviyelerinin ön ve son test açısından birbirine yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubunun ortalaması; Erduran, Simon ve Osborne (2004) tarafından belirtilen argüman değerlendirme çerçevesine göre ön testte birinci seviyedeyken son testte ikinci ve üçüncü seviye aralığına yükselmiştir. Kontrol grubu ise ön testte ve son testte birinci ve ikinci seviye aralığında kalmıştır. Bu sonuçtan hareketle argümantasyon temelli öğrenme modelinin öğrencilerin yazılı argüman kullanma seviyelerini artırdığı söylenebilir. Araştırmanın bu sonuçları ile yapılan çalışmaların sonuçları örtüşmektedir.

Karakaş ve Sarıkaya (2020), sınıf öğretmeni adaylarının argümantasyon destekli bireysel ve grup argüman oluşturma sürecinde uygulamaların arttıkça ortalama puanların yükseldiğini ifade etmektedir. Argümantasyon temelli yapılandırılmış çalışmalarda öğrencilerin argüman üretme kalitesinin yükseldiği yapılan araştırmalarda belirtilmektedir (Aktaş ve Doğan, 2018; Hasançebi, 2014; Torun ve Şahin, 2015). Daşgın (2022), ortaokul öğrencilerinin argüman sevelerini ele aldığı çalışmada, beş ve sekizinci sınıf öğrencilerinin genel olarak bir, iki ve üçüncü seviyede argüman üretebildiklerini ifade etmiştir. Akmaz (2023), yaptığı çalışmada yedinci sınıf öğrencilerinin argüman oluşturma düzeylerinin genellikle ikinci seviyede olduğunu ifade etmiştir. Çinici vd. (2014), yaptıkları çalışmada öğrencilerin iddia ve gerekçeyi sıklıkla kullandığını belirtmişlerdir, bu da seviyenin birinci ve ikincide sıklaştığını göstermektedir. Diğer araştırmacılar da benzer sonuçlara ulaşmışlardır (Aslan, 2012; Çalışkan ve Kapucu, 2021; Karışan, 2011).

Araştırmanın argümantasyon temelli öğrenme modelinin öğrencilerin ikna edici yazma başarılarına etkisine yönelik araştırma sorusu kapsamında; uygulama yapılan deney grubunun ikna edici yazma başarılarının arttığı ancak uygulamada olan öğretim programına göre öğretime devam eden kontrol grubunun ise ikna edici yazma başarılarının ön ve son test açısından birbirine yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle argümantasyon temelli öğrenme modelinin öğrencilerin ikna edici yazma başarılarını artırdığı söylenebilir. Araştırmanın bu sonuçları ile yapılan çalışmaların sonuçları örtüşmektedir.

Aydın (2022), ortaokul yedinci sınıfların ikna edici konuşmalarını geliştirmek için argümantasyon temelli öğrenme modelini kullanmış ve sürecin sonuna doğru öğrencilerin ikna edici konuşmalarının seviyesi artış göstermiştir. Balcı (2015), yaptığı çalışmada argümantasyon temelli öğretimin öğrencilerin anlatma becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Uc ve Benzer (2021), ortaokul yedinci sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada yazma destekli argümantasyon çalışmalarının öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini olumlu etkilediğini ifade etmektedirler. Güzelküçük (2022), argümantasyon temelli öğretimin öğrencilerin ikna edici konuşmalarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Tekindur (2022), argümantasyon destekli bilimsel yazma çalışmalarının mevcut yöntemlerden daha etkili olduğunu ifade etmektedir. Diğer araştırmacılar da argümantasyon temelli öğrenme modelinin başarıyı artırdığı sonucuna ulaşmışlardır (Aslan, 2018; Aguirre Mendez vd., 2020; Aktaş ve Doğan, 2018; Cevger ve Akkuş, 2022; Cheong, Zhu ve Xu, 2021; Er ve Kirindi, 2020; İlk, 2019; Preiss vd., 2013; Şahin ve Yalçın, 2023; Yasuda, 2023). Yazılı argüman üretmenin ikna edici yazma becerisi için önemli bir unsur olduğu düşünüldüğünde, argümantasyon temelli öğrenme anlayışının yazma becerisi öğretim sürecinde önemli bir rolünün olabileceğini söylenebilir.

Araştırmanın argümantasyon temelli öğrenme modelinin öğrencilerin yazma motivasyonlarına etkisine yönelik araştırma sorusu kapsamında; uygulama yapılan deney grubunun yazma motivasyonlarının arttığı ancak uygulamada olan öğretim programına göre öğretime devam eden kontrol grubunun ise yazma motivasyonlarının ön ve son test açısından birbirine yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle argümantasyon temelli öğrenme modelinin öğrencilerin yazma motivasyonlarını artırdığı söylenebilir. Araştırmanın bu sonuçları ile yapılan çalışmaların sonuçları örtüşmektedir.

Argümanlarla destekli yazma ile yazma motivasyonu arasında olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu (Muhyiddin vd., 2018), argümanlarla destekli yapılan öğretim sonucunda öğrencilerin içsel motivasyonlarının arttığı (De Bernardi ve Antolini, 2007), Toulmin'in argümantasyon modeli şemasıyla yapılan öğretimle öğrencilerin yazma motivasyonlarının arttığı (Wolfe, Britt ve Butler, 2009) belirtilmektedir. Bu araştırmaların yanı sıra Aydoğdu (2017), ortaokul altıncı sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada argümantasyon temelli öğrenme modelinin öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını arttırdığını belirtmektedir. Çiçek Şentürk (2020), çalışmasında eğitici çizgi romanların argümantasyonla desteklendiğinde beşinci sınıf öğrencilerinin motivasyon seviyelerini arttırdığını belirtmektedirler. Diğer araştırmacılar da argümantasyon temelli öğrenme modelinin motivasyonu arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır (Akmaz, 2023; İlk, 2019; İnam, 2020; Kaya, 2023; Yüksel, 2019). Yazma becerisinin geliştirilmesinde önemli bir duyuşsal unsur olan motivasyonun öğrencilerde yeterli seviyede bulunması önemli bir konudur. Bu çerçevede argümantasyon temelli öğrenme süreçlerinin yazma motivasyonunu artırmak için işlevsel bir öğretim unsuru olabileceği açıktır.

### Öneriler

Argümantasyon temelli öğrenme modelinin yedinci sınıf öğrencilerinin yazılı argüman kullanma seviyelerine, ikna edici yazma başarılarına ve yazma motivasyonlarına etkisinin belirlendiği bu araştırmanın sonuçlarından hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Bu araştırma, yedinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Farklı sınıflarda argümantasyon temelli Türkçe öğretimi ele alınıp incelenebilir.
- Bu çalışmada argümantasyon temelli öğrenme modelinin duyuşsal özellik olarak yazma motivasyonuna etkisi ele alınmıştır. Yazma kaygısı, yazmaya yönelik tutum ve yazma öz yeterliği gibi alanlara etkisi araştırılabilir.
- Yazma becerisi eğitiminde argüman üretme vb. becerileri geliştirici etkinliklere daha fazla yer verilebilir.
- Bu çalışmada Toulmin'in argümantasyon modeli kullanılmıştır, diğer argüman modelleri ele alınarak benzer veya farklı değişkenlere etkisi ya da bu değişkenlerle ilişkisi ortaya konulabilir.
- Bu çalışmada argüman seviyelerini belirlemek için Erduran vd.nin (2004) Argüman Değerlendirme Çerçevesi kullanılmıştır. Diğer çalışmalarda farklı değerlendirme ölçekleri kullanılarak argüman seviyeleri belirlenebilir.

**Kaynakça**

- Aguirre Mendez, C., Chen, Y. C., Terada, T., & Techawitthayachinda, R. (2020). Predicting components of argumentative writing and achievement gains in a general chemistry course for nonmajor college students. *Journal of Chemical Education*, 97(8), 2045-2056. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00042>
- Akmaz, S. (2023). *Cebirsel ifadeler ve denklemler konusunda argümantasyon tabanlı öğretim yönteminin başarıya, tutuma ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Aktaş, T., & Doğan, Ö. K. (2018). Argümana dayalı sorgulama öğretiminin 7. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve argümantasyon seviyelerine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 778-798. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.342569>
- Altunkaya, H. (2021). Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretmek: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(Özel Sayı), 1-33. <https://doi.org/10.35675/befdergi.830898>
- Aslan, Ö. Y. (2018). *Fen öğretiminde argümantasyon yönteminin kullanılmasının akademik başarı, bilimsel süreç ve problem çözme becerisine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Aslan, S. (2012). *Fen sınıflarında argümantasyonun kullanımına ilişkin bir çalışma*. 1st Cyprus International Congress of Education Research (ss. 356-369), Girne, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti.
- Aydın, G. (2022). *7. sınıf öğrencilerinin ikna edici konuşma becerilerinin geliştirilmesinde argümantasyon temelli öğrenme modeli*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ordu Üniversitesi, Ordu.
- Aydoğdu, Z. (2017). *Argümantasyon tabanlı öğretimin öğrencilerin fenne yönelik akademik başarı, motivasyon, ilgi ve tutumlarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Balcı, C. (2015). *8. sınıf öğrencilerine "hücre bölünmesi ve kalıtım" ünitesinin öğretilmesinde bilimsel argümantasyon temelli öğrenme sürecinin etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Beyreli, L., & Konuk, S. (2018). Altıncı sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 181-215. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2018.7520>
- Bıyık, M. (2018). İkna edici metin yazmanın öğretimi. H. Akyol & M. Yıldız (Ed.ler), *Kuramdan uygulamaya yazma öğretimi* içinde (s. 188-212). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., & Kılıç Çakmak, E. (2024). Bilimsel araştırma yöntemleri (35. b.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. (2020). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Canitez, A. (2014). *8. Sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu ile yazılı anlatım beceri düzeyleri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Cevger, F., & Akkuş, Z. (2022). Sosyal bilgiler öğretiminde argümantasyon tabanlı öğrenme yönteminin öğrencilerin bilimsel tartışma düzeylerine etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 107-119. <https://doi.org/10.17556/erziefd.937938>
- Cheong, C. M., Zhu, X., & Xu, W. (2021). Source-based argumentation as a form of sustainable academic skill: An exploratory study comparing secondary school students' L1 and L2 writing. *Sustainability*, 13(22), 1-19. <https://doi.org/10.3390/su132212869>

- Cohen J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Routledge Academic.
- Cross, D., Taasoobshirazi, G., Hendricks S., & Hickey, T. D. (2007). Argümanentation: A stragy for improving achievement and reveling scientific identities. *International Journal of Science Education*, 30(6), 837-861. <https://doi.org/10.1080/09500690701411567>
- Çalışkan, T., & Kapucu, S. (2021). Astronomi konusunda argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının öğrencilerinin fen öğrenme anlayışlarına ve fen öğrenme yaklaşımlarına etkisi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 316-353. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.863217>
- Çiçek Şentürk, Ö. (2020). *Argümantasyon destekli eğitici çizgi romanların öğrencilerin çevreye yönelik ilgi, motivasyon ve akademik başarılarına etkisi ile öğrenci deneyimleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çinici, A., Özden, M., Akgün, A., Herdem, K., Deniz, Ş. M., & Karabiber, H. L. (2014). Kavram karikatürleriyle desteklenmiş argümantasyon temelli uygulamalarının etkinliğinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 571-596. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.839>
- Daşgın, F. (2022). *5. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerinin çevre konularındaki yazılı argümantasyon seviyelerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- De Bernardi, B., & Antolini, E. (2007) Fostering students' willingness and interest in argumentative writing: an intervention study. In S. Hidi and P. Boscolo (Eds.), *Writing and motivation* (pp. 183-202). Elsevier.
- De Caso, A. M., & García, J. N. (2006). What is missing from current writing intervention programs? The need for writing motivation programs. *Estudios de Psicología*, 27, 221-242. <https://doi.org/10.1174/021093906777571682>.
- Demirel, T. (2017). *Argümantasyon yöntemi destekli artırılmış gerçeklik uygulamalarının akademik başarı, eleştirel düşünme becerisi, fen ve teknoloji dersine yönelik güdülenme ve argümantasyon becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Deniz, H., & Demir, S. (2020). Yazma Motivasyonu Ölçeği'nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(2), 593-616. <http://cije.cumhuriyet.edu.tr/tr/pub/issue/55146/640584> adresinden erişilmiştir.
- Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) (2003). *The PISA Assessment framework-mathematics, reading, science and problem solving knowledge and skills*. OECD Publishing. [https://www.oecd-ilibrary.org/education/the-pisa-2003-assessment-framework\\_9789264101739-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/the-pisa-2003-assessment-framework_9789264101739-en) adresinden erişilmiştir.
- Er, S., & Kirindi, T. (2020). Argümantasyon tabanlı fen öğretiminin öğrencilerin bilimsel süreç becerileri ve akademik başarılarına etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 317-343. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gebd/issue/58009/734810> adresinden erişilmiştir.
- Erbilen, M. (2021). *Yazma öncesi etkinliklerinin yazma motivasyonuna ve yazma başarısına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Erduran, S., & Jimenez Aleixandre, M. P. (2012). Argumentation in science education research. In D. Jorde and J. Dillon (Eds.), *Science education research and practice in Europe* (pp. 253-289). SensePublisher.
- Erduran, S., Simon, S., & Osborne, J. (2004). TAP ping into argumentation: Developments in the application of Toulmin's argument pattern for studying science discourse. *Science Education*, 88(6), 915-933. <https://doi.org/10.1002/sce.20012>



- Fettahloğlu, P. (2020). Argümantasyona dayalı öğrenme-öğretme yaklaşımı. G. Ekici & M. Güven (Ed.), *Yeni öğrenme öğretme yaklaşımları ve uygulama örnekleri* (4. b.) içinde (ss. 140-170). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Fraenkel, J. R., Wallen N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8<sup>th</sup> Ed.). McGraw-Hill.
- Gillies, R. M., & Khan, A. (2009). Promoting reasoned argumentation, problem-solving and learning during small-group work. *Cambridge Journal of Education*, 39(1), 7-27. <https://doi.org/10.1080/03057640802701945>
- Guo, K., Zhong, Y., Li, D., & Chu, S. K. W. (2023). Effects of chatbot-assisted in-class debates on students' argumentation skills and task motivation. *Computers & Education*, 203, 1-19. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104862>
- Güneş, F. (2021). *Türkçe öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güzelküçük, D. M. (2022). *Argümantasyon tabanlı Türkçe öğretimin eleştirel düşünme becerisine, eleştirel düşünme eğilimine ve ikna edici konuşmaya etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Haryanti, A. S., & Samosir, A. (2024). Using the problem-based learning model on students' argumentation writing motivation. *Jurnal Ilmu Sosial dan Pendidikan*, 8(1), 208-213. <http://dx.doi.org/10.58258/jisip.v8i1.6087>
- Hasançebi, F. (2014). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının (ATBÖ) öğrencilerin fen başarıları, argüman oluşturma becerileri ve bireysel gelişimleri üzerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- İlk, A. (2019). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme (ATBÖ) yaklaşımının fen bilimleri dersinde öğrencilerin akademik başarısına ve tutumuna etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.
- İnam, A. (2020). *Argümantasyon temelli matematik öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, tartışma istekliliği, bilgi transferi ve matematiksel süreç becerilerine yönelik öz yeterliğine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Jimenez Aleixandre, M. P., Rodriguez, A. B., & Duschl, R. A. (2000). "Doing the lesson" or "doing science": Argument in high school genetics. *Science Education*, 84(6), 757-792. [https://doi.org/10.1002/1098-237X\(200011\)84:6<757::AID-SCE5>3.0.CO;2-F](https://doi.org/10.1002/1098-237X(200011)84:6<757::AID-SCE5>3.0.CO;2-F)
- Kabataş Memiş, E. (2014). İlköğretim öğrencilerinin argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımı uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 22(2), 400-418. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/22602/241494> adresinden erişilmiştir.
- Kan, M. O., & Erbaş, A. (2017). Beşinci sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5), 2228-2246. <https://doi.org/10.15869/itobiad.338075>
- Kana, F. (2014). Argümantasyona dayalı dil eğitimi yaklaşımının Türkçe öğretmeni adaylarının özel öğretim yöntemleri dersine yönelik tutumlarına etkisi. *International Journal of Language Academy*, 2(1), 107-125. <https://ijla.net/DergiTamDetay.aspx?ID=67> adresinden erişilmiştir.
- Kaptan, A. (2015). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma beceri düzeylerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Karadağ, R. (2016). Yazma becerisinin geliştirilmesi. F. Susar Kırmızı ve E. Ünal (Ed.), *İlkokuma yazma öğretimi* içinde (ss. 35-69). Anı Yayıncılık.

- Karakaş, H., & Sarıkaya R. (2020). Çevre-enerji konularına yönelik gerçekleştirilen argümantasyon temelli öğretimin sınıf öğretmeni adaylarının argüman oluşturabilmelerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 346-373. <https://doi.org/10.9779/pauefd.524850>
- Karışan, D. (2011). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının iklim değişimin dünyamıza etkileri konusundaki argümantasyon yeteneklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Killen, R. (2007). *Teaching strategies for outcomes-based education*. Juta and Company.
- Kurudayıoğlu M., & Yılmaz, E. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturdukları ikna edici metinlerin yapı açısından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(1), 12-21. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/oyea/issue/20481/218135> adresinden erişilmiştir.
- Lam, Y. W., Hew, K. F., & Chiu, K. F. (2018). Improving argumentative writing: Effects of a blended learning approach and gamification. *Language Learning & Technology*, 22(1), 97-118. <https://dx.doi.org/10125/44583>
- Lee, S. T., & Lin, H. S. (2005). Using Argumentation to investigate science teachers' teaching practices: The perspective of instructional decisions and justifications. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 3, 429-461. <https://doi.org/10.1007/s10763-005-1592-x>
- Malıha, R. (2015). *The correlation between students' instintic motivation and students' learning achievement in interpretive reading and argumentative writing course at English education*. Unpublished master's thesis, Universitas Muhammadiyah Yogyakarta, Endonezya. <https://etd.umy.ac.id/id/eprint/22019/> adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663> adresinden erişilmiştir.
- Muhyidin, A., Juansah, D. E., Ediwarman, E., & Hamidiyah, A. (2018). Does the writing argumentative text ability correlate to writing motivation and grammatical? *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 263, 239-243. <https://doi.org/10.2991/iclle-18.2018.40>.
- Newell, G. E., Beach, R., Smith, J., & VanDerHeide, J. (2011). Teaching and learning argumentative reading and writing: A review of research. *Reading Research Quarterly*, 46(3), 273-304. <https://doi.org/10.1598/RRQ.46.3.4>
- Preiss D. D., Castillo, J. C., Grigorenko E. L., & Manzi, J. (2013). Argumentative writing and academic achievement: A longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 28, 204-211. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.12.013>
- Robson, C. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Ş. Çınkır & N. Demirkasımoğlu, Çev. Ed.). Anı Yayıncılık.
- Sever, E. (2019). *İş birliğine dayalı öğrenmenin yazılı anlatıma, öz düzenleme becerisine ve yazma motivasyonuna etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Smee, A. R. (2009). *Persuasive writing: beyond the three reasons*. <https://teachersinstitute.yale.edu/curriculum/units/2009/1/09.01.09.x.html> adresinden erişilmiştir.
- Stapleton, P., & Wu, Y. A. (2015). Assessing the quality of arguments in students' persuasive writing: A case study analyzing the relationship between surface structure and substance. *Journal of English for Academic Purposes*, 17, 12-23. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2014.11.006>
- Süğümlü, Ü., & Bakdemir, S. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi sürecinin değerlendirilmesi: öğretici deneyimleri ve görüşleri. *Uluslararası Yabancı Dil*

- Olarak *Türkçe Öğretimi Dergisi*, 6(1), 82-100. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijotfl/issue/78435/1214620> adresinden erişilmiştir.
- Şahin, E., & Yalçın, N. (2023). Fen eğitiminde argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel becerilerine etkisi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 11(2), 356-381. <https://doi.org/10.56423/fbod.1341269>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson Education.
- Tekindur, A. (2022). *Argümantasyon temelli bilim öğrenme yaklaşımının dördüncü sınıf öğrencilerinin fen başarısına ve araştırma ve bilimsel yazma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Torun, F., & Şahin, S. (2015). *Argümantasyon temelli Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin argüman düzeylerinin belirlenmesi*. *Eğitim ve Bilim*, 41(186), 233-251. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.6322>
- Toulmin, S. E. (2003). *The uses of argumant*. Cambridge University Press.
- Tutar, H., & Erdem, A. T. (2022). *Örnekleriyle bilimsel araştırma yöntemleri ve SPSS uygulamaları*. Seçkin Yayıncılık.
- Uc, F. B., & Benzer, E. (2021). Yazma etkinlikleriyle yürütülen argümantasyon uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin yaratıcı yazmalarına ve kavram öğrenmelerine etkisi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 79-104. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akuned/issue/64258/870678> adresinden erişilmiştir.
- Ulusal Okuma Yazma ve Matematik Becerisi Değerlendirme Programı (NAPLAN). (2013). *Persuasive writing marking guide*. ACARA. [https://www.nap.edu.au/resources/amended\\_2013\\_persuasive\\_writing\\_marking\\_guide\\_-\\_with\\_cover.pdf](https://www.nap.edu.au/resources/amended_2013_persuasive_writing_marking_guide_-_with_cover.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Wolfe, C. R., Britt, M. A., & Butler, J. A. (2009). Argumentation schema and the myside bias in written argumentation. *Written Communication*, 26(2), 183-209. <https://doi.org/10.1177/0741088309333019>
- Yasuda, S. (2023). What does it mean to construct an argument in academic writing? A synthesis of English for general academic purposes and English for specific academic purposes perspectives. *Journal of English for Academic Purposes*, 66, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2023.101307>
- Yeşildağ Hasançebi, F. & Günel, M. (2013). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının dezavantajlı öğrencilerin fen bilgisi başarılarına etkisi. *Elementary Education Online*, 12(4), 1056-1073. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8583/106608> adresinden erişilmiştir.
- Yüksel, Y. (2019). *Argümantasyon tabanlı biyoloji öğretiminin başarı, tutum ve eleştirel düşünme becerisi üzerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Zelzele, E. B., & Ateş, S. (2022). Sınıf öğretmenlerinin ilkokulda ikna edici yazma öğretimi ile ilgili görüşleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 10(1), 1-23. <https://doi.org/10.35233/oyea.1049358>

## Ekler

## Ek A. Yazılı Argüman Kullanma Seviyesi Çözümleme Örneği

Yönerge	Dengeli beslenmeyen bir arkadaşınızı, dengeli beslenmesi için ikna ediniz.
Numara	15
Seviye	4

Dengeli beslenirsen daha sağlıklı yaşarsın. Vücudun daha dinç olur. Sağlıklı yaşamak için sebze, meyve, et ve balık gibi şeyler yemek lazım. Mesela hamburger, pizza, cips, çikolata gibi yiyecekler sağlığımızı bozar, yüzümüzde sivilceler çıkabilir. Güzel olmak için sağlıklı ve dengeli beslenmek de gerekir. Günde 1 litre su içmek vücuda, yüze çok sağlıklıdır, bol bol su içmenin bir sürü yararı vardır. Hem sağlıklı beslenmeliyiz. Ayrıca yeterli yemek yemek de zararlıdır. Hastalık gibi şeyler alabilir. Bunun için doktorlarından tavsiye alıp ona göre beslenmek daha iyi olabilir.

## Çözümleme

**İddia:** Dengeli beslenirsen daha sağlıklı yaşarsın. Güzel olmak için sağlıklı ve dengeli beslenmek de gerekir. Bol bol su içmenin bir sürü yararı vardır.

**Veri:** Vücudun daha dinç olur.

**Gerekeç:** Sağlıklı yaşamak için sebze, meyve, et ve balık gibi şeyler yemek lazım. Mesela hamburger, pizza, cips, çikolata gibi yiyecekler sağlığımızı bozar, yüzümüzde sivilceler çıkabilir.

**Destekleyici:** Günde 1 litre su içmek vücuda, yüze çok sağlıklıdır,

**Sınırlayıcı:** Ayrıca yeterli yemek yemek de zararlıdır.

**Çürütücü:** Hastalık gibi şeyler alabilir. Bunun için doktorlarından tavsiye alıp ona göre beslenmek daha iyi olabilir.

## Ek B. İkna Edici Yazma Çalışması Örneği

**İkna Edici Metin Yazma Yönergesi**

**Yönerge:** Dengeli beslenmeyen bir arkadaşınızı, dengeli beslenmesi için ikna ediniz.

Sevdiğim Arkadaşım;

Amduğuma göre dengeli beslenmiyor musun. Sürekli abur cuburlar tüketiyor musun. Biliriz bende bazen dengeli beslenebilirim. Dengeli beslenmek kişi sağlıklı yapar. Hastalıklara neden olur. Obezite gibi. Bilirsin ben sizin iyiliğini isterim. Senin o durumlara düşmeni istemem. Eminim ki sende o durumlara düşmeyi istemezsin. Kim istediği sağlıklı olmayı. Sana güveniyorum artık sağlıklı besleneceksin. Tabiki bende artık sağlıklı besleneceğim. Kendine iyi bak.

**EXTENDED ABSTRACT****Exploring the Effect of Argumentation-Based Learning on 7th Grade Students' Written Argument Use Levels, Their Persuasive Writing Success and Motivation**

Upon analyzing academic studies in Turkey, there is no such a study specifically published on employing the argumentation-based learning model to enhance persuasive writing skills and writing motivation. Implementing innovative teaching approaches within Turkish education is expected to enrich the field of writing skills for researchers, educators, and students. This study aims to explore the impact of the argumentation-based learning model on the 7th-grade students' proficiency in using written arguments, their achievements in persuasive writing, and their motivation to write. This study utilized an experimental design, one of the quantitative research methods, to assess the impact of the argumentation-based learning model on 7th-grade students' use of written arguments, their achievements in persuasive writing, and their motivation to write. Quasi-experimental designs were adopted due to the non-random assignment of participants to experimental and control groups. The working group encompassed 7th-grade students studying at a state secondary school in a province during the 2022-2023 academic year. Both students and parents were informed about the study's scope and they voluntarily consented to participate. Convenience sampling method was employed to select students. The study consisted of a total of 42 students, with 21 in the experimental group and 21 in the control group. This study deployed the Argumentation Evaluation Scale developed by Erduran, Simon, and Osborne (2004); the Persuasive Writing Measurement Tool by Kaptan (2015); and the Writing Motivation Scale by Deniz and Demir (2020). Over an eight-week period, implementation and data collection emerged within two lesson hours per week. Two researchers conducted the analysis to ensure inter-rater reliability. Afterwards, the data were analyzed using the SPSS 24 software package, including both descriptive and inferential statistics. Regarding the research question on the impact of the argumentation-based learning model on students' use of written arguments, the experimental group was identified to exhibit an increase in their levels of written argumentation. Conversely, the control group, which followed the standard curriculum, showed minimal difference in their pre-test and post-test written argumentation levels, meaning that the argumentation-based learning model effectively enhances students' levels in employing written arguments. As regards the research question concerning the impact of the argumentation-based learning model on students' persuasive writing achievements, the experimental group was noted to increase in their persuasive writing accomplishments. However, the control group, which followed the standard curriculum, demonstrated minimal deviation between their pre-test and post-test results in persuasive writing achievements. This indicates that the argumentation-based learning model effectively enhances students' level in persuasive writing. Concerning the research question about the effect of the argumentation-based learning model on students' writing motivation, the experimental group was determined to experience an increase in their motivation to write. On the contrary, the control group, which continued with the conventional teaching methods, showed little difference between their pre-test and post-test results in writing motivation. Thus, it is most probable that the argumentation-based learning model effectively increases students' motivation to write.

## Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanında Hazırlanan Yüksek Lisans Tezlerinde Kullanılan Ölçme Araçlarının İncelenmesi

Niyet BAŞI\* Gülşah GENÇER\*\*

### MAKALE BİLGİSİ

Geliş: 15.02.2024  
Düzeltilme: 25.04.2024  
Kabul: 30.04.2024  
Doi: 10.31464/jlere.1437620

### Anahtar Sözcükler:

*Yabancılara Türkçe Öğretimi  
ölçme araçları  
yüksek lisans tezi*

### ÖZET

Araştırmada yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanan yüksek lisans tezlerinde kullanılan ölçme araçlarının isimlerini, türlerini, hangi amaçlarla kullanıldığını ve nasıl geliştirildiğini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda YÖK'ün veri tabanı taranarak tespit edilen 62 yüksek lisans tezi betimsel içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda yabancılara Türkçe Öğretimine yönelik yüksek lisans çalışmalarında kullanılan ölçme araçlarının sıklıkları ile kullanım sıklıkları tespit edilmiştir. Elde edilen veriler frekanslarla birlikte tablolarla sunulmuştur. Elde edilen veriler doğrultusunda yabancılara Türkçe eğitimi alanında yapılan yüksek lisans tezlerinde 77 ölçme aracının kullanıldığı tespit edilmiştir. Tespit edilen ölçme araçlarının sıklıkları ise ölçek (f=13), puanlama anahtarı (f=5), form (f=31), test (f=21) ve diğer ölçme araçları (f=1) olarak saptanmıştır.

### Bilgilendirme

Bu çalışma için herhangi bir fon sağlanmamıştır.

### Yayın Etiği Bilgilendirme

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

### Yazarların Katkı Oranı

Her iki yazar da literatür taramasına, veri toplamaya, veri analizi ve raporlama aşamalarına katkı sağlamıştır.

### Çıkar Çatışması

Bu çalışmada bir çıkar çatışması yoktur.

### Gönderim

Başı, N., & Gençer, G. (2024). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanan yüksek lisans tezlerinde kullanılan ölçme araçlarının incelenmesi. *Journal of Language Education and Research, 10(1)*, 59-86.

## Giriş

21. yüzyılda, bilim ve teknolojideki gelişmelerle birlikte küreselleşme artmış; insanlarda eğitim, ticari ve ekonomik nedenlerle başka ülkelere göç etme isteği uyanmış; bunun sonucunda da insanlarda ikinci bir dil edinme ihtiyacı oluşmuştur. Dünyada geniş bir konuşma sahası bulan Türkçeye duyulan ilgi de her geçen gün artmaktadır. Türkiye’de son yıllarda eğitim ve ekonomideki ilerleme ile Ortadoğu sınırlarında gelişen siyasi krize Türkiye’nin alternatif olması birçok kişinin Türkiye’de eğitim almak, geçici koruma statüsünde güvenli bir şekilde yaşamak ve ticari bir ilişki kurmak için burada yaşamak istemesini sağlamıştır. Bu durum Türkiye’ye göçü ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmeye ilgiyi artırmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi talebini karşılamak için yurt içinde üniversiteler bünyesinde TÖMER, DİLMER gibi kurumlar aracılığıyla üniversite öğrencilerine; Halk Eğitim Merkezleri bünyesinde ise çocuklara ve yetişkinlere Türkçe öğretimi yapılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı ise bu amaç doğrultusunda PIKTES gibi çeşitli projeleri geliştirerek kendi bünyesinde eğitim gören öğrencilere Türkçe öğretmektedir. Yurt dışında Yunus Emre Enstitüsü ve Maarif Vakfı Türkçe öğrenmek isteyenlerin taleplerini karşılamaktadır. Yürütülen bu kurumsal faaliyetlerin dışında üniversitelerde daha nitelikli bir eğitim yapılması için yüksek lisans ve doktora programları, sertifika programları açılarak birçok kişinin eğitim alması sağlanmaktadır.

Yabancılara Türkçe öğretimi süreci; temel dil bilgisi kurallarının öğretilmesi, kelime dağarcığının genişletilmesi, dil becerilerinin geliştirilmesi ve Türk kültürünün tanıtılması gibi unsurları içerir. Türkçe öğretiminin, eğitim bilimleri ve kültür araştırmaları gibi disiplinlerin kesişim noktasında bulunan bu alanın, ana amaçları şu şekilde sıralanabilir: öğrencilerin konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerini Türkçe olarak geliştirerek iletişimde etkin olmalarını sağlamak; dilbilgisi, kelime bilgisi ve dil yapılarını öğrencilere öğretmek onların dil edinim sürecini desteklemek; Türk dilinin yanı sıra Türk kültürünü ve toplumunu da öğrencilere tanıtarak kültürel farkındalık ve anlayışı artırmak; öğrencilere çeşitli dil öğretim materyalleri ve kaynaklar sunarak öğrenme sürecini zenginleştirmek; öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonunu ve ilgisini canlı tutmak için çeşitli etkinlikler düzenlemek için öğretim yöntemleri kullanmak; Türkçenin etkili bir şekilde öğretilmesi ve öğrenilmesi için yöntemler, stratejiler ve materyaller geliştirmek, öğrencilerin dil becerilerini değerlendirmek ve dil öğretim programlarını sürekli olarak iyileştirmek için çeşitli değerlendirme araçlarını oluşturmaktır. Bu amaçlar doğrultusunda gerçekleşen eğitim- öğretim faaliyetlerinin yanında üniversiteler de yabancılara Türkçe eğitimi alanıyla ilgili yaptığı araştırmalar ve tezler aracılığıyla alana katkı sunmaktadır.

Yabancılara Türkçe öğretimi alanıyla ilgili çeşitli kaynakça deneme çalışmaları yapılmıştır. Demircan (1982), Erdem (2009), Göçer ve Moğul (2011)’un yapmış oldukları çalışmalarda bu alanda yazılan tarihi kaynaklara yer vererek bu alanın tarihsel gelişimini anlatmışlardır. Ayrıca çalışmalarında bu alanla ilgili hazırlanan tezlere ve ders kitaplarına yer vermişlerdir. Bu alanla ilgili hazırlanan yüksek lisans tezlerini inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Büyükkız (2014), Çelebi vd. (2019), Çiftçi ve Coşkun (2017) bu alanda yapılan tezleri çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Uysal, Zorpuzan (2021) bu alanda yazma becerisinin öğretimine yönelik olanları, Ayrancı (2019) Türkçe öğretiminde kültür aktarımı sahasında olanları, Sallabaş ve Polat (2022) teknoloji tabanlı tezleri, Maden



ve Önal (2021) yüksek lisans ve doktora tezlerin araştırma eğilimlerini, Taşdemir vd. (2023) dil becerileri bakımından, Demir (2021) nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılan lisansüstü tezlerdeki eğilimleri, Sevim vd. (2023) bu alandaki tezlerdeki eğilimleri incelemiştir. Can (2023) çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunları inceleyen tezler üzerinde çalışma yapmıştır. Alan yazınında yapılan çalışmalar incelendiğinde yabancılara Türkçe eğitiminde yapılan lisansüstü çalışmaların çeşitli yönlerden farklı değişkenler bakımından incelendiği görülmektedir. Genellikle yapılan araştırmalarda tezler farklı değişkenler bakımından incelenmiştir fakat alan yazında yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanan tezlerde kullanılan ölçme araçlarını inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı Yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanan yüksek lisans tezlerinde kullanılan ölçme araçlarını belirlemektir. Bu konu daha önce yapılan çalışmalarda ele alınmayan bir konu olması bakımından önem taşımaktadır. Bu doğrultuda bu araştırmanın problem cümlesi “Yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü çalışmalarda kullanılan ölçme araçları nelerdir?” olmuştur. Bu problem cümlesine bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Yüksek lisans tezlerinde kullanılan ölçme araçları nelerdir?
2. Yüksek lisans tezlerindeki ölçme araçlarının dağılımları nasıldır?
3. Yüksek lisans tezlerinde kullanılan ölçme araçları hangi amaçlarla kullanılmıştır?
4. Yüksek lisans tezlerinde kullanılan ölçme araçları nasıl geliştirilmiştir?

## Yöntem

### Araştırma Tasarımı/Modeli

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezlerde kullanılan ölçme araçlarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli geçmişte ya da günümüzde olan bir durumu, var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu model belirlenen konulardaki mevcut durumları araştırarak sonuca ulaşmayı amaçlamaktadır. (Karasar, 2014).

### Yayın Etiği

Araştırma kamuya açık yüksek lisans tezleri üzerinde yapılması nedeniyle Yükseköğretim Kurulunda kolayca erişilebilen tezler için etik kurul onayı gerekmemiştir. Ulusal Tez Veritabanı (<http://tez.yok.gov.tr/Ulusaltezmerkezi>) üzerinden erişime açık tezler çalışmanın veri setini oluşturmaktadır.

### Veri Toplama ve Verilerin Çözümlemesi

Çalışmada verileri toplamak amacıyla Temizkan ve Yıldırım (2023) tarafından geliştirilen “Ölçme Araçlarını Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Kullanılan bu veri toplama aracı ile tezlerde hangi tür ölçme araçlarının kullanıldığı, ölçme araçları hangi

amaçlarla kullanıldığı, nasıl geliştirildiği ve hangi amaçla kullanıldığı tespit edilerek kodlanmıştır.



### Şekil 1. Araştırmada Veri Toplama Sürecinde İzlenen Adımlar

İçerik analizi, bir araştırma yöntemi olarak kullanılan ve yazılı veya sözlü metinlerin sistematik olarak incelenmesini ve analiz edilmesini içeren bir süreçtir. Bu yöntem, metinlerin içeriğini anlamak, desenleri belirlemek, temaları tanımlamak, ilişkileri keşfetmek ve bulguları çıkarmak için kullanılır. İçerik analizinin uygulama şekillerine göre bazı türleri bulunmaktadır. Bunlardan biri olan betimsel içerik analizi, nitel araştırmalarda kullanılan bir yöntemdir ve metinlerin/ dokümanların içeriğini ayrıntılı olarak tanımlamak, kategorize etmek ve betimlemek için kullanılır. Bu yöntem ayrıca araştırmacıların metinlerdeki farklı temaları veya özellikleri tanımlamalarına ve belirli bir konuda detaylı bir betimleme sunmalarına olanak tanır.

Araştırmanın analiz sürecinde güvenilirliği oluşturmak amacıyla kodlayıcılar arasında güvenilirlik analizi yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan forma veriler kodlanırken her iki araştırmacı da farklı ortamlarda kodlama yapmışlardır. Daha sonra yapılan kodlamalar arasındaki tutarlılık incelenmiştir. Güvenirlik hesaplamasında,  $[\text{görüş birliği} / (\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}) \times 100]$  formülü kullanılarak (Wolery, Bailey ve Sugai, 1988) kodlayıcılar arası güvenilirlik (görüş birliği sağlandıktan sonra) %100 olarak bulunmuştur. Araştırmada toplanan veriler güvenilirlik çalışmasından sonra betimsel istatistikî yöntem (frekans) kullanılarak raporlaştırılmıştır.

### İşlem Süreci

Bu çalışmanın veri setini yabancılara Türkçe eğitiminde yapılan yüksek lisans tezleri oluşturmaktadır. Çalışmada veri setinin seçiminde amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleme, araştırmacının çalışmak istediği alanın konusuna göre kendi belirlediği ya da bir başkasının belirlediği ölçütlere göre belli bir niteliği sağlayan örneklemini seçtiği yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2021). Araştırmada yabancılara Türkçe eğitiminde yapılan yüksek lisans tezi olması veri seti tercihinde ölçüt olarak alınmıştır. Bu veri setine ulaşmak için YÖK Tez'in veri tabanına araştırmacının anahtar kelimeleri yazılarak taramalar yapılmıştır. Bu taramalar sonucunda 97 teze ulaşılmış ve çalışmanın ölçütünü sağlayan 62 tez araştırmaya dâhil edilmiştir.

## Bulgular

Bu bölümde elde edilen veriler ölçme araçlarının genel dağılımları, türleri, türlere göre dağılımları, geliştirilme amaçları ve geliştirilme şekilleri olarak tablolarla sunulmuştur.

### Yüksek Lisans Tezlerinde Kullanılan Ölçme Araçlarının Sayısal Dağılımlarına İlişkin Bulgular

**Tablo 1.** Yüksek Lisans Tezlerinde Kullanılan Ölçme Araçlarının Sayısal Dağılımı

Ölçme Aracının Türü	Ölçme Aracının Sıklığı	f
Ölçek	13	17
Puanlama Anahtarı (Rubrik)	5	7
Form	31	40
Test	21	23
Anket	6	9
Diğer Ölçme Araçları	1	1
Toplam	77	97

Tabloda Yabancılara Türkçe Öğretimine yönelik yüksek lisans tezlerinde kullanılan ölçme araçlarının sayısı ile kullanım sıklıkları yer almaktadır. Bu bağlamda yüksek lisans tezlerinde toplam 77 ölçme aracı (f=97) defa tekrar edilerek kullanılmıştır. Bu ölçme araçlarından 13 ölçek (f=17) defa, 5 puanlama anahtarı (rubric) (f=7) defa, 31 form (f=40) defa, 21 test (f=23) defa, 6 anket (f=9) defa kullanılmıştır. “Diğer” kategorisindeki 1 ölçme aracı (f=1) defa kullanılmıştır.

### Yüksek Lisans Tezlerinde Kullanılan Ölçeklerin Dağılımlarına İlişkin Bulgular

**Tablo 2.** Yüksek Lisans Tezlerinde Kullanılan Ölçeklerin Dağılımları

Ölçek	f
Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği	3
Yazma Eğilimi Ölçeği	1
Reconsidering Translation and Mother Tanguage in English Language Teaching An Attitudinal Study of Terriary Level Students and Teachers in Austria and Turkey	1
Başlangıç Seviyesi İletişim Oyunları Değerlendirme Ölçeği	1
A1 Seviyesi Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği	1
Eğitsel Web Sitesi Değerlendirme Ölçeği	1
Metinlere Yönelik Okuma Motivasyon Ölçeği	2
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Kaygısı Ölçeği	1
Japanese Language Needs Analysis (Türkçeye uyarlanmış hâli)	1
Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tututm Ölçeği	1
Web 2.0 Araçları Kullanım Yetkinliği Ölçeği	1
Sınıf İçi Çatışma Çözme Tutumları Ölçeği	1
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Dinleme Öz Yeterlik Ölçeği	3
Metne Yönelik Değerlendirme Ölçeği	1

Tabloda yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki yüksek lisans tezlerinde kullanılan ölçeklerin dağılımları yer almaktadır. Bu bağlamda çalışmalarda en fazla görülen ölçekler “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği” (f=3),

“Metinlere Yönelik Okuma Motivasyon Ölçeği” (f=2), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Dinleme Öz Yeterlik Ölçeği” (f=3) şeklindedir. Bunlardan “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği”, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Dinleme Öz Yeterlik Ölçeği” 3’er defa kullanılmıştır. Metinlere Yönelik Okuma Motivasyon Ölçeği” ise 2’şer defa kullanılmıştır. Tablodaki diğer ölçekler ise birer defa kullanılmıştır.

### Yüksek Lisans Tezlerinde Kullanılan Ölçeklerin Amaçlarına Yönelik Bulgular

**Tablo 3.** Yüksek Lisans Tezlerinde Kullanılan Ölçeklerin Amaçları

Veri Toplama Aracının Amacı	Ölçeğin Adı
Yazma becerisine yönelik kaygı düzeyini belirlemek	Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği
Yazma becerisi eğilimini belirlemek	Yazma Eğilimi Ölçeği
Çeviri kullanımına yönelik öğrenci görüşlerini belirlemek	Reconsidering Translation and Mother Tangué in English Language Teaching An Attitudinal Study of Terriary Level Students and Teachers in Austria and Turkey
İletişim oyunlarının konuşma becerisine etkisini belirlemek	Başlangıç Seviyesi İletişim Oyunları Değerlendirme Ölçeği
Konuşma becerisi düzeyini belirlemek	A1 Seviyesi Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği
Eğitsel web sitelerine yönelik öğretici görüşlerini belirlemek	Eğitsel Web Sitesi Değerlendirme Ölçeği
Okuma motivasyonunu belirlemek	Metinlere Yönelik Okuma Motivasyon Ölçeği
Türkçe öğrenme kaygısını belirlemek	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Kaygısı Ölçeği
İhtiyaç analizi yapmak	Japanese Language Needs Analysis
Yaratıcı dramının konuşma becerisine etkisini belirlemek	Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutum Ölçeği
Öğretici yetkinliklerini belirlemek	Web 2.0 Araçları Kullanım Yetkinliği Ölçeği
Öğretici tutumlarını belirlemek	Sınıf İçi Çatışma Çözme Tutumları Ölçeği
Dinleme öz yeterliliklerini belirlemek	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Dinleme Öz Yeterlik Ölçeği
Okuduğunu anlamayı belirlemek	Metne Yönelik Değerlendirme Ölçeği
Yazma kaygısı düzeyini belirlemek	Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği

Tabloda yüksek lisans tezlerinde kullanılan ölçeklerin adları ve geliştirilme amaçları yer almaktadır. Buna göre yazma becerisi kaygısını belirlemek amacıyla “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği”, yazma becerisi eğilimini belirlemek için “Yazma Eğilimi Ölçeği”, çeviri kullanımına yönelik öğrenci görüşlerini belirlemek içinse “Reconsidering Translation And Mother Tangué İn English Language Teaching An Attitudinal Study Of Terriary Level Students And Teachers İn Austria And Turkey” adlı ölçek kullanılmıştır. İletişim oyunlarının konuşma becerisine etkisini belirlemek amacıyla “Başlangıç Seviyesi İletişim Oyunları Değerlendirme Ölçeği”, konuşma becerisi düzeyini belirlemek için “A1 Seviyesi Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği”, eğitsel web sitelerine yönelik öğretici görüşlerini belirlemek içinse “Eğitsel Web Sitesi Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Okuma motivasyonunu belirlemek amacıyla “Metinlere Yönelik Okuma Motivasyon Ölçeği”, Türkçe öğrenme kaygısını belirlemek için “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Kaygısı

Ölçeği,” ihtiyaç analizi yapmak için “Japanese Language Needs Analysis”, yaratıcı dramının konuşma becerisine etkisini belirlemek için “Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutum Ölçeği”, öğretici yetkinliklerini belirlemek için “Web 2.0 Araçları Kullanım Yetkinliği Ölçeği”, öğretici tutumlarını belirlemek için “Sınıf İçi Çatışma Çözme Tutumları Ölçeği”, dinleme öz yeterliliklerini belirlemek için “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Dinleme Öz Yeterlik Ölçeği”, okuduğunu anlamayı belirlemek için “Metne Yönelik Değerlendirme Ölçeği”, yazma kaygısı düzeyini belirlemek içinse “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır.

## Yüksek Lisans Tezlerinde Kullanılan Ölçeklerin Geliştirilme Biçimine İlişkin

### Bulgular

**Tablo 4.** Yüksek Lisans Tezlerinde Kullanılan Ölçeklerin Geliştirilme Biçimleri

Ölçeğin adı	Geliştirilme Biçimi
	Araştırmacı tarafından Hazır olarak kullanılan geliştirilen
Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği	Şen ve Boylu (2017)
Yazma Kaygısı Ölçeği	Piazza ve Sibert (2008) İşeri ve Ünal (2010) tarafından uyarlanarak
Yazma Eğilimi Ölçeği	Daly ve Miller (1975)
Yazma Kaygısı Ölçeği	Özbay ve Zorbaz (2011) tarafından uyarlanarak
Reconsidering Translation and Mother Tangué in English Language Teaching An Attitudinal Study of Terriary Level Students and Teachers in Austria and Turkey	Erdemir (2013)
Başlangıç Seviyesi İletişim Oyunları Değerlendirme Ölçeği	Seyhan (2021)
A1 Seviyesi Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği	Seyhan (2021)
Eğitsel Web Sitesi Değerlendirme Ölçeği	Ateş (2010)
Metinlere Yönelik Okuma Motivasyon Ölçeği	Aydemir ve Öztürk (2013)
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Kaygısı Ölçeği	Genç Köylü ve Işık (2020)
Japanese Language Needs Analysis	Iwai (1993) Çangal (2020) tarafından uyarlanarak
Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutum Ölçeği	Gülbahar ve Saylan (2019)
Web 2.0 Araçları Kullanım Yetkinliği Ölçeği	Çelik (2021)
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği	Sevim (2019)
Sınıf İçi Çatışma Çözme Tutumları Ölçeği	Fidan Duman (2023)
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Dinleme Öz Yeterlik Ölçeği	Yaman ve Tulumcu (2016)
Metne Yönelik Değerlendirme Ölçeği	Başaran (2007)
Hikâye Metinlerinin Bağlılık ve Tutarlılıklarını Değerlendirme Ölçeği	Nur Ateş (2023)

Tabloda yüksek lisans tezlerinde kullanılan ölçeklerin geliştirilme biçimleri yer almaktadır. Ölçekler araştırmacı tarafından geliştirilen ve var olan bir ölçeğin kullanılması olarak iki kategoride incelenmiştir. Bu doğrultuda yüksek lisans tezlerinde araştırmacıların kendilerinin geliştirdikleri ölçekler ile var olan ölçekleri kullanmaları arasında bir denge olmadığı görülmüştür. Tek yönlü ve özgün çalışmalarda araştırmacılar kendi geliştirdikleri ölçekleri kullanırken temel becerilerin ölçülmesinde ise daha önce başka çalışmalarda da kullanılan hazır ölçekler kullanmayı tercih etmişlerdir.

### **Yüksek Lisans Tezlerinde Kullanılan Dereceli Puanlama Anahtarlarının Dağılımlarına İlişkin Bulgular**

**Tablo 5.** Yüksek Lisans Tezlerinde Kullanılan Dereceli Puanlama Anahtarlarının Dağılımları

Dereceli Puanlama Anahtarı	f
Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı	1
Çözümleme Tablosu	1
Konuşma Sınavı Puanlama Anahtarı	1
Türkçe Dil Becerilerini Değerlendirme Rubriği	1
C1 Sözlü Anlatım Becerisi Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı	1
C1 Karşılıklı Konuşma Becerisi Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı	1

Tabloda yüksek lisans tezlerinde kullanılan dereceli puanlama anahtarlarının dağılımları bulunmaktadır. Bu bağlamda “Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı” (f=1), “Çözümleme Tablosu” (f=1), “Konuşma Sınavı Puanlama Anahtarı” (f=1), “Türkçe Dil Becerilerini Değerlendirme Rubriği” (f=1), C1 “Sözlü Anlatım Becerisi Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı” (f=1) ve C1 “Karşılıklı Konuşma Becerisi Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı” (f=1) ölçüm araçlarının birer defa kullanıldıkları görülmüştür.

### **Yüksek Lisans Tezlerinde Kullanılan Dereceli Puanlama Anahtarlarının Amaçlarına Göre Dağılımları**

**Tablo 6.** Dereceli Puanlama Anahtarlarının Amaçlarına Göre Dağılımları

Veri Toplama Aracının Amacı	Dereceli Puanlama Anahtarı
Prozodi eğitiminin kelime vurgusuna etkisini belirlemek	Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı
Öğrencilerin yazma yanlışlarını tespit etmek	Çözümleme Tablosu
Öğrencilerin konuşma becerilerini değerlendirmek	Konuşma Sınavı Puanlama Anahtarı
Dört temel dil becerisini değerlendirmek	Türkçe Dil Becerilerini Değerlendirme Rubriği
Konuşma becerisini değerlendirmek	C1 Sözlü Anlatım Becerisi Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı
Konuşma becerisini değerlendirmek	C1 Karşılıklı Konuşma Becerisi Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı

Tabloda yüksek lisans tezlerinde kullanılan dereceli puanlama anahtarlarının adı ve geliştirilme amaçları bulunmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin kelime vurgularındaki

değişimleri tespit etmek amacıyla “Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı”, yazma yanlışlarını tespit etmek amacıyla “Çözümleme Tablosu”, konuşma becerilerini değerlendirmek amacıyla “Konuşma Sınavı Puanlama Anahtarı”, dört temel dil becerilerini değerlendirmek amacıyla “Türkçe Dil Becerilerini Değerlendirme Rubriği”, sözlü anlatım ile karşılıklı konuşma becerilerini değerlendirmek için de “C1 Sözlü Anlatım Becerisi Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı” ve “C1 Karşılıklı Konuşma Becerisi Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı” kullanılmıştır.

### Yüksek Lisans Tezlerinde Kullanılan Dereceli Puanlama Anahtarlarının Geliştirilme Biçimine Yönelik Bulgular

**Tablo 7.** Yüksek Lisans Tezlerinde Kullanılan Dereceli Puanlama Anahtarının Geliştirilme Biçimleri

Ölçeğin adı	Geliştirilme Biçimi	
	Araştırmacı tarafından geliştirilen	Hazır olarak kullanılan
Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı	Sarıman (2016)	
Çözümleme Tablosu	Kamalak (2017)	
Konuşma Sınavı Puanlama Anahtarı	Ocak (2019)	
Türkçe Dil Becerilerini Değerlendirme Rubriği		PIKTES(2020)
C1 Sözlü Anlatım Becerisi Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı	Ayverdi (2023)	
C1 Karşılıklı Konuşma Becerisi Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı	Ayverdi (2023)	

Tabloda yüksek lisans tezlerinde kullanılan dereceli puanlama anahtarlarının geliştirilme biçimleri bulunmaktadır. Dereceli puanlama anahtarlarının geliştirilme biçimleri araştırmacıların geliştirdikleri ve var olan ölçeklerin kullanımı olarak iki düzeyde incelenmiştir. Bu doğrultuda yüksek lisans tezlerinde araştırmacılarının geliştirerek kullandıkları dereceli puanlama anahtarları ile var olan dereceli puanlama anahtarlarını kullanmaları arasında bir denge olmadığı tespit edilmiştir. İncelenen çalışmalarda araştırmacıların çalışmalarına yönelik dereceli puanlama anahtarlarını kendilerinin geliştirdikleri görülmüştür. Sadece bir çalışmada dereceli puanlama anahtarının PIKTES (2020) projesinin web sayfasından alındığı görülmüştür.

### Yüksek Lisans Tezlerinde Kullanılan Testlerin Dağılımlarına İlişkin Bulgular

**Tablo 8.** Yüksek Lisans Tezlerinde Kullanılan Testlerin Dağılımları

Testler	F
Beden Dili İşaretleri Testi	1
Öğrenci Deyim Bilgisi Ölçme Testi	1
İzlediğini Anlama Çalışma Kağıdı Başarı Testi	1
Yabancılar Türkçe Öğretiminde Başarı Testi	1
Okuduğunu Anlama Başarı Testi	1
Okuma Başarı Testi	1
Deyim Öğretimi Başarı Testi	1
Sözcük Öğretimi Başarı Testi	1
Dinlediğini Anlama Başarı Testi	5

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Akademik Başarı Testi	1
Yazma Becerisi Başarı Testi	1
C1 Düzeyi Sözlü Anlatım Becerisi Başarı Testi	1
C1 Düzeyi Karşılıklı Konuşma Becerisi Başarı Testi	1
Gölgeleme Tekniği ile İlgili Metin Değerlendirme Testi	1

Tabloda yüksek lisans tezlerinde kullanılan testlerin dağılımları bulunmaktadır. Bu doğrultuda en fazla kullanılan test “Dinlediğini Anlama Başarı Testi” (f=5) şeklindedir. Diğer testler ise “Beden Dili İşaretleri Testi” (f=1), “Öğrenci Deyim Bilgisi Ölçme Testi” (f=1), “İzlediğini Anlama Çalışma Kağıdı” (f=1), “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Başarı Testi” (f=1), “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” (f=1), “Okuma Başarı Testi” (f=1), “Deyim Öğretimi Başarı Testi” (f=1), “Sözcük Öğretimi Başarı Testi” (f=1), “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Akademik Başarı Testi” (f=1), “Yazma Becerisi Başarı Testi” (f=1), “C1 Düzeyi Sözlü Anlatım Becerisi Başarı Testi” (f=1), “C1 Düzeyi Karşılıklı Konuşma Becerisi Başarı Testi” (f=1), “Gölgeleme Tekniği ile İlgili Metin Değerlendirme Testi” (f=1) birer defa kullanılmıştır.

### Yüksek Lisans Tezlerinde Kullanılan Testlerin Amaçlarına Göre Dağılımları

**Tablo 9.** Testlerin Amaçlarına Göre Dağılımları

Veri Toplama Aracının Amacı	Testler
Katılımcıların beden dili uyarıcılarını ne kadar tanıdıklarını tespit etmek	Beden Dili İşaretleri Testi
Dil gelişimini belirlemek	TÖMER Kur Sonu Başarı Testi
Videoların dinleme becerisine etkisini belirlemek	Değerlendirme Testi
İletişimsel yaklaşımın deyim öğretimine etkisini belirlemek	Öğrenci Deyim Bilgisi Ölçme Testi
Filmlerin anlama becerisinin etkisini belirlemek	Çalışma Kağıdı Başarı Testi
Z kitabın öğrenmeye etkisini belirlemek	Yabancılara Türkçe Öğretiminde Başarı Testi
Metinlerin anlamaya etkisini belirlemek	Okuduğunu Anlama Başarı Testi
Okuma becerisi seviyesini belirlemek	Okuma Başarı Testi
TV dizilerinin deyim kullanımına etkisini belirlemek	Deyim Öğretimi Başarı Testi
Sanal gerçeklik araçlarının sözcük öğretimine katkısını belirlemek	Sözcük Öğretimi Başarı Testi
Dinleme becerilerini ölçmek	Dinlediğini Anlama Başarı Testi
Akademik başarıyı belirlemek	Yabancılara Türkçe Öğretiminde Akademik Başarı Testi
Yazma becerisini gelişimini belirlemek	Yazma Becerisi Başarı Testi
Konuşma becerisi düzeyini belirlemek	C1 Düzeyi Sözlü Anlatım Becerisi Başarı Testi C1 Düzeyi Karşılıklı Konuşma Becerisi Başarı Testi
Uygulama sürecinin anlamaya etkisini belirlemek	Gölgeleme Tekniği ile İlgili Metin Değerlendirme Testi

Tabloda yüksek lisans çalışmalarında kullanılan testlerin adı ve geliştirilme amaçları yer almaktadır. Buna göre öğrencilerin beden dili uyarıcılarını ne kadar tanıdıklarını tespit etmek amacıyla “Beden Dili İşaretleri Testi”, dil gelişimini belirlemek için “TÖMER Kur Sonu Sınavları”, videoların dinleme becerisine etkisini belirlemek için “Değerlendirme Testi”, iletişimsel yaklaşımın deyim öğretimine etkisini belirlemek için



“Öğrenci Deyim Bilgisi Ölçme Testi”, filmlerin anlama becerisinin etkisini belirlemek için “Çalışma Kağıdı Başarı Testi”, Z kitabın öğrenmeye etkisini belirlemek için “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Başarı Testi”, metinlerin anlamaya etkisini belirlemek için “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”, okuma becerisi seviyesini belirlemek için “Okuma Başarı Testi”, TV dizilerinin deyim kullanımına etkisini belirlemek için “Deyim Öğretimi Başarı Testi”, sanal gerçeklik araçlarının sözcük öğretimine katkısını belirlemek için “Sözcük Öğretimi Başarı Testi”, dinleme becerilerini ölçmek için “Dinlediğini Anlama Başarı Testi”, akademik başarıyı belirlemek için “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Akademik Başarı Testi”, yazma becerisini gelişimini belirlemek için “Yazma Becerisi Başarı Testi”, konuşma becerisi düzeyini belirlemek için “C1 Düzeyi Sözlü Anlatım Becerisi Başarı Testi” ile “C1 Düzeyi Karşılıklı Konuşma Becerisi Başarı Testi”, uygulama sürecinin anlamaya etkisini belirlemek için “Gölgeleme Tekniği ile İlgili Metin Değerlendirme Testi” kullanılmıştır.

### Yüksek Lisans Tezlerinde Kullanılan Testlerin Geliştirilme Biçimine İlişkin Bulgular

**Tablo 10.** Yüksek Lisans Tezlerinde Kullanılan Testlerin Geliştirilme Biçimleri

Ölçeğin adı	Geliştirilme Biçimi	
	Araştırmacı tarafından geliştirilen	Hazır olarak kullanılan
Beden Dili İşaretleri Testi	Göçmenler (2011)	
TÖMER kur sonu başarı testi	Sivrioğlu (2014)	
Değerlendirme Testi	Hamaratlı (2015)	
Öğrenci Deyim Bilgisi Ölçme Testi	Erten Dalak (2017)	
Çalışma Kağıdı Başarı Testi	Dursun (2017)	
Yabancılara Türkçe Öğretiminde Başarı Testi	Demirel (2019)	
Okuduğunu Anlama Başarı Testi	Demirel (2019)	
Okuma Başarı Testi	Konal Memiş (2019)	
Deyim Öğretimi Başarı Testi	Sezen (2020)	
Sözcük Öğretimi Başarı Testi	Tarhan (2020)	
Dinlediğini Anlama Başarı Testi	Tarı Yardımcı (2021)	
Dinleme Başarı Testi		Şengül (2010)
Dinleme Başarı Testi	Şimşek (2021)	
Yabancılara Türkçe Öğretiminde Akademik Başarı Testi	İnal (2021)	
C1 Düzeyi Sözlü Anlatım Becerisi Başarı Testi	Ayverdi (2023)	
C1 Düzeyi Karşılıklı Konuşma Becerisi Başarı Testi	Ayverdi (2023)	
Gölgeleme Tekniği ile İlgili Metin Değerlendirme Testi	Darıcı (2023)	

Tabloda yüksek lisans tezlerinde kullanılan testlerin geliştirilme biçimleri bulunmaktadır. Testlerin geliştirilme şekilleri araştırmacının geliştirdikleri ve var olan testlerin kullanılması şeklinde iki kategoride incelenmiştir. Bu bağlamda yüksek lisans tezlerinde araştırmacılarının geliştirerek kullandıkları testler ile var olan testlerin kullanılması arasında bir denge olmadığı görülmüştür. Araştırmacılar çalışmalarına özgü testlerini kendileri geliştirmişlerdir. Sadece bir çalışmada hazır olan bir test kullanılmıştır.

## Yüksek Lisans Çalışmalarında Kullanılan Formların Dağılımlarına İlişkin Bulgular

**Tablo 11.** Yüksek Lisans Tezlerinde Kullanılan Formların Dağılımları

Formlar	F
Deney Grubu Değerlendirme Formu	1
Dil Gelişimi Gözlem Formu	1
Yazılı Anlatım Becerisine Yönelik Öğrenci Görüşleri Formu	1
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	13
Kişisel Bilgi Formu	8
Z Kitap Kullanımına İlişkin Görüşme Formu	1
Yapılandırılmış Bilgi Formu	1
Örtülü Anlam Unsurları Değerlendirme Formu	1
Odak görüşme form	1
Görev Değerlendirme Formu	2
Öğretici görüşme formu	3
Öğrenici görüş formu	2
Açık Uçlu Soru Formu	1
Geleneksel dinleme etkinlikleri görüş formu	1
Sesli hikâye etkinlikleri görüş formu	1
Konuşma Becerisi Gözlem Formu	1
Geri Bildirim Formu	1

Tabloda yüksek lisans tezlerinde kullanılan formların dağılımları bulunmaktadır. Buna göre en sık kullanılan formlar “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” (f=13), “Kişisel Bilgi Formu” (f=8) şeklindedir. “Öğretici Görüşme Formu” (f=3) 3’er defa, “Öğrenici Görüşme Formu” (f=2), “Görev Değerlendirme Formu” (f=2) ise 2’şer defa kullanılmıştır. “Deney Grubu Değerlendirme Formu” (f=1), “Dil Gelişimi Gözlem Formu” (f=1), “Yazılı Anlatım Becerisine Yönelik Öğrenci Görüşleri Formu” (f=1), “Z Kitap Kullanımına İlişkin Görüşme Formu” (f=1), “Yapılandırılmış Bilgi Formu” (f=1), “Örtülü Anlam Unsurları Değerlendirme Formu” (f=1), “Odak Görüşme Formu” (f=1) ise birer defa kullanılmıştır.

## Yüksek Lisans Tezlerinde Kullanılan Formların Amaçlarına Göre Dağılımları

**Tablo 12.** Formların Amaçlarına Göre Dağılımları

Veri Toplama Aracının Amacı	Formlar
Dramanın konuşma becerisinin etkisini belirlemek	Deney Grubu Değerlendirme Formu
Dramanın konuşma becerisinin etkisini belirlemek	Dil Gelişimi Gözlem Formu
Kelime ağının yazılı anlatımına etkisini belirlemek	Yazılı Anlatım Becerisine Yönelik Öğrenci Görüşleri Formu
Öğrenci görüşlerini belirlemek	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu
Katılımcıları tanımak	Kişisel Bilgi Formu
Z Kitap kullanımının öğrenmeye katkısını belirlemek	Z Kitap Kullanımına İlişkin Görüşme Formu
Yazma kaygısında akran değerlendirmesinin etkisini belirlemek	Yapılandırılmış Bilgi Formu
Yabancılar Türkçe Öğretimi kitaplarındaki örtülü anlam unsurlarını değerlendirmek	Örtülü Anlam Unsurları Değerlendirme Formu

Öğretmen görüşlerini belirlemek	Odak görüşme form
Öğrenci görüşlerini belirlemek	Görev Değerlendirme Formu
Öğretmen görüşlerini belirlemek	Öğretici görüşme formu
Öğrenci görüşlerini belirlemek	Öğrenci görüş formu
	Açık Uçlu Soru Formu
	Geleneksel dinleme etkinlikleri görüş formu
	Sesli hikâye etkinlikleri görüş formu
	Konuşma Becerisi Gözlem Formu

Tabloda yüksek lisans çalışmalarında kullanılan formların adı ve geliştirilme amaçları yer almaktadır. Buna göre dramanın konuşma becerisinin etkisini belirlemek amacıyla “Deney Grubu Değerlendirme Formu” ve “Dil Gelişimi Gözlem Formu”, kelime ağının yazılı anlatıma etkisini belirlemek için “Yazılı Anlatım Becerisine Yönelik Öğrenci Görüşleri Formu”, öğrenci görüşlerini belirlemek için “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu”, katılımcıları tanımak için “Kişisel Bilgi Formu”, Z kitap kullanımının öğrenmeye katkısını belirlemek için “Z Kitap Kullanımına İlişkin Görüşme Formu”, yazma kaygısında akran değerlendirmesinin etkisini belirlemek için “Yapılandırılmış Bilgi Formu”, yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarındaki örtülü anlam unsurlarını değerlendirmek için “Örtülü Anlam Unsurları Değerlendirme Formu”, öğretmen görüşlerini belirlemek için “Odak Görüşme Formu”, “Görev Değerlendirme Formu”, “Öğretici Görüşme Formu”, öğrenci görüşlerini belirlemek için “Öğrenci Görüş Formu”, “Açık Uçlu Soru Formu”, “Geleneksel Dinleme Etkinlikleri Görüş Formu”, “Sesli Hikâye Etkinlikleri Görüş Formu” ve “Konuşma Becerisi Gözlem Formu” kullanılmıştır.

## Yüksek Lisans Tezlerinde Kullanılan Formların Geliştirilme Biçimine İlişkin Bulgular

**Tablo 13.** Yüksek Lisans Tezlerinde Kullanılan Formların Geliştirilme Şekilleri

Ölçeğin Adı	Geliştirilme Biçimi	
	Araştırmacı tarafından geliştirilen	Hazır olarak kullanılan
Deney Grubu Değerlendirme Formu	Göçmenler (2011)	
Dil Gelişimi Gözlem Formu	Göçmenler (2011)	
Yazılı Anlatım Becerisine Yönelik Öğrenci Görüşleri Formu		Çınar (2012)
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Çakır (2015)	
Kişisel Bilgi Formu	Kamalak (2017)	
Z Kitap Kullanımına İlişkin Görüşme Formu	Gürbüz (2018)	
Yapılandırılmış Bilgi Formu	Yıldız (2018)	
Örtülü Anlam Unsurları Değerlendirme Formu		Onan ve Tiryaki (2012)
Odak görüşme form	Koparan (2019)	
Görev Değerlendirme Formu		Gülle (2015)
Öğretici görüşme formu	Gök (2020)	
Öğrenci görüş formu	Gök (2020)	
Açık Uçlu Soru Formu	Yılmaz (2021)	
Geleneksel dinleme etkinlikleri görüş formu	Şimsek (2021)	
Sesli hikâye etkinlikleri görüş formu	Şimsek (2021)	
Konuşma Becerisi Gözlem Formu	Şimsek (2021)	

Tabloda yüksek lisans tezlerinde kullanılan formların geliştirilme biçimleri bulunmaktadır. Formların geliştirilme biçimleri araştırmacı tarafından geliştirilen ve var olan formların kullanılması olarak iki düzeyde değerlendirilmiştir. Bu bağlamda araştırmacıların geliştirerek kullandıkları formlar ile var olan formların kullanılması arasında bir denge olmadığı görölmektedir. Araştırmacılar çalışmalarına özgü formları kendileri geliştirmişlerdir. Sadece üç çalışmada var olan formların kullanıldığı görölmüştür.

### Yüksek Lisans Tezlerinde Kullanılan Anketlerin Dağılımlarına İlişkin Bulgular

**Tablo 14.** Yüksek Lisans Tezlerinde Kullanılan Anketlerin Dağılımları

Anketler	F
Kişisel Bilgiler Anketi	1
Kelime Ağı Oluşturma Yönteminin Yazılı Anlatım Becerisine Etkilerine Yönelik Öğrenci Görüşleri Anketi	1
Yabancılara Türkçe Öğretimi Dersi Tutum Anketi	1
Sınıf İçi Etkinliklere Yönelik Öğrenci Tercihlerini Belirleme Anketi	1
Sınıf İçi Etkinliklere Yönelik Öğretici Tercihlerini Belirleme Anketi	1
Yarı Yapılandırılmış Anket	1
Motivasyon Anketi	1

Tabloda yüksek lisans tezlerinde kullanılan anketlerin dağılımları bulunmaktadır. Buna göre “Kişisel Bilgiler Anketi” (f=1), “Kelime Ağı Oluşturma Yönteminin Yazılı Anlatım Becerisine Etkilerine Yönelik Öğrenci Görüşleri Anketi” (f=1), “Yabancılara Türkçe Öğretimi Dersi Tutum Anketi” (f=1), “Sınıf İçi Etkinliklere Yönelik Öğrenci Tercihlerini Belirleme Anketi” (f=1), “Sınıf İçi Etkinliklere Yönelik Öğretici Tercihlerini Belirleme Anketi” (f=1), “Yarı Yapılandırılmış Anket” (f=1), “Motivasyon Anketi” (f=1) olmak üzere tüm anketler birer defa kullanılmıştır.

### Yüksek Lisans Tezlerinde Kullanılan Anketlerin Amaçlarına Göre Dağılımları

**Tablo 15.** Yüksek Lisans Tezlerinde Kullanılan Anketlerin Amaçlarına Göre Dağılımları

Veri Toplama Aracının Amacı	Anketler
Kelime ağının yazılı anlatıma etkisini belirlemek	Kişisel Bilgiler Anketi
Öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemek	Kelime Ağı Oluşturma Yönteminin Yazılı Anlatım Becerisine Etkilerine Yönelik Öğrenci Görüşleri Anketi
Sınıf içi etkinliklere yönelik öğrenci ve öğretici tercihlerini belirlemek	Yabancılara Türkçe Öğretimi Dersi Tutum Anketi
	Sınıf İçi Etkinliklere Yönelik Öğrenci Tercihlerini Belirleme Anketi
	Sınıf İçi Etkinliklere Yönelik Öğretici Tercihlerini Belirleme Anketi
	Yarı Yapılandırılmış Anket
Sanal gerçeklik araçlarıyla sözcük öğretiminde motivasyonun etkisini belirlemek	Motivasyon Anketi

Tabloda yüksek lisans tezlerinde kullanılan anketlerin adı ve geliştirilme amaçları bulunmaktadır. Buna bağlı olarak kelime ağının yazılı anlatıma etkisini belirlemek amacıyla “Kişisel Bilgiler Anketi” ve “Kelime Ağı Oluşturma Yönteminin Yazılı Anlatım Becerisine Etkilerine Yönelik Öğrenci Görüşleri Anketi” kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemek için “Yabancılara Türkçe Öğretimi Dersi Tutum Anketi”, sınıf içi etkinliklere yönelik öğrenci ve öğretici tercihlerini belirlemek için “Sınıf İçi Etkinliklere Yönelik Öğrenci ve Öğretici Tercihlerini Belirleme Anketi”, “Sınıf İçi Etkinliklere Yönelik Öğretici Tercihlerini Belirleme Anketi” ve “Yarı Yapılandırılmış Anket” kullanılmıştır. Sanal gerçeklik araçlarıyla sözcük öğretiminde motivasyonun etkisini belirlemek için de “Motivasyon Anketi” kullanılmıştır.

### **Yüksek Lisans Tezlerinde Kullanılan Anketlerin Geliştirilme Biçimlerine İlişkin Bulgular**

**Tablo 16.** Yüksek Lisans Tezlerinde Kullanılan Anketlerin Geliştirilme Biçimleri

Ölçeğin adı	Geliştirilme Biçimi	
	Araştırmacı tarafından geliştirilen	Hazır olarak kullanılan
Kişisel Bilgiler Anketi	Hamarathı (2015)	
Kelime Ağı Oluşturma Yönteminin Yazılı Anlatım Becerisine Etkilerine Yönelik Öğrenci Görüşleri Anketi	Hamarathı (2015)	
Yabancılara Türkçe Öğretimi Dersi Tutum Anketi	Yıldız (2018)	
Sınıf İçi Etkinliklere Yönelik Öğrenci Tercihlerini Belirleme Anketi	Ceylan (2019)	
Sınıf İçi Etkinliklere Yönelik Öğretici Tercihlerini Belirleme Anketi	Ceylan (2019)	
Yarı Yapılandırılmış Anket	Gül (2019)	
Motivasyon Anketi		Keller (1987) Kutu ve Sözbilir (2011) tarafından uyarlandı

Tabloda yüksek lisans tezlerinde kullanılan anketlerin geliştirilme biçimleri bulunmaktadır. Anketlerin geliştirilme şekilleri araştırmacıların geliştirdikleri ve var olan anketlerin kullanılması olarak iki şekilde incelenmiştir. Bu bağlamda yüksek lisans tezlerinde araştırmacıların geliştirerek kullandıkları anketler ile hazır olarak kullanılan anketler arasında dengeli bir dağılım olmadığı görülmektedir. Araştırmacılar çalışmalarına özgü anketler geliştirmişlerdir. Sadece bir çalışmada hazır anket kullanılmıştır.

### **Sonuç ve Tartışma**

Yapılan bu araştırmanın amacı yabancılara Türkçe eğitiminde yapılan yüksek lisans tezlerinde kullanılan ölçme araçlarını tespit etmektir. Bu bağlamda yabancılara Türkçe Öğretimine yönelik 62 yüksek lisans tezinde kullanılan ölçme araçları tespit edilmiştir. Çalışmalarda 13 ölçek, 5 dereceli puanlama anahtarı, 31 form, 21 test, 6 anket ve “diğer” kategorisindeki 1 ölçme aracı da 1 defa kullanılmıştır. Toplamda ise 77 ölçme aracı 97 defa tekrar edilerek kullanılmıştır. Yüksek lisans çalışmalarında kullanılan ölçeklerin dağılımları incelenmiştir. Yüksek lisans tezlerinde toplam 14 ölçeğin

kullanıldığı tespit edilmiştir. Yüksek lisans çalışmalarında kullanılan ölçeklerin amaçları incelenmiştir. İnceleme sonucunda ölçeklerin amaçları bakımından dağılımına bakıldığında ölçeklerin öğrencilerin yazma kaygısı ve yazma eğilimine yönelik düzeylerini belirlemek amacıyla kullanıldığı görülmüştür. Bunlar içinde en sık kullanılan ölçeklerin “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Dinleme Öz Yeterlik Ölçeği, Metinlere Yönelik Okuma Motivasyon Ölçeği” olduğu tespit edilmiştir. Yüksek lisans tezlerinde kullanılan ölçeklerin dağılımına bakıldığında en fazla yazma kaygısının kullanıldığı onu sırasıyla dinleme öz yeterlilik ölçeği ve okuma motivasyon ölçeğinin takip ettiği görülmektedir. Bu veriler doğrultusunda yüksek lisans tezlerinde en fazla kullanılan ölçeklerden hareketle bu çalışmalarda içerik olarak daha çok yazma, dinleme ve okuma beceri düzeylerinin tespit edilmeye çalışıldığı söylenebilir. Elbir ve Yıldız (2012), Temizkan ve Yıldırım (2023) da yapmış oldukları araştırmalarda tezlerde kullanılan ölçeklerin en çok yazma becerisine yönelik olduğunu tespit etmişlerdir.

Sevim vd. (2023) inceledikleri tezlerin %35,8’inin, Büyükkiz (2014) incelediği lisansüstü tezlerin %34’ünün yazma becerisine yönelik olduğunu tespit etmiştir. Erdem vd. (2015), Küçük ve Kaya (2018) tarafından yapılan incelemeler sonucunda araştırmacıların yabancılara Türkçe öğretimine yönelik yapmış olduğu çalışmaların eğiliminin yazma becerisine yönelik olduğu saptanmıştır. Yüksek lisans tezlerinde tek yönlü, özgün araştırmalarda araştırmacıların ölçekleri kendileri geliştirerek kullandıkları, temel becerilerin ölçülmesinde ise daha önce başka çalışmalarda kullanılan hazır ölçeklerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Yüksek lisans tezlerinde en fazla yazma becerisine yönelik veri toplama aracının kullanılması, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin en fazla zorlandıkları dil becerisinin yazma becerisi olması ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

Yüksek lisans çalışmalarında kullanılan ölçme araçlarından biri de dereceli puanlama anahtarıdır. Yabancılara Türkçe eğitimi alanında yapılan yüksek lisans tezlerinde “Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı, Konuşma Sınavı Puanlama Anahtarı, Türkçe Dil Becerilerini Değerlendirme Rubriği, C1 Sözlü Anlatım Becerisi Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı, C1 Karşılıklı Konuşma Becerisi Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı”nın birer defa kullanıldığı tespit edilmiştir. Yüksek lisans çalışmalarında kullanılan dereceli puanlama anahtarlarının amaçları incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin kelime vurgularındaki değişimleri tespit etmek amacıyla “Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı”, yazma yanlışlarını tespit etmek amacıyla “Çözümleme Tablosu”, konuşma becerilerini değerlendirmek amacıyla “Konuşma Sınavı Puanlama Anahtarı”, dört temel dil becerilerini değerlendirmek amacıyla “Türkçe Dil Becerilerini Değerlendirme Rubriği”, sözlü anlatım ile karşılıklı konuşma becerilerini değerlendirmek için de “C1 Sözlü Anlatım Becerisi Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı” ve “C1 Karşılıklı Konuşma Becerisi Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı” kullanılmıştır. Yüksek lisans çalışmalarında kullanılan dereceli puanlama anahtarlarının yazma, konuşma ve dört temel dil becerisini kapsayacak şekilde geliştirildiği saptanmıştır. Yüksek lisans çalışmalarında kullanılan dereceli puanlama anahtarlarının geliştirilme şekilleri incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda yüksek lisans çalışmalarında araştırmacılarının geliştirerek kullandıkları dereceli puanlama anahtarları ile hazır olarak kullanılan dereceli puanlama anahtarları

arasında dengeli bir dağılım olmadığı tespit edilmiştir. İncelenen çalışmalarda araştırmacıların çalışmalarına yönelik dereceli puanlama anahtarlarını kendilerinin geliştirdikleri saptanmıştır. Dereceli puanlama anahtarına yönelik bulgulardan elde edilen sonuçlara bakıldığında genellikle konuşma becerisine yönelik veri toplamada sıklıkla kullanıldığı görülmüştür. Şimşek ve Çevirme (2023) de özellikle konuşma becerisinin ölçülmesinde dereceli puanlama anahtarlarının geçerli ve güvenilir ölçümler yaptığını ifade etmişlerdir.

Yüksek lisans çalışmalarında kullanılan testlerin dağılımları incelenmiştir. En sık kullanılan testin “Dinlediğini Anlama Başarı Testi” olduğu tespit edilmiştir. Doğan ve Özçakmak (2014) da yaptıkları çalışmada benzer bir sonuca ulaşmışlardır. Yüksek lisans tezlerinde kullanılan diğer testler ise şunlardır: “ Beden Dili İşaretleri Testi, Öğrenci Deyim Bilgisi Ölçme Testi, İzlediğini Anlama Çalışma Kâğıdı, Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Başarı Testi, Okuduğunu Anlama Başarı Testi, Okuma Başarı Testi, Deyim Öğretimi Başarı Testi, Sözcük Öğretimi Başarı Testi, Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Akademik Başarı Testi, Yazma Becerisi Başarı Testi, C1 Düzeyi Sözlü Anlatım Becerisi Başarı Testi, C1 Düzeyi Karşılıklı Konuşma Becerisi Başarı Testi, Gölgeleme Tekniği İle İlgili Metin Değerlendirme Testi”. Ayrıca çalışmada yüksek lisans tezlerinde kullanılan geliştirme amaçları da incelenmiştir. İnceleme sonucunda göre öğrencilerin beden dili uyarıcılarını ne kadar tanıdıklarını tespit etmek amacıyla “Beden Dili İşaretleri Testi”, dil gelişimini belirlemek için “TÖMER Kur Sonu Sınavları”, videoların dinleme becerisine etkisini belirlemek için “Değerlendirme Testi”, iletişimsel yaklaşımın deyim öğretimine etkisini belirlemek için “Öğrenci Deyim Bilgisi Ölçme Testi”, filmlerin anlama becerisinin etkisini belirlemek için “Çalışma Kağıdı Başarı Testi”, Z kitabın öğrenmeye etkisini belirlemek için “Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Başarı Testi”, metinlerin anlamaya etkisini belirlemek için “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”, okuma becerisi seviyesini belirlemek için “Okuma Başarı Testi”, TV dizilerinin deyim kullanımına etkisini belirlemek için “Deyim Öğretimi Başarı Testi”, sanal gerçeklik araçlarının sözcük öğretimine katkısını belirlemek için “Sözcük Öğretimi Başarı Testi”, dinleme becerilerini ölçmek için “Dinlediğini Anlama Başarı Testi”, akademik başarıyı belirlemek için “Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Akademik Başarı Testi”, yazma becerisini gelişimini belirlemek için “Yazma Becerisi Başarı Testi”, konuşma becerisi düzeyini belirlemek için “C1 Düzeyi Sözlü Anlatım Becerisi Başarı Testi” ile “C1 Düzeyi Karşılıklı Konuşma Becerisi Başarı Testi”, uygulama sürecinin anlamaya etkisini belirlemek için “Gölgeleme Tekniği İle İlgili Metin Değerlendirme Testi”nin kullanıldığı tespit edilmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda ölçme aracı olarak kullanılan testlerin çoğunluğunun başarı testi olduğu saptanmıştır. Elde edilen bu sonucun Şahin, Kana ve Varışoğlu (2013) Türkçe eğitimiyle ilgili yapılan lisansüstü çalışmaları inceledikleri araştırmada ölçme aracı olarak kullanılan başarı testlerinin çoğunlukta olduğunu saptamıştır. Yüksek lisans çalışmalarında kullanılan testlerin geliştirilme şekilleri incelenmiştir. İnceleme sonucunda yüksek lisans çalışmalarında araştırmacıların kendi geliştirdikleri testler ile hazır olarak kullanılan testler arasında dengeli bir dağılım olmadığı, araştırmacıların çalışmalarında özgün testler geliştirdiği sadece bir çalışmada hazır bir test kullandıkları tespit edilmiştir. Yüksek lisans çalışmalarında kullanılan formların dağılımları incelenmiştir. İnceleme sonucunda en sık

kullanılan formların “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, Kişisel Bilgi Formu, Öğretici Görüşme Formu, Görev Değerlendirme Formu” olduğu görülmüştür. Türkben (2018) çalışmasında benzer bir sonuca ulaşmıştır. Yapılan lisansüstü çalışmalarda veri toplamak için aynı çalışmada birden fazla formun bir arada kullanılmasının bu durumda etkili olduğu düşünülmektedir. Formlar geliştirilme amaçları bakımından incelenmiştir. Buna göre dramanın konuşma becerisinin etkisini belirlemek amacıyla “Deney Grubu Değerlendirme Formu” ve “Dil Gelişimi Gözlem Formu”, kelime ağının yazılı anlatıma etkisini belirlemek için “Yazılı Anlatım Becerisine Yönelik Öğrenci Görüşleri Formu” öğrenci görüşlerini belirlemek için “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu”, katılımcıları tanımak için “Kişisel Bilgi Formu”, Z kitap kullanımının öğrenmeye katkısını belirlemek için “Z Kitap Kullanımına İlişkin Görüşme Formu,” yazma kaygısında akran değerlendirmesinin etkisini belirlemek için “Yapılandırılmış Bilgi Formu”, yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarındaki örtülü anlam unsurlarını değerlendirmek için “Örtülü Anlam Unsurları Değerlendirme Formu”, öğretmen görüşlerini belirlemek için “Odak Görüşme Formu”, “Görev Değerlendirme Formu”, “Öğretici Görüşme Formu”, öğrenci görüşlerini belirlemek için “Öğrenci Görüş Formu”, “Açık Uçlu Soru Formu”, “Geleneksel Dinleme Etkinlikleri Görüş Formu,” “Sesli Hikâye Etkinlikleri Görüş Formu” ve “Konuşma Becerisi Gözlem Formu” kullanılmıştır. Araştırmada ayrıca yüksek lisans çalışmalarında kullanılan formların geliştirilme şekilleri incelenmiştir. Buna göre yüksek lisans çalışmalarında araştırmacılarının geliştirerek kullandıkları formlar ile hazır olarak kullanılan formlar arasında dengeli bir dağılım olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmacılar çalışmalarına özgü formları kendileri geliştirdiği saptanmıştır. Sadece üç çalışmada hazır olarak bulunan formların kullanıldığı görülmüştür.

Yüksek lisans çalışmalarında kullanılan anketlerin dağılımları incelenmiştir. Yüksek lisans tezlerinde “Kişisel Bilgiler Anketi, Kelime Ağı Oluşturma Yönteminin Yazılı Anlatım Becerisine Etkilerine Yönelik Öğrenci Görüşleri Anketi, Yabancılara Türkçe Öğretimi Dersi Tutum Anketi, Sınıf İçi Etkinliklere Yönelik Öğrenci Tercihlerini Belirleme Anketi, Sınıf İçi Etkinliklere Yönelik Öğretici Tercihlerini Belirleme Anketi, Yarı Yapılandırılmış Anket ve Motivasyon Anketi”nin kullanıldığı tespit edilmiştir. Yine Türkben (2018) çalışmasında benzer bir sonuca ulaşarak yabancılara Türkçe öğretimi alanında lisansüstü çalışmalarda en fazla kullanılan veri toplama araçlarının formlar ve anketler olduğunu belirtmiştir. Araştırmada anketlerin amaçları incelenmiştir. Buna göre kelime ağının yazılı anlatıma etkisini belirlemek amacıyla “Kişisel Bilgiler Anketi” ve “Kelime Ağı Oluşturma Yönteminin Yazılı Anlatım Becerisine Etkilerine Yönelik Öğrenci Görüşleri Anketi”, öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemek için “Yabancılara Türkçe Öğretimi Dersi Tutum Anketi”, sınıf içi etkinliklere yönelik öğrenci ve öğretici tercihlerini belirlemek için “Sınıf İçi Etkinliklere Yönelik Öğrenci ve Öğretici Tercihlerini Belirleme Anketi,” “Sınıf İçi Etkinliklere Yönelik Öğretici Tercihlerini Belirleme Anketi” ve “Yarı Yapılandırılmış Anket”, sanal gerçeklik araçlarıyla sözcük öğretiminde motivasyonun etkisini belirlemek için de “Motivasyon Anketi” kullanılmıştır. Yüksek lisans çalışmalarında kullanılan anketlerin geliştirilme şekilleri incelenmiştir. Ayrıca inceleme sonucunda araştırmacıların kendi geliştirdikleri anketlerin sayıca fazla olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada yüksek lisans tezlerinde kullanılan ölçme araçlarının



çeşitliliğini ve yaygınlığını incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar hangi tür ölçme araçlarının daha yaygın olarak kullanıldığının tespiti açısından önem taşımaktadır. Elde edilen bulgular neticesinde araştırmacılara şu öneriler sunulabilir:

- Yabancılara Türkçe eğitimi alanında yapılan yüksek lisans tezlerinde kullanılan ölçme araçlarının daha çok form düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Özellikle dört dil becerisini değerlendirmesini yapacak farklı türde ölçme araçları geliştirilebilir. Yabancılara Türkçe eğitimi alanında her bir beceri için, ölçme araçlarının çeşitlendirilmesi ve öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve gereksinimlerine uygun olarak tasarlanması önem arz etmektedir.
- Bu çalışmanın amacı, yüksek lisans tezlerinde kullanılan ölçme araçlarının incelenmesi, gelecekteki araştırmalar için bir rehberlik etmektir. Bu, alanındaki araştırmacıların, daha etkili araştırmalar yapmak için mevcut çalışmalardan öğrenme ve ilerleme fırsatı sunacaktır. Bu doğrultuda yabancılara Türkçe eğitimi alanında yapılan doktora tez çalışmalarında kullanılan ölçme araçlarının tespit edilmesi de bu alanda kullanılan ölçme araçlarının tespitini sağlayarak araştırmacılara rehberlik edecektir.
- Yabancılara Türkçe eğitimi alanında yapılan diğer çalışmalarda (makale/bildiri/proje) da kullanılan ölçme araçlarının çeşitliliğinin incelenmesi önerilmektedir. Yapılacak bu tür araştırmalar kullanılan ölçme araçlarının çeşitliliğini gösterecek ve mevcut eksiklikler tespit edilerek araştırmacıların o alana yoğunlaşması önerilecektir.

### Kaynakça

- Ayrancı, B. (2019). Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımı Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Analizi ve Değerlendirilmesi. *Söylem Filoloji Dergisi*, 4(2), 446-454. <https://doi.org/10.29110/soylemdergi.595246>.
- Büyükkız, K. (2014). Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanında Hazırlanan Lisansüstü Tezler Üzerine Bir İnceleme/An Investigation on Graduate Dissertations Written on Turkish Teaching as a Foreign Language. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 203-213.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. (30. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Can, U. (2023). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi* (14), 263-290. <https://doi.org/10.21733/ibad.1246197>
- Çelebi, C., Ergül, E., Usta, B., & Mutlu, M. (2019). Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanında Hazırlanmış Lisansüstü Tezler Üzerine Bir Meta-Analiz Çalışması, *Temel Eğitim Dergisi*, 1(3), 39-52.
- Çiftçi, Ö., & Coşkun, H. (2017). Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanında Yapılan Çalışmaların Farklı Değişkenlere Göre Tasnifi. *International Journal of Language Academy*, 5(4).

- Demir, T. T., Peler, M., & Yıldız, A. G. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılan lisansüstü tezlerdeki eğilimler. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 4(2), 185-204.
- Demircan, Ö. (1982). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ve Bir Kaynakça Denemesi. Yabancı Dil Öğretim Sorunları, Gözlemler, Öneriler, s. 115-125 İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Doğan, Y. & Özçakmak, H. (2014). Dinleme becerisinin eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 90-99.
- Elbir, B., & Yıldız, H. (2012). İlköğretim yazma eğitimi üzerine yapılan lisansüstü çalışmalarının değerlendirilmesi. *Akademik bakış dergisi*, 30, 1-11.
- Ellialti, M. (2022). Yabancılar Türkçe öğretiminde akademik Türkçe üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uluslararası dünya dilleri ve edebiyatları araştırmaları sempozyumu bildiri özetleri kitabı*.
- Erdem, İ. (2009). Yabancılar Türkçe Öğretimiyle İlgili Bir Kaynakça Denemesi. *Turkish Studies*, volume 4/3, bahar, 888-937.
- Erdem, M. D., Gün, M., Şengül, M., & Özkan, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yazılmış bilimsel makalelerde geçen anahtar sözcüklere ilişkin bir içerik analizi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 34(1), 213-237.
- Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ile İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış. *Turkish Studies*, volume, 6/3yaz,797-810.
- Göçer, A., Tabak, G. ve Coşkun, A. (2012). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Kaynakçası. *Tübar*, 32, 73-126.
- Karasar, N. (2014). Bilimsel araştırma yöntemi “kavramlar ilkeler teknikler (26. Basım). Ankara: Nobel Akademik.
- Küçük, S., & Kaya, E. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ile İlgili Hazırlanan Tezlerde Geçen Anahtar Kelimelere Yönelik İçerik Analizi/Content Analysis of the Keywords in the Dissertations on Teaching Turkish as a Foreign Language. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(5), 442-456.
- Maden, S., & Önal, A. (2021). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi İle İlgili Lisansüstü Tezlerin Araştırma Eğilimleri. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 7(1), 42-56. <https://doi.org/10.47714/uebt.878270>
- Sallabaş, F., & Polat, T. (2022). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Teknoloji Tabanlı Konular Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 7(2), 183-212.
- Sevim, O., Mercan, M., & Sevim, S. (2023). Yabancılar Türkçe Öğretimi ile İlgili Lisansüstü Tezlerdeki Eğilimler: Bir İçerik Analizi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 18(3).

- Sevim, O., & İşcan, A. (2012). Türkçenin eğitimi ve öğretimi alanında yapılan yüksek lisans tezlerinde geçen anahtar kelimelere dönük bir içerik analizi. *Electronic Turkish Studies*, 7(1).
- Yağmur Şahin, E., Kana, F., & Varışoğlu, B. (2013). Türkçe eğitimi bölümlerinde yapılan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 356-378.
- Tavşancıl, E. & Aslan, E. (2001). *İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Taşdemir, Z., Kılıç, M., & Demir, S. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil Becerilerine Yönelik Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 6(2), 203-222.
- Temizkan, M., & Yıldırım, Ö. (2023). Yazma Eğitimine Yönelik Lisansüstü Çalışmalarda Kullanılan Ölçme Araçları Üzerine Bir İnceleme. *Journal of Mother Tongue Education/Ana Dili Eğitim Dergisi*, 11(2).
- Türkben, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2464-2479.
- Uğur, C. (2023). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (14), 263-290.
- Uysal, A., & Zorpuzan, S. (2021). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisinin Eğitimi Üzerine Değerlendirme. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 6(2), 251-283.
- Wolery, M., Bailey, D. B., & Sugai, G. M. (1988). *Effective teaching Principles and procedures of applied behavior analysis with exceptional students*. Boston: Allyn and Bacon Inc.

### Ek 1: İncelenen Tezler

- Aksoy, K. (2021). *Yabancılara Türkçe öğretiminde dil ihtiyaçlarının belirlenmesi: tunus örneği*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Altaç, E. (2020). *Edebi bir metin türü olan tiyatronun yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı ve dört beceriye katkısı*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Ateş, R. (2023). *Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan hikâye edici metinlerin bağlaşıklık ve tutarlılıklarının düşük ya da yüksek olmasının okuduğunu anlamaya, okuma tutumuna ve okuma hızına etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Avcı, S. (2019). *Tunus'ta yabancı dil olarak Türkçe öğretimine iki dilliliğin etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Aydemir, N. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde deyim ve atasözlerinin bağlamdan anlamaya dönük video destekli öğretimi bir eylem araştırması*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Aydoğan, K. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde set halinde kullanılan "istanbul" ve yedi iklim" metot kitaplarında okuma metinleri üzerine bir karşılaştırma ve kitaplara ilişkin tömer öğretim elemanlarının görüşleri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Ayverdi, T. (2023). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde c1 düzeyi konuşma becerisi analitik dereceli puanlama anahtarı geliştirilmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baklacı, Ö. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev odaklı yöntem ışığında yazma becerisinin geliştirilmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Brahimi, S. (2019). *Arnavutça ve Türkçe arasındaki tipolojik farklılıkların yabancı dil olarak Türkçe öğretimine etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Ceylan, F. (2019). *Yabancılar Türkçe öğretiminde uygulanan sınıf içi etkinliklerine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çakır, A. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde video kullanımının dinleme becerisine etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Dağdelen, D. (2015). *Yabancılar Türkçe öğretimi programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Doğu Akdeniz Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, Kıbrıs.
- Darıcı, F. (2023). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde gölgeleme tekniğinin dinleme becerisine etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- Demiralay, İ. (2023). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programlarının öğretim elemanlarının görüşlerine göre incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacıbayram Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ankara.

- Demirci, R. (2019). *Alfabe farklılıklarının yabancılara Türkçe öğretimindeki etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Demirel, İ. F. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uyarlanmış metinlerin okuduğunu anlama başarısına etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Duman, S. F. (2023). *Yabancılara Türkçe öğretiminde öğretmenlerin sınıf içi çatışma çözümüne yönelik tutumları*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Dursun, B. (2017). *Yabancılara Türkçe öğretiminde film kullanımının öğrencilerin anlama becerisine etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Eke, H. (2023). *Yüksek lisans tezi yabancı dil olarak Türkçe öğretimi a2 kuruna yönelik okuma sınavı geliştirme*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bartın.
- Elbistanlı, N. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaratıcı drama kullanımı üzerine öğretmen tutumlarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Erdem, M. V. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretiminde çizgi film kullanımına ilişkin öğretici görüşlerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Erten Dalak, H. D. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişimsel yaklaşımın deyim öğretimindeki başarıya etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Genç Köylü, S. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımının kaygı üzerine etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bartın.
- Göçmen, Ç. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çeviri kullanımı üzerine öğrenci görüşleri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Göçmenler, H. (2011). *Beden dilinin yabancılara Türkçe öğretimine etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gök, V. (2020). *Yabancılara Türkçe öğretimi için oluşturulmuş eğitsel web sitelerinin kullanılabilirlik ve öğretici görüşleri açısından değerlendirilmesi*.

- [Yayımlanmamış Ylsek Lisans Tezi]. Dllce lnlversitesi Sosyal Bilimler Enstitlşsll, Dllce.
- Gll, A. (2018). *Halk eğitimi merkezlerinde yabancı dil olarak Tllrklçe llđretiminde karşılaşılan problemlere dair llđretmen gllrllşleri: ankara llrneği*. [Yayımlanmamış Ylsek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart lnlversitesi Eğitim Bilimleri Enstitlşsll, Çanakkale.
- Gllrbllz, N. E. (2018). *Yabancılara Tllrklçe llđretiminde çoklu ortam materyali olarak geliştirilen zenginleştirilmif kitabin llđrenme llzerinde etkileri*. [Yayımlanmamış Ylsek Lisans Tezi]. Atatllrk lnlversitesi Eğitim Bilimleri Enstitlşsll, Erzurum.
- Hamaratlı, H. (2015). *Yabancılara Tllrklçe llđretiminde kelime ağı oluşturma yllnteminin llđrencilerin yazma becerisi ve motivasyonuna etkisi (mısır llrneği)*. [Yayımlanmamış Ylsek Lisans Tezi]. Blllent Ecevit lnlversitesi Sosyal Bilimler Enstitlşsll, Zonguldak.
- Hıtalany, Z. H. (2021). *Yabancılara Tllrklçe llđretiminde yazılı dllzeltici dllnlitlerin kullanımı: llđretmen ve llđrenci tercihleri*. [Yayımlanmamış Ylsek Lisans Tezi]. Kocaeli lnlversitesi Sosyal Bilimler Enstitlşsll, Kocaeli.
- llkiz, B. (2019). *Ana dili sllz dizimi tipolojisinin yabancı dil olarak Tllrklçe llđretimine etkisi*. [Yayımlanmamış Ylsek Lisans Tezi]. Hacettepe lnlversitesi Tllrkiyat Araştırmaları Enstitlşsll, Ankara.
- llnal, M. (2021). *Çoklu ortam kullanılarak yapılan llđrenme etkinliklerinin yabancı dil olarak Tllrklçe llđretimine etkisi*. [Yayımlanmamış Ylsek Lisans Tezi]. Amasya lnlversitesi Fen Bilimleri Enstitlşsll, Amasya.
- llşkender, M. E. (2019). *Yabancılara Tllrklçe llđretiminde çoklu ortam materyalleri ile desteklenmiş halk anlatılarının kllltllr llđrenimi ve dil becerileri gelişimi llzerindeki etkisi*. [Yayımlanmamış Ylsek Lisans Tezi]. Atatllrk lnlversitesi Eğitim Bilimleri Enstitlşsll, Erzurum.
- Kamalak, A. (2017). *Yabancı dil olarak Tllrklçe llđretiminde yazdırmanın yazma yanlışlarının dllzeltilmesine etkisi*. [Yayımlanmamış Ylsek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart lnlversitesi Eğitim Bilimleri Enstitlşsll, Çanakkale.
- Karalllk, F. S. (2020). *Yabancı dil olarak Tllrklçe llđretiminde dijital llkyll kullanımının okuma motivasyonuna etkisi*. [Yayımlanmamış Ylsek Lisans Tezi]. Nevşehir lnlversitesi Sosyal Bilimler Enstitlşsll, Nevşehir.
- Karateke Bayat, B. (2018). *Yabancı dil olarak Tllrklçe llđretiminde akran değerlendirmesinin llđrencilerin yazma kaygısına etkisi*. [Yayımlanmamış Ylsek Lisans Tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli lnlversitesi Sosyal Bilimler Enstitlşsll, Nevşehir.

- Kayatürk, N. (2018). *Yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarındaki metinlerin örtülü anlam unsurları açısından değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Konal Memiş, T. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde b1 düzeyinde okuma sınavı geliştirme*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koparan, B. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk kültür öğelerinin aktarımına ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı görüşleri ile ders kitaplarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Ocak, B. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde a2 düzeyinde konuşma sınavı geliştirme*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özaydın, Ş. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde edebî metinlerin kullanımına ilişkin öğretici görüşlerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Özbek, E. (2022). *Uzaktan eğitimle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma halkası tekniğinin dil öğrenme motivasyonuna etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Sakoğlu, O. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde düzeltme sembollerinin kullanımının yazma becerisine etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Sarıman, G. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bilgisayar destekli eğitimin kelime vurgulama becerisine etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Selvi, K. (2022). *Yabancılara Türkçe öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Seyhan, B. (2021). *İletişim oyunlarının yabancılara Türkçe öğretiminde konuşma becerisine etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sezen, Y. (2020). *Yabancılara Türkçe öğretiminde tv dizisi kullanmanın atasözü ve deyim öğretmedeki etkisi (aslan ailem tv dizisi örneği)*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uşak Üniversitesi Lisansüstü Enstitüsü, Uşak.

- Sivrioğlu, S. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaratıcı dramanın konuşma becerisine etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Őenel, A. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişimsel yaklaşım temelli dil öğrenme stratejilerine uygun etkinliklerin dinleme becerisine yönelik başarıya etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Nevşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Şimşek, A. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisine yönelik biçimlendirici değerlendirme temelli dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması (b2 ve c1 düzeyi için)*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. T.C. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Şimşek, E. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeyleri açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Şimşek, M. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sesli hikâye kullanımının dinleme becerisine etkisi: bir karma yöntem çalışması*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şimşek, A., & Çevirme, H. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisine yönelik biçimlendirici değerlendirme temelli dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması. *RumeliDE Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(36), 305-325. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1372349>
- Tarhan, Z. (2020). *Sanal gerçeklik araçlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcük öğrenimine etkisi ve akılda tutmadaki verimliliği*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tarı Yardımcı, B. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde b1 düzeyinde dinleme sınavı geliştirme*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taşdemir, O. (2017). *Yabancılara Türkçe öğretiminde özel yazmanın yazma kaygısına ve yazma eğilimine etkisinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tataroğlu, S. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaratıcı drama uygulamalarının konuşma becerisine etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ulusoy, R. (2021). *Avrupa dilleri ortak çerçeve metnindeki çevrimiçi etkileşim betimleyicilerinin yabancılara Türkçe öğretimine etkileri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Nevşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.



- Ünlü Alkaya, H. (2021). *Yabancılara Türkçe öğretiminde sağlık Türkçesinin mevcut durumuna yönelik öğretici ve öğrenci görüşleri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yaman, C. (2022). *Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan okuma kitaplarının okunabilirlikleri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldız, E. (2018). *Yabancılara Türkçe öğretimi dersinin Türkçe öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Yılmaz, M. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde reklam filmi kullanımının öğrencilerin yazma becerisine katkısının belirlenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Yücel, G. (2023). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretim elemanlarının uzaktan eğitim deneyimlerinin anlatı çerçeveleri yoluyla belirlenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

#### EXTENDED ABSTRACT

### **Investigation of Measurement Tools Used in Master's Theses Prepared in the Field of Teaching Turkish to Foreigners**

When the studies in the literature are examined, it is seen that postgraduate studies on teaching Turkish to foreigners are examined in terms of different variables in various aspects. Generally, theses have been examined in terms of different variables, but there is no study in the literature that examines the measurement tools used in theses prepared in the field of teaching Turkish to foreigners. In this context, the aim of this study is to determine the measurement tools used in master's theses prepared in the field of teaching Turkish to foreigners. This issue is important as it is an issue that has not been addressed in previous studies. Accordingly, the problem statement of this research is "What are the measurement tools used in graduate studies prepared in the field of teaching Turkish to foreigners?".

Descriptive content analysis method was used to determine the measurement tools used in graduate theses prepared in the field of teaching Turkish to foreigners. The theses identified through document analysis were analyzed by descriptive content analysis. Document analysis consists of obtaining sources for a purpose, reading them, taking notes about them and finally evaluating them (Karasar, 2014). In order to collect data in the study, the "Assessment of Measurement Tools Evaluation Form" developed by Temizkan and Yıldırım (2023) was used. With this data collection tool, the types of measurement tools used in the theses, the purposes for which the measurement tools were used, how they were developed and for which purposes they were used were determined and coded.

Reliability analysis was conducted between the coders in order to establish reliability in the analysis process of the research. While coding the data on the form used as a data collection tool, the researchers coded the data in different environments. Then, the consistency between the codings was examined. In the reliability calculation, using the formula  $[\text{consensus} / (\text{consensus} + \text{disagreement}) \times 100]$  (Wolery, Bailey, & Sugai, 1988), the inter-coder reliability (after consensus was achieved) was found to be 100%. The data collected in the study were reported using descriptive statistical method (frequency) after the reliability study.

Measurement tools used in master's theses on teaching Turkish to foreigners were identified. In the studies, 13 scales, 5 rubrics, 31 forms, 21 tests, 6 questionnaires and 1 measurement tool in the "other" category were used 1 time. In total, 77 measurement tools were used 97 times. The distribution of the scales used in master's theses was examined. It was determined that a total of 14 scales were used in master's theses. The purposes of use of the scales used in master's theses were examined. When the distribution of the scales according to their purposes was examined, it was seen that the scales were used to determine the levels of students' writing anxiety and writing disposition. Among these, the most frequently used scales were found to be "Writing Anxiety Scale for Turkish as a Foreign Language Learners, Listening Self-Efficacy Scale for Turkish as a Foreign Language Learners, Reading Motivation Scale for Texts". When the distribution of the scales used in master's theses is examined, it is seen that writing anxiety is used the most, followed by listening self-efficacy scale and reading motivation scale respectively. In line with these data, based on the scales most frequently used in master's theses, it can be said that these studies mostly try to determine writing, listening and reading skill levels in terms of content. Elbir and Yıldız (2012), Temizkan and Yıldırım (2023) also conducted studies.

It has been determined that the measurement tools used in master's theses in the field of Turkish language education for foreigners are mostly at the form level. Different types of measurement tools can be developed to evaluate especially the four language skills. It is important to diversify the measurement tools for each skill in the field of teaching Turkish to foreigners and to design them in accordance with different learning styles and needs of students. The aim of this study is to examine the measurement tools used in master's theses and to provide guidance for future research. This will provide researchers in the field with the opportunity to learn from existing studies and progress in order to conduct more effective research.

## Investigating the Relationship between Digital Literacy and TPACK Levels of Pre-Service English Teachers

Burcu ÜNAL\*

İpek PEHLEVAN\*\*

### ARTICLE INFO

Received: 06.02.2024  
Revised form: 06.03. 2024  
Accepted: 29.04.2024  
Doi: 10.31464/jlere.1432879

#### Keywords:

*Digital literacy*  
*TPACK*  
*Digital competence*  
*Pre-service English teachers*

### ABSTRACT

This mixed methods study explores the correlation between digital literacy and Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) among pre-service English teachers at a Turkish state university. With 118 junior and senior participants, the study employs the Digital Literacy Scale and TPACK-Deep Scale for quantitative data, supplemented by focus group interviews for qualitative insights. Overall, pre-service teachers exhibited high TPACK and digital literacy levels, except for a medium proficiency level. Females scored higher in ethics. Significant differences emerged among participants with and without educational technology training, impacting digital literacy, TPACK, exertion, and proficiency. Pearson correlation analysis established a positive relationship between digital literacy and TPACK, with regression analysis identifying digital literacy as a predictor of TPACK. Qualitative findings underscore pre-service EFL teachers' perceptions of digital competence and TPACK.

### Acknowledgments

Please type any acknowledgments here.

### Statement of Publication Ethics

Ethical committee approval was obtained by Yıldız Technical University Ethics Committee on 02 June 2022. The report number was 20220600524.

### Authors' Contribution Rate

If there is more than one author, please indicate clearly the contribution of each author to the manuscript.

### Conflict of Interest

Please specify if this study has any conflict of interest or not.

### Reference

Ünal, B., & Pehlevan, İ. (2024). Investigating the relationship between digital literacy and TPACK levels of pre-service English teachers. *Journal of Language Education and Research, 10(1)*, 87-111.

\* The Academic Title of the First Author, ORCID ID: <https://orcid.org/XXXXX>, Affiliation, Department, e-mail address

\*\* The Academic Title of the Second Author, ORCID ID: <https://orcid.org/XXXXX>, Affiliation, Department, e-mail address

## Introduction

Digitalization in education is not a new topic; however, with the entrance of Covid-19 into people's lives, it has gained much importance. Sudden lockdowns caused school closures and owing to current advanced technologies and the Internet, education continued online using various platforms. Digital skills and technological knowledge of both teachers and learners has come forward to be able to transfer traditional methods and techniques to this new learning environment smoothly and teachers have been required to find new methods and techniques if there is a conflict. In other words, the Covid-19 pandemic's emergency condition has demonstrated the importance of digital skills for both educators and students (Perifanou et al., 2021). Most of the education authorities think that Covid-19 pandemic becomes a critical moment as it shows how technology could be utilized in education and training; therefore, digital transformation in education has begun to gather momentum (Damşa et al., 2021; European Commission, 2020).

The National Education Technology Plan, published by the Office of Educational Technology in U.S (2017) provides a national action and plan for all stakeholders and recommends that pre-service and in-service teacher education provide learning experiences with technology and build teachers' digital literacy. It is also recommended that teacher training institutions make sure that all pre-service teachers should have a digital competence at the end of the program and have the necessary knowledge to transform education using digital technologies. In another report by the same institution, it is advised that pre-service teachers' engagements with educational technologies should be integrated into their method courses rather than offered as a separate course (Stokes-Beverly & Simoy, 2016).

According to Eurydice report, Turkey is one of a few European countries which do not have teacher-specific digital competence framework and top-level regulation on initial teacher education (Bourgeoi et al., 2019). General Competencies for Teaching Profession published by Ministry of National Education (MoNE) in 2017 was prepared as a reference for defining teacher competencies in addition to being a guide for higher education institutions which train teachers so that they can establish standards. Although this report mentions pedagogical and content knowledge as main components of teacher competence, there is no mention of technological knowledge or digital competence. Similarly, MoNE's 2023 Education Vision (2018) does not address teachers' digital competencies. However, one of the goals was to improve teachers' digital skills. After the sudden changes with the rapid transition to distance education because of Covid-19 pandemic, MoNE has realized the need of a resource about digital technologies for teachers and published Digital Literacy Teacher Handbook in 2020. This handbook introduces digital literacy term to teachers, defines components, and explains why digital literacy is important. It also offers some tips and ideas to integrate digital literacy into lesson content and promote digital literacy of students. It shows the ways to use digital technologies critically, efficiently, and ethically and what needs to be done to raise awareness of digital literacy among students and raise digital citizens (MoNE, 2020). Although there are actions to improve teachers' digital competencies and to exploit the potential of digital technologies in Turkey, a digital

competence framework for teachers considering the national needs is still missing. This absence hinders to assess digital competencies, skills and knowledge of teachers and understand the present situation (TEDMEM, 2020).

It is obvious that authorities accept that digital competence become a big aspect of education and they look for ways to integrate it into teacher training. König, Jäger-Biela and Glutsch (2020) investigated early career teachers' adaptation to online teaching during Covid-19 pandemic and it was found out that teachers who had been taught about the effective use of digital technologies in teacher education and those who developed technological pedagogical knowledge were better at dealing with online teaching. It indicates that teachers who are aware of the potential of educational technologies as well as the risks and dangers and those who are competent to use them in teaching become advantageous. Moreover, teachers who cannot develop digital competency have difficulty in incorporating digital technologies in a meaningful way (Kabakçı-Yurdakul & Çoklar, 2014; Petko, 2012). Therefore, it can be said pre-service teachers are expected to graduate with necessary digital competencies (Howard et al., 2021); however, it does not mean that they know how to integrate technology into lessons content. They should also know how to design lessons combining content, pedagogy and technology. This leads to technological pedagogical content knowledge (TPACK) which this research will examine as part of the study. Technology use in language teaching has been well-received by the stakeholders because technology integrated lessons can promote the motivation and engagements of language learners (Mei et al., 2017). Teachers' TPACK knowledge is necessary for successful technology adoption in EFL context (Raygan & Moradkhani, 2020). Therefore, it can be concluded that it is important to learn the level of digital literacy and TPACK of future English teachers to better address technology integration in teacher preparation programs.

### **Literature Review**

Digital literacy is "the awareness, attitude and ability of individuals to appropriately use digital tools and facilities to identify, access, manage, integrate, evaluate, analyze and synthesize digital resources, construct new knowledge, create media expressions, and communicate with others, in the context of specific life situations, in order to enable constructive social action; and to reflect upon this process" (Martin, 2005, pp. 135-136). Dudeney and Hockly (2016) argue that digital literacy is more than knowing how to use technological tools. Besides technical skills, people need to understand the potential of technology and utilize it to grow professionally and personally. They also prefer to call it digital literacies in plural form because it consists of various literacies under it. This view is supported by Lankshear and Knobel (2008) who state that digital literacies demonstrate the underlying socio-cultural perspective and it underscores diversity of digital literacy. Pegrum, Hockly and Dudeney (2022) put forward a four-part framework of digital literacy according to which the interconnectedness of communicating" (print, hypertext, multimodal, immersive, spatial, mobile, and code literacy), "informing" (tagging, search, filtering, and information literacy), "collaborating" (personal, network, participatory, intercultural, and ethical literacy), and "(re)designing"

(attentional, critical, and remix literacy) are essential components to enhance digital literacy skills for global communication.

In the contemporary era, where technology is ubiquitous in every aspect of our lives, students must acquire digital literacy to become responsible digital citizens and use technology not only within formal education but also in their personal lives. Teachers play a crucial role as role models in fostering good digital literacy. According to Redecker's report (2017), teachers need digital skills beyond operational knowledge to seamlessly integrate digital literacy into their lesson plans.

A substantial body of research assess the digital literacy levels of pre-service teachers, aiming to determine the readiness of higher education in adequately supporting future educators in this domain. In diverse studies, teachers demonstrated a willingness to learn and utilize digital tools but expressed concerns about their technological competence (Guikema & Menke, 2014). Additionally, the positive impact of a brief digital and media technology course on teachers' enthusiasm for integrating digital literacy into lessons was evident (Botturi, 2019). Casillas Martin et al. (2019) found a favorable attitude towards ICT among teachers. Similarly, Peled (2021) revealed a high perceived digital literacy level among teachers but identified challenges in critical analysis and ethical knowledge. Overall, research indicates that pre-service teachers benefit from practical experience to enhance and apply their digital literacy skills (Akayoğlu et al., 2020; Reisoğlu & Çebi, 2020), with pre-service teachers generally demonstrating moderate (Özcan, 2022) to high levels of digital literacy (Üstündağ, Güneş & Bahçivan, 2017).

Repeatedly research shows that notwithstanding the considerable time spent on the internet, digital natives still exhibit gaps in certain aspects of digital literacy necessary for proficient use of various platforms (Margaryan et al., 2011; Miller & Bartlett, 2012; Ng, 2012). Similarly, pre-service teachers participating in List's (2019) study held the belief that they primarily gained digital literacy skills within the school environment rather than through their everyday experiences. Additionally, it was noted that individuals can autonomously develop digital literacy through exposure to technological tools or by creating content with a specific purpose. Hence, digital literacy for them emerged to be a skill acquired independently of being a digital native or joining a digital community.

The increase of ubiquitous technology usage around the world has caused inevitable end of integrating technology into education too. Scholars have started to answer questions stemming from the entrance of technology into education and they have been looking for the most efficient ways to take advantage of it. TPACK was born from this shared pursuit. TPACK is defined as:

the basis of effective teaching with technology, requiring an understanding of the representation of concepts using technologies; pedagogical techniques that use technologies in constructive ways to teach content; knowledge of what makes concepts difficult or easy to learn and how technology can help redress some of the problems that students face; knowledge of students' prior knowledge and theories of epistemology; and knowledge of how technologies can be used to build on existing knowledge to develop new epistemologies or strengthen old ones (Koehler & Mishra, 2009, p. 66).

According to Koehler and Mishra (2009), the integration of fundamental teaching components, i.e., pedagogical content knowledge (PCK), technological content knowledge (TCK), technological pedagogical knowledge (TPK) generates technological pedagogical content knowledge (TPACK) at the intersection. TCK involves comprehending how technology and content mutually influence and limit each other (Koehler et al., 2013). TPK is an awareness of how technology can shape and facilitate specific pedagogical practices, while TPACK represents an understanding of the intricate connections among technology, pedagogy, and content, which empowers teachers to formulate suitable and context-specific teaching strategies (Koehler et al., 2014).

Given the pervasive use of technology everywhere, teacher education institutions are required to train educators capable of seamlessly integrating content, pedagogical, and technological knowledge, prepared to instruct students in line with 21st-century standards. Consequently, studies have concentrated on assessing the TPACK levels of pre-service teachers through surveys, interviews, documents, or observations, incorporating various variables. Typically, these measurements rely on self-statements from pre-service teachers, given the challenge of designing an instrument to independently gauge each knowledge domain, considering that each knowledge domain can vary based on factors like subject matter and age. Across studies, pre-service teachers have been found to rely on modeling for the integration of technology into courses (Redmond & Lock, 2013). With training on how to benefit from technology for subject-matter teaching, their TPACK levels increased (Lachner et al., 2021).

In large scale studies with large sample sizes, TPACK levels of pre-service teachers are shown to be high in Estonia (Luik, Taimalu & Suviste, 2018), China (Qui et al., 2022) and in Turkey (Kabakçı Yurdakul, 2018). There have also been efforts to integrate TPACK modules into experimental study designs (e.g. Lachner et al., 2021; Redmond & Lock, 2013). In one such study conducted in Turkey, Kurt, Mishra and Koçoğlu (2013) prepared a course design encouraging pre-service teachers to use technology in their teaching practice lessons. The survey data collected before and post-training showed that participants experienced a notable increase in their TK, TCK, TPK, and TPACK scores. Moreover, they developed an understanding of integrating technology skillfully into content and pedagogy, moving away from considering it as an additional tool. The results underscored the significance of the interplay between theory and practical applications of TPACK.

### **Research Aim and Research Questions**

Technology-enhanced education systems demand teachers and learners who effectively and critically engage with digital technologies and who have the ability to access, manage, evaluate, integrate, create, and communicate information in all mediums in a web-based and networked environment. Accordingly, teacher education programs become places where future teachers learn not only content, methods and approaches but also relevant digital technologies and to orchestrate them synchronously.

The purpose of the study is to explore the relationship between digital literacy and TPACK levels of pre-service English as a foreign language (EFL) teachers in Turkey. With this aim in mind, the following research questions are put forward:

1. What are the perceived digital literacy and TPACK levels of pre-service EFL teachers?
2. How do gender, academic level, duration of the Internet use, frequency of the Internet use, and attendance at educational technology seminars affect pre-service EFL teachers' digital literacy and TPACK levels?
3. Is there a statistically significant relationship between pre-service EFL teachers' digital literacy and TPACK levels?
4. Does digital literacy predict TPACK level of pre-service EFL teachers?
5. What are the beliefs and views of pre-service EFL teachers regarding the digital competence?

Literature has shown the importance of digital literacy and TPACK levels of pre-service and in-service teachers to meet the needs of 21st century; however, there are a few studies which have investigated the profile of pre-service EFL teachers in Turkey (Akayoğlu et al., 2020; Turgut, 2017). This study aims to fill this gap by examining the relationship between digital literacy and TPACK levels of Turkish EFL pre-service teachers in Turkey. The result of the study could be beneficial to teacher educators because it gives clues on to what extent EFL teacher training programs in Turkey provides necessary digital competence to their students and it could offer some important insights of the Turkish EFL pre-service teachers' digital literacy and TPACK competence. The findings of this research could provide an important contribution to the authorities in developing policies on setting standards in all teacher education programs to make technology an essential part of curriculum.

## Methodology

### Research Design

Research approach helps researchers to plan how to collect, analyze and interpret data (Creswell & Creswell, 2018). In this research, mixed method approach was used to exploit the advantages of both quantitative and qualitative research and minimize the limitations of using either of them.

### Publication Ethics

For this study, ethical committee approval was obtained by Yıldız Technical University Ethics Committee on 02 June 2022. The report number was 20220600524.

### Participants

In the present study, convenience sampling which is a type of non-probability sampling was preferred. 118 pre-service EFL teachers from a state university in Turkey participated to the current study. Of 118 pre-service English teachers, 16 of them



voluntarily attended to the focus groups interviews. Focus group interviews were conducted both face-to-face and on Zoom because of convenience. Participants were junior and senior student teachers, who were studying an English Language Teaching (ELT) program at a state university in the spring semester of the 2021-2022 academic year. Students of this program are trained to become teachers, instructors, and academics in the field of English Language Teaching. The participants took courses which provide pedagogical and content knowledge as well as technological knowledge. Those who were in the final year of the program had also started compulsory teaching practicum. This bachelor program offers Information Technology course in the first year of the program and Instructional Technologies course in the second year of the program in the curriculum. The descriptive information of the participants is presented in Table 1.

**Table 1.** Distribution of the Socio-Demographic Variables

		Frequency	Percent
<b>Gender</b>	Male	43	36.4
	Female	75	63.6
<b>Class</b>	Junior	61	51.7
	Senior	57	48.3
<b>Average Internet Use Total</b>	2-5 Years	2	1.7
	5-10 Years	29	24.6
	10 Years +	87	73.7
<b>Daily Internet Use for School/Work</b>	0-2 Hours	35	29.7
	2-4 Hours	34	28.8
	4-6 Hours	28	23.7
	6 Hours +	21	17.8
<b>Daily Internet Use for Free Time</b>	0-2 Hours	16	13.6
	2-4 Hours	28	23.7
	4-6 Hours	49	41.5
	6 Hours +	25	21.2
<b>Educational Technology Seminars/Workshop Attendance</b>	Yes	68	57.6
	No	50	42.4
<b>Number of Seminars/Workshop Attended</b>	One	15	12.7
	1-2 or two	25	21.2
	2-3 and more	26	22.0

### Data Collection and Analysis

A questionnaire was administered to collect quantitative data and focus group interviews were conducted to collect qualitative data and to provide deeper understanding of research questions. The questionnaire consisted of three parts; demographic information, Digital Literacy Scale and TPACK-Deep Scale. Digital Literacy scale, which was administered in this study, was developed by Ng (2012) and adapted to Turkish by Hamutoğlu, Güngören, Uyanık and Erdoğan (2017). The scale was a five-point Likert type ranging from (1) Strongly Disagree to (5) Strongly Agree. It consists of 17 items and 4 subscales which are Attitude, Technical, Cognitive, and Social-Emotional. The Cronbach's alpha coefficient value for the overall scale is .93, and for the subscales, attitude, technical, cognitive, and social-emotional they are .88, .89, .70, and .72 respectively. In this study, the Cronbach's alpha value for overall scale was found as .92 which indicates high internal reliability since it was greater than .8 (Pallant, 2020). To assess the participants' TPACK levels, TPACK-deep Scale was utilized which was developed by Kabakçı Yurdakul, Odabaşı, Kılıçer, Çoklar, Birinci and Kurt (2012). It is a five-point Likert type scale. It

consists of 33 items. Participants could answer each item as “strongly disagree” (1), “disagree” (2), “neither agree nor disagree” (3), “agree” (4), and “strongly agree” (5). The scale includes 4 subscales which were Design, Exertion, Ethics, and Proficiency. The Cronbach’s alpha coefficient value for the overall scale is .95 in the study of Kabakçı Yurdakul et al. (2012). The Cronbach’s alpha value for the design factor is .92, for the exertion factor it is .91, for the ethics factor, it is .86 and for the proficiency factor it is .85. Similarly, in the current study, the Cronbach’s alpha coefficient value for the overall scale was found as .95 which indicated that the scale has very good internal consistency reliability (Pallant, 2020). The alpha values of the subscales were .91, .90, .86, and .85 respectively.

In the current research, the focus groups interviews were conducted with both junior and senior participants to be able to get opinions from each level equally. The participants who had taken the survey were informed about the qualitative part of the study. Volunteer students got contacted by the researcher. Semi-structured interview questions were prepared beforehand to lead the discussions. A total of 16 prospective teachers participated the study. Eight junior students were interviewed face-to-face. The senior students were interviewed in two groups of four. One of the interviews was carried out online on Zoom platform and the other was held face-to-face due to the convenience of the participants. They approximately lasted half an hour.

The data were collected and it was interpreted following the quantitative and qualitative data analysis methods. The quantitative data was analyzed statistically on Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) version 26.0. Normality tests were administered to the scales and the subscales. Skewness and Kurtosis values were interpreted to understand the distribution of the data. According to the normality test, all scales and subscales are between -1.5 and +1.5, with the exception of Digital Literacy (Kurtosis=2.20) and Attitude (Kurtosis=1.82). Hence, parametric tests were applied to assess normally distributed scales and subscales, while non-parametric analyses were employed for the evaluation of the Digital Literacy scale and its Attitude factor.

For the first research question, the descriptive statistics and frequencies were calculated and analyzed. Means and standard deviations were presented as well as minimum and maximum values of the scales and the subscales. For the second research question, an Independent Samples t-test, Mann-Whitney U test, One-way ANOVA test, and Kruskal Wallis test were conducted. For the third research question, the relationship between Digital Literacy and TPACK was investigated using Pearson Correlation Coefficient test. For the fourth research question, Simple linear regression was used to test if Digital Literacy significantly predicted TPACK. Finally, for the last research question, qualitative data which were collected from focus group interviews were analyzed in and to explore the data, content analysis was conducted. Content analysis is to scan the data to find repeated words or ideas (Patton, 1990). Going through the data, codes were detected and they were grouped under three themes. Codes were counted and the frequency and percentages were calculated depending on the total number of the codes. To ensure the reliability and validity, a second rater, who holds an MA degree on English language

teaching coded and evaluated the data. After second rater's evaluation, codes and themes were revised.

## Procedure

The data for this study was collected in the spring term of 2021-2022 academic year in a state university in Turkey. At the time of the study, Covid-19 pandemic still continued, therefore, the participants were having some lectures virtual and some lectures in-person. The surveys were handed to the 118 participants in paper and the participants were informed on paper about the aim of the study, the parts of the survey, and the anonymity of the answers. The researcher collected the surveys and the volunteer students' contact information for the interviews were taken. Completing the quantitative data collection of the study, eight junior and eight senior student teachers were contacted in an online messaging platform. The volunteers were asked to give their consents and they were informed about the focus group discussion. The junior pre-service English teachers were interviewed face-to-face. Four senior students were interviewed face-to-face and four senior students were interviewed online on Zoom. All the interviews were conducted in Turkish. The duration of all the interviews encompassed approximately half an hour. They were recorded by the researcher and transcribed and translated into English afterwards.

## Results

In the first research question, we aimed to find the perceived levels of digital literacy and TPACK of pre-service EFL teachers. The mean values of the scales and subscales were calculated and presented in the Table 2 below.

**Table 2.** Mean Scores of the Research Scales

	<b>N</b>	<b>Mean</b>	<b>SD</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>
Digital Literacy Total	118	4.06	0.66	2	5
Attitude	118	4.22	0.72	2	5
Technical	118	3.98	0.82	1	5
Cognitive	118	3.92	0.86	1	5
Social-Emotional	118	3.89	0.88	2	5
TPACK Total	118	134.80	17.58	76	165
Design	118	4.14	0.59	2	5
Exertion	118	4.18	0.54	2	5
Ethics	118	4.16	0.62	2	5
Proficiency	118	3.67	0.79	2	5

The learners perceived level of digital literacy was found to be 4.06 which shows that the participants have a high level of digital literacy ( $M = 3.68$ ,  $SD = 5.00$ ). Among the subscales, Social-Emotional ( $M = 3.89$ ,  $SD = 0.88$ ), Cognitive ( $M = 3.92$ ,  $SD = 0.86$ ), and Technical ( $M = 3.98$ ,  $SD = 0.82$ ) similarly indicated a high level of digital literacy. The highest mean score is Attitude ( $M = 4.22$ ,  $SD = 0.72$ ) which can be interpreted as the participants having a high level of attitudes toward ICT.

The participants total TPACK average was found to be 134.80. This indicates a high level of TPACK according to the rubric (Kabakçı Yurdakul, et al., 2012). For the subscales of TPACK, participants have the highest score in Exertion ( $M = 4.18$ ,  $SD =$

0.54) subscale. It is followed by Ethics ( $M = 4.16$ ,  $SD = 0.62$ ) and Design ( $M = 4.14$ ,  $SD = 0.59$ ) subscales. Proficiency ( $M = 3.67$ ,  $SD = 0.79$ ) subscale's mean score was average which can be interpreted that the participants had medium proficiency to integrate technology with the content and pedagogy.

In the second research question, the effects of independent variables on digital literacy and TPACK levels of pre-service EFL teachers were explored. In this regard, an Independent Samples t-test, Mann-Whitney U test, One-way ANOVA test, and Kruskal Wallis test were conducted. In the Table 3 below, the results of the independent samples t-test and Mann-Whitney U test which explore the gender differences in Digital Literacy and TPACK were presented.

**Table 3.** Comparison of Males and Females on Digital Literacy and TPACK

	Gender	Mean	SD	t	p
<b>Digital Literacy Total</b>	Male	4.18( <i>Mdn</i> )	0.72	1590 ( <i>U</i> )	.900
	Female	4.18( <i>Mdn</i> )	0.62		
<b>Attitude</b>	Male	4.29( <i>Mdn</i> )	0.85	1821 ( <i>U</i> )	.240
	Female	4.29( <i>Mdn</i> )	0.62		
<b>Technical</b>	Male	4.10	0.82	1.241	.217
	Female	3.91	0.82		
<b>Cognitive</b>	Male	3.99	0.88	.652	.516
	Female	3.88	0.86		
<b>Social-Emotional</b>	Male	3.79	0.88	-.962	-.338
	Female	3.95	0.88		
<b>TPACK Total</b>	Male	3.98	0.52	-1.579	.117
	Female	4.14	0.53		
<b>Design</b>	Male	4.06	0.52	-1.148	.253
	Female	4.19	0.62		
<b>Exertion</b>	Male	4.07	0.53	-1.615	.109
	Female	4.24	0.54		
<b>Ethics</b>	Male	3.98	0.64	-2.361	.020*
	Female	4.26	0.59		
<b>Proficiency</b>	Male	3.63	0.76	-.414	.680
	Female	3.69	0.80		

It was found that there was a statistically significant difference in Ethics subscale between males and females ( $t(116) = -2.361$ ,  $p < 0.05$ ). According to the test result, female participants ( $M = 4.26$ ,  $SD = 0.69$ ) have higher mean scores than male participants ( $M = 3.98$ ,  $SD = 0.64$ ) in terms of Ethics.

In the Table 4 below, the results of the independent samples t-test and Mann-Whitney U test which explain the difference in Digital Literacy and TPACK for the grade level variable were presented.

**Table 4.** Comparison of Juniors and Seniors on Digital Literacy and TPACK

	Class	Mean	SD	t	p
<b>Digital Literacy Total</b>	Junior	4.12( <i>Mdn</i> )	0.65	1841 ( <i>U</i> )	.577
	Senior	4.18( <i>Mdn</i> )	0.66		
<b>Attitude</b>	Junior	4.43( <i>Mdn</i> )	0.71	1720 ( <i>U</i> )	.922
	Senior	4.29( <i>Mdn</i> )	0.74		
<b>Technical</b>	Junior	3.90	0.84	-1.032	.304
	Senior	4.06	0.08		
<b>Cognitive</b>	Junior	3.84	0.86	-1.082	.282
	Senior	4.01	0.86		
<b>Social-Emotional</b>	Junior	3.94	0.90	.616	.539
	Senior	3.84	0.86		

<b>TPACK Total</b>	Junior	4.04	0.55	-.864	.389
	Senior	4.13	0.51		
<b>Design</b>	Junior	4.08	0.60	-1.084	.281
	Senior	4.20	0.57		
<b>Exertion</b>	Junior	4.12	0.56	-1.151	.252
	Senior	4.24	0.52		
<b>Ethics</b>	Junior	4.13	0.64	-.508	.613
	Senior	4.19	0.61		
<b>Proficiency</b>	Junior	3.68	0.80	.154	.878
	Senior	3.66	0.77		

Following the analysis, it was found that there was no significant difference in Digital Literacy, TPACK, and their subscales between juniors and seniors. ( $p>0.05$ ).

In the Table 5 below, the results of the One-way ANOVA and Kruskal Wallis Tests which investigate the impact of the duration of the Internet use on Digital Literacy and TPACK were introduced.

**Table 5.** Multiple Comparison of Duration of Internet Use on Digital Literacy and TPACK

		<b>Mean</b>	<b>SD</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Digital Literacy Total</b>	2-5 Years	4.09	0.45	2.551(H)	0.279
	5-10 Years	3.94	0.55		
	10 Years +	4.10	0.69		
<b>Attitude</b>	2-5 Years	4.21	0.70	0.971(H)	0.615
	5-10 Years	4.19	0.59		
	10 Years +	4.23	0.76		
<b>Technical</b>	2-5 Years	4.00	0.23	0.757	0.471
	5-10 Years	3.82	0.75		
	10 Years +	4.03	0.85		
<b>Cognitive</b>	2-5 Years	3.75	1.06	1.050	0.353
	5-10 Years	3.72	0.67		
	10 Years +	3.99	0.91		
<b>Social-Emotional</b>	2-5 Years	4.25	0.35	1.140	0.323
	5-10 Years	3.69	0.77		
	10 Years +	3.95	0.92		
<b>TPACK Total</b>	2-5 Years	4.26	0.53	0.236	0.790
	5-10 Years	4.04	0.48		
	10 Years +	4.10	0.55		
<b>Design</b>	2-5 Years	4.35	0.63	0.231	0.794
	5-10 Years	4.09	0.46		
	10 Years +	4.15	0.63		
<b>Exertion</b>	2-5 Years	4.33	0.58	0.262	0.770
	5-10 Years	4.12	0.47		
	10 Years +	4.19	0.56		
<b>Ethics</b>	2-5 Years	4.75	0.35	1.096	0.338
	5-10 Years	4.09	0.72		
	10 Years +	4.17	0.59		
<b>Proficiency</b>	2-5 Years	3.30	0.42	0.218	0.804
	5-10 Years	3.67	0.67		
	10 Years +	3.68	0.83		

It was found that there were no significant differences in terms of the research scales across the duration of the Internet use among groups ( $p>0.05$ ). In other words, the duration of Internet usage among pre-service English teachers had no impact on their levels of Digital Literacy and TPACK.

In the Table 6 below, the results of the One-way ANOVA and Kruskal Wallis Tests which compare the effect of the Daily Internet Use for school/work on Digital Literacy and TPACK were presented.

**Table 6.** Multiple Comparison of Daily Internet Use for School/Work on Digital Literacy and TPACK

		Mean	SD	F	p
<b>Digital Literacy Total</b>	0-2 Hours	4.07	0.55	2.277(H)	.517
	2-4 Hours	4.09	0.64		
	4-6 Hours	4.15	0.67		
	6 Hours +	3.87	0.82		
<b>Attitude</b>	0-2 Hours	4.24	0.72	3.421(H)	.331
	2-4 Hours	4.25	0.70		
	4-6 Hours	4.34	0.71		
	6 Hours +	4.00	0.78		
<b>Technical</b>	0-2 Hours	4.02	0.75	1.091	.356
	2-4 Hours	4.00	0.75		
	4-6 Hours	4.07	0.84		
	6 Hours +	3.77	1.03		
<b>Cognitive</b>	0-2 Hours	3.96	0.67	.157	.925
	2-4 Hours	3.88	0.88		
	4-6 Hours	3.98	0.85		
	6 Hours +	3.83	1.15		
<b>Social-Emotional</b>	0-2 Hours	3.76	0.86	.808	.492
	2-4 Hours	4.06	0.89		
	4-6 Hours	3.95	0.85		
	6 Hours +	3.79	0.95		
<b>TPACK Total</b>	0-2 Hours	3.97	0.54	1.091	.356
	2-4 Hours	4.11	0.54		
	4-6 Hours	4.21	0.55		
	6 Hours +	4.07	0.44		
<b>Design</b>	0-2 Hours	4.05	0.59	.834	.478
	2-4 Hours	4.17	0.57		
	4-6 Hours	4.27	0.60		
	6 Hours +	4.06	0.60		
<b>Exertion</b>	0-2 Hours	4.04	0.58	1.498	.219
	2-4 Hours	4.18	0.53		
	4-6 Hours	4.33	0.52		
	6 Hours +	4.18	0.49		
<b>Ethics</b>	0-2 Hours	4.07	0.69	.398	.755
	2-4 Hours	4.22	0.56		
	4-6 Hours	4.15	0.71		
	6 Hours +	4.21	0.47		
<b>Proficiency</b>	0-2 Hours	3.51	0.75	1.045	.376
	2-4 Hours	3.69	0.82		
	4-6 Hours	3.86	0.76		
	6 Hours +	3.63	0.82		

The results indicated that there were not statistically significant differences in Digital Literacy and TPACK with respect to the participants' average daily Internet use for school/work ( $p>0.05$ ).

In the Table 7 below, the results of the One-way ANOVA and Kruskal Wallis Tests which explore the differences in Digital Literacy and TPACK in terms of the Daily Internet Use in Free Time were presented.

**Table 7.** Group Comparisons of the Daily Internet Use in Free Time on Digital Literacy and TPACK

		<b>Mean</b>	<b>SD</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Digital Literacy Total</b>	0-2 Hours	3.76	0.93	2.411(H)	.492
	2-4 Hours	4.01	0.61		
	4-6 Hours	4.16	0.53		
	6 Hours +	4.12	0.71		
<b>Attitude</b>	0-2 Hours	4.04	0.97	0.464(H)	.927
	2-4 Hours	4.15	0.79		
	4-6 Hours	4.30	0.59		
	6 Hours +	4.26	0.71		
<b>Technical</b>	0-2 Hours	3.60	1.08	1.672	.177
	2-4 Hours	3.91	0.79		
	4-6 Hours	4.12	0.64		
	6 Hours +	4.03	0.95		
<b>Cognitive</b>	0-2 Hours	3.63	1.21	1.162	.327
	2-4 Hours	3.91	0.89		
	4-6 Hours	3.91	0.66		
	6 Hours +	4.14	0.91		
<b>Social-Emotional</b>	0-2 Hours	3.41	1.12	2.286	.083
	2-4 Hours	3.88	0.76		
	4-6 Hours	4.06	0.79		
	6 Hours +	3.90	0.93		
<b>TPACK Total</b>	0-2 Hours	4.07	0.64	0.069	.976
	2-4 Hours	4.11	0.63		
	4-6 Hours	4.10	0.47		
	6 Hours +	4.05	0.47		
<b>Design</b>	0-2 Hours	4.04	0.65	0.263	.852
	2-4 Hours	4.16	0.66		
	4-6 Hours	4.18	0.52		
	6 Hours +	4.10	0.61		
<b>Exertion</b>	0-2 Hours	4.14	0.63	0.051	.985
	2-4 Hours	4.21	0.62		
	4-6 Hours	4.18	0.52		
	6 Hours +	4.17	0.45		
<b>Ethics</b>	0-2 Hours	4.38	0.59	0.964	.412
	2-4 Hours	4.18	0.74		
	4-6 Hours	4.13	0.57		
	6 Hours +	4.05	0.60		
<b>Proficiency</b>	0-2 Hours	3.69	0.99	0.074	.974
	2-4 Hours	3.66	0.78		
	4-6 Hours	3.70	0.71		
	6 Hours +	3.65	0.83		

The findings of one-way ANOVA and Kruskal Wallis indicated that the participants' daily Internet use in their free time had no effect on Digital Literacy and TPACK scores ( $p>0.05$ ). It can be said that the time spent on the internet by pre-service English teachers had no impact on their levels of Digital Literacy and TPACK.

An Independent t-test and Mann-Whitney U test were conducted to explore the differences in Digital Literacy and TPACK with regard to attending an education technology training variable. The findings were presented in the Table 8 below.

**Table 8.** Comparison of Attending an Education Technology Training on Digital Literacy and TPACK

		Mean	SD	t	p
<b>Digital Literacy Total</b>	Yes	4.21(Mdn)	0.63	1309 (U)	.033*
	No	4.09(Mdn)	0.67		
<b>Attitude</b>	Yes	4.50(Mdn)	0.66	1379 (U)	.079
	No	4.21(Mdn)	0.77		
<b>Technical</b>	Yes	4.09	0.78	1.707	.090
	No	3.83	0.86		
<b>Cognitive</b>	Yes	3.99	0.81	0.961	.339
	No	3.83	0.92		
<b>Social-Emotional</b>	Yes	3.98	0.82	1.204	.231
	No	3.78	0.95		
<b>TPACK Total</b>	Yes	4.18	0.48	2.284	.024*
	No	3.96	0.57		
<b>Design</b>	Yes	4.23	0.53	1.855	.066
	No	4.02	0.64		
<b>Exertion</b>	Yes	4.26	0.51	2.099	.038*
	No	4.06	0.56		
<b>Ethics</b>	Yes	4.24	0.58	1.754	.082
	No	4.04	0.66		
<b>Proficiency</b>	Yes	3.80	0.67	2.203	.030*
	No	3.48	0.89		

According to the Mann-Whitney U test result, there was a significant difference in Digital Literacy between participants who attended an educational technology training and participants who did not attend any ( $U = 1309$ ,  $p < 0.05$ ). Digital Literacy levels of participants who participated to an educational technology training (Mdn = 4.21) were higher than those of participants who did not participated any trainings (Mdn = 4.09).

According to the Independent Samples t-test results, there were significant differences in TPACK ( $t(116) = 2.284$ ,  $p < 0.05$ ), Exertion ( $t(116) = 2.099$ ,  $p < 0.05$ ), and Proficiency ( $t(116) = 2.203$ ,  $p < 0.05$ ) between groups. Participants who attended seminars/workshops on educational technology ( $M = 4.18$ ,  $SD = 0.48$ ) had higher mean scores than those who did not attend any ( $M = 3.96$ ,  $SD = 0.57$ ) in TPACK. They ( $M = 4.26$ ,  $SD = 0.51$ ,  $M = 3.80$ ,  $SD = 0.67$ ) also had higher mean scores in Exertion and Proficiency ( $M = 4.06$ ,  $SD = 0.56$ ,  $M = 3.48$ ,  $SD = 0.89$ ).

In the Table 9 below, the results of the One-way ANOVA and Kruskal Wallis Tests which compare the effect of the frequency of pre-service English teachers' attendance at educational technology trainings on Digital Literacy and TPACK were presented.

**Table 9.** Group Comparisons on Digital Literacy and TPACK according to the Frequency of Educational Technology Trainings Participants Attended

		Mean	SD	F	p
<b>Digital Literacy Total</b>	1	4.02	0.80	6.369(H)	.095
	1-2 and 2	4.15	0.71		
	2-3 and +	4.29	0.43		
<b>Attitude</b>	1	4.14	0.79	4.529(H)	.210
	1-2 and 2	4.30	0.76		
	2-3 and +	4.47	0.46		
<b>Technical</b>	1	3.91	1.00	2.095	.077
	1-2 and 2	4.07	0.80		



	2-3 and +	4.38	0.56		
<b>Cognitive</b>	1	3.73	1.05	1.034	.380
	1-2 and 2	4.00	0.84		
	2-3 and +	4.13	0.65		
<b>Social-Emotional</b>	1	4.17	0.88	1.034	.381
	1-2 and 2	4.04	0.88		
	2-3 and +	3.81	0.77		
<b>TPACK Total</b>	1	4.11	0.51	2.343	.077
	1-2 and 2	4.17	0.49		
	2-3 and +	4.26	0.46		
<b>Design</b>	1	4.21	0.55	1.276	.286
	1-2 and 2	4.20	0.52		
	2-3 and +	4.28	0.56		
<b>Exertion</b>	1	4.21	0.57	1.708	.169
	1-2 and 2	4.28	0.52		
	2-3 and +	4.30	0.50		
<b>Ethics</b>	1	4.10	0.65	2.410	.071
	1-2 and 2	4.23	0.58		
	2-3 and +	4.40	0.48		
<b>Proficiency</b>	1	3.69	0.71	2.395	.072
	1-2 and 2	3.81	0.65		
	2-3 and +	3.92	0.67		

Subjects were divided into four groups according to their answers to the open-ended question which asks how many educational technology trainings (seminars/workshops) they have attended so far (Group 1: 1 training, Group 2: 1-2 and 2 trainings, Group 3: 2-3 and more trainings). The results obtained from the tests showed that there were not any significant differences in Digital Literacy and TPACK based on the frequency of attendance at educational technology training groups ( $p>0.05$ ).

In the third research question, the relationship between Digital Literacy and TPACK was investigated using Pearson Correlation Coefficient test and the findings were presented in the Table 10 below.

**Table 10.** Correlation Analysis Between Digital Literacy and TPACK Scales

Scales	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>TPACK Total 1</b>										
<b>Design</b>	.920**	1								
<b>Exertion</b>	.944**	.845**	1							
<b>Ethics</b>	.709**	.481**	.608**	1						
<b>Proficiency</b>	.840**	.744**	.707**	.482**	1					
<b>DL Total</b>	.581**	.555**	.554**	.346**	.511**	1				
<b>Attitude</b>	.439**	.403**	.437**	.302**	.339**	.882**	1			
<b>Technical</b>	.574**	.555**	.531**	.309**	.554**	.876**	.594**	1		
<b>Cognitive</b>	.417**	.392**	.388**	.283**	.360**	.720**	.474**	.672**	1	
<b>Social-Emotional</b>	.413**	.427**	.395**	.186*	.368**	.660**	.607**	.396**	.348**	1

The findings revealed that there was a positive relationship between Digital Literacy and TPACK and their subscales ( $p<0.05$ ). There was a strong positive correlation between Digital Literacy and TPACK ( $r = .581$ ,  $p<0.05$ ), between Digital Literacy and Design ( $r = .555$ ,  $p<0.05$ ), between Digital Literacy and Exertion ( $r = .554$ ,  $p<0.05$ ), and between Digital Literacy and Proficiency ( $r = .511$ ,  $p<0.05$ ). There was also a strong positive correlation between TPACK and Technical dimension of Digital Literacy ( $r = .574$ ,  $p<0.05$ ), between Technical and Design dimension ( $r = .555$ ,  $p<0.05$ ), between Technical

and Exertion dimension ( $r = .531$ ,  $p < 0.05$ ), and Technical and Proficiency dimension of TPACK ( $r = .554$ ,  $p < 0.05$ ).

In the fourth research question, simple linear regression was used to test if Digital Literacy significantly predicted TPACK and the findings were presented in the Table 11 below.

**Table 11.** Regression Analysis for Digital Literacy Predicting TPACK

Predictor	<i>B</i>	Std. Error	Beta	<i>t</i>	<i>p</i>
Constant	71.980	8.281		8.692	.000
Digital Literacy	0.910	0.118	0.581	7.685	.000*

The results of the regression indicated that Digital Literacy significantly predicted TPACK ( $\beta = 0.581$ ,  $p < 0.01$ ). This finding showed that Digital Literacy explained 33.7 % of the variance in TPACK.

For the last research question, focus group interviews were conducted with the total of 16 junior and senior pre-service English teachers. Going through the data, codes were detected and they were grouped under three themes. Codes were counted and the frequency and percentages were calculated depending on the total number of the codes. Table 12 shows the main themes and the distribution of the codes.

**Table 12.** Themes and Codes of Pre-Service EFL Teachers' Views on Digital Competence

Themes	Codes	<i>f</i>	%
<b>Institution-related Issues</b>	Inefficient Courses	9	14
	Need for Courses on Technology Integration	4	6
	Need to Learn Useful Apps and Digital Tools	5	8
	Need of Seminars / Workshops on Educational Technology	6	9
<b>Teacher Educators - related Issues</b>	TE as Role Models	8	13
	TE's Lack of Technology Integration in Courses	7	11
<b>Pre-Service EFL Teachers - related Issues</b>	Pre-Service EFL Teachers' Incompetence	4	6
	Self-learning	8	13
	Learning by Doing	11	17
	Peer-Learning	2	3
<b>TOTAL</b>		64	100

The views of pre-service English teachers on how their teacher training institutions and departments address digital competence were centered around three major themes which are institution-related, teacher educators-related and pre-service EFL teachers related issues.

The participants were asked questions about whether departmental courses and educational technology courses were effective and they contribute to their understanding of digital competence. The most elicited answers from the participants were inefficiency of Informational Technology and Instructional Technologies courses which are required

courses for teacher training programs. Regarding this, some of the comments made by the participants can be seen below:

We took a technology course at the first years of the university. It was such an inefficient course that we were given encyclopedic knowledge such as even the tiniest hardware of a computer which does not concern us at all (P9).

We took courses (Instructional Technologies and Informational Technology) two terms and the content was not beneficial at all because they were teaching software and hardware pieces and they were not intended for our profession. They were mainly technical (P12).

When the data is examined in detail it seems that teacher educators are seen as role models in terms of the use of technology in education. Following comments were shared regarding the issue:

In English Literature course, we have learned lots of (examples for technology integration).

Our instructor is a person who loves using the Internet very much. I took notes of digital tools. For example, there was a map travelling around the world and s/he told the names of these (P13).

When we look into details in the qualitative data, it is obtained that pre-service English teachers are aware of their parts in learning technology and its integration in undergraduate level. The most mentioned things by pre-service English teachers was Learning by Doing (17%). In general, the participants shared that they need a hands-on experience to learn and practice new technologies instead of talking about theories.

I do not remember the name of the course. We learned how to write a blog. We wrote English blogs. It was really good. We prepared advertisements. I think they were so impressive in terms of teaching English...The university should expose us to it. It should establish some criteria for instructors while giving presentations and teaching. We need to use them or it should provide hands-on experience so that we can see (P5).

The content of the computer courses that we mentioned should be determined properly. In the exam we were given questions. We memorized them and it does not benefit. Instead there could have been performance-oriented things in the assessment (P12).

## **Discussion**

With respect to the first research question, which is asked to identify the digital literacy and TPACK levels of pre-service English teachers, the results revealed that the participants had a high level of digital literacy and TPACK. These findings are in line with those of previous studies (Peled, 2021; Liza & Andriyanti, 2020; Ata & Yıldırım, 2019; Redmond & Lock, 2013; Luik, Taimalu & Suviste, 2018). They also showed high perceptions on sub dimensions of TPACK which are Design, Exertion and Ethics. However, their Proficiency level could not exceed the average. Kabakçı Yurdakul (2011, 2018) also reported that pre-service teachers' perceptions of Design, Exertion and Ethics were high except for Proficiency which was moderate. Based on this finding, it can be inferred that pre-service teachers conceived themselves competent in designing a lesson with the help of technological and pedagogical knowledge, implementing it considering ethical issues; however, they do not feel proficient enough to integrate technology into content, and furthermore, they may have problems in finding solutions to possible problems with respect to this. This is also corroborated by the qualitative analyses which suggest that pre-service English teachers do not feel competent enough to use technology

in education and in their teaching training programs, they demand courses in which they can practice and learn new things by being an active learner.

The results of this study indicated that gender did not play a significant role in influencing Digital Literacy and TPACK scores, including its sub dimensions. However, a notable exception was identified in the Ethics subdimension of TPACK, where female pre-service teachers exhibited significantly higher scores than their male counterparts. Additionally, the findings of parametric and non-parametric tests also indicated that the participants' academic level (junior, senior) had no effect on their Digital Literacy and TPACK scores. These results seem to be consistent with other research which found that digital literacy and TPACK does not differ significantly according to academic level (Karagözoğlu & Gezer, 2022; Altun, 2017; Atar et al., 2019). When it comes to the duration of the Internet use and the frequency of the Internet use for school or work, the results showed that these independent variables had also no effect on digital literacy and TPACK scores. This outcome is contrary to that of Ata & Yıldırım (2019) who found that the more participants spend time on the Internet, the more digital literacy skills they have. It can be said that participants in the current study may not use the Internet for the aspects of digital literacy or they may not be aware of the fact that they can turn internet use into a gain in knowledge and skills. As for the educational technology trainings such as seminars or workshops, the participants who attended any educational technology trainings before had higher digital literacy scores than those who did not attend any. However, this difference was not affected by the number of trainings attended. When educational technology trainings and TPACK were examined, it was found that there was a significant difference between participants who attended educational technology trainings and those who did not attend any in terms of TPACK, Exertion, and Proficiency. Although the number of trainings did not lead to any significant differences between groups across all the scale and subscales, this shows the importance of the impact of trainings for technology use in education. ICT support and training can cause efficient technology integration in the classrooms (Tondeur et al., 2008). These trainings might help pre-service teachers to understand the philosophy behind technology integration and they can see the current trends in education and even get hands-on experience. They can meet experts from the field and learn different applications and practices which they can apply in their own teaching. Thus, these trainings could be an additional way to develop pre-service teachers' TPACK competence.

The findings revealed that there was a strong positive relationship between Digital Literacy and TPACK. In the subscale level, there was a strong positive correlation between Digital Literacy and Design, Exertion, and Proficiency. This finding corresponds to the that of the study conducted by Altun (2017) who found a significantly high relationship between TPACK and digital literacy. Additionally, there was a significant positive relationship between Technical dimension of digital literacy and TPACK. There was also a significant correlation between Technical dimension of Digital Literacy and the Design, Exertion, and Proficiency factors of TPACK. This means that participants who reported high technical competence showed higher perceptions of TPACK. This could underline the importance of technical skills in cultivating digital competence of pre- service EFL

teachers, even though research claimed that it should not be the sole focus of instruction (Tondeur et al., 2018).

Together with the relationship between Digital Literacy and TPACK, this study aims to find out whether Digital Literacy affect TPACK. Having conducted regression analysis, it was revealed that Digital Literacy significantly predicted the TPACK scores of pre-service English teachers. This finding showed that Digital Literacy explained 33.7 % of the variance in TPACK. These results are in alignment with Altun's (2017) finding which showed that digital literacy is a predictor of TPACK level of pre-service teachers. Digital literacy combines all the skills and knowledge from cognitive and technical skills to social aspect of digital environment to be able to survive in digital world. Therefore, it is plausible to expect that digital literacy becomes an essential to design technology integrated lessons and it influences TPACK competency of pre-service teachers accordingly (Casillas Martin et al., 2020; Reisoğlu, 2022).

The final research question investigated participants' perspectives on digital competence and evaluations of the effectiveness of their ICT and departmental courses within their teacher training institutions. After the extensive analysis of focus group interviews, three themes were elicited. They were Institution-related Issues, Teacher Educators-related Issues and Pre-service EFL Teachers-related Issues. The study showed that pre-service EFL teachers do not believe they achieve digital competence by taking these courses. This result is supported with the study by Baek and Sung (2021) which was conducted in South Korea. They claimed that pre-service teachers considered their technology education courses inadequate and these courses were not connected to each other. It was also suggested that there was a need to have a technology course in which they could learn up-to-date information from the area and effective ways to integrate technology into lessons and trainings on educational technology. This result is in line with the study carried out by Aslan and Zhu (2017). In their study, they investigated the variables effecting the successful ICT integration into teaching practice and they concluded that pedagogical knowledge and ICT related courses were the important predictors of a successful technology integration. Chai et al. (2010) also claimed that skill-based ICT courses can enhance pre-service teachers' understanding of TPACK.

It was also observed that the participants saw their instructors as role models in technology integration. This result is in line with the studies which underline the importance of teacher educators as role models when presenting educational technologies (Akayoğlu et al., 2020; Dinçer, 2018; Redmond & Lock, 2013; Tondeur et al., 2018; Wang et al., 2018). Interestingly, the participants mentioned that they felt incompetent in terms of technology integration although they were raised in digital era. This is aligned with the studies that have revealed that, although student teachers were active users of the digital technologies and the Internet, their usage remained at a basic level, their actual proficiency in utilizing these skills was low, and they lacked the necessary competence to integrate ICT into teaching (Aslan & Zhu 2017; McGarr & McDonagh, 2021). In the current study, it is also found out that hands-on experience was more effective and preferable by pre-service EFL teachers. This result seemed to be consistent with other research which emphasized the importance of learning by doing in technology integration education for

prospective teachers (Kimm et al., 2020; Reisoğlu & Çebi, 2022; Tondeur et al., 2012; Lohnes Watulak et al., 2018). Peer-learning is another way to learn different educational technologies. Collaboration with peers provide an opportunity to see examples of digital applications and tools (Kurt et al., 2014).

### **Conclusion**

In conclusion, this study has provided valuable insights into the digital literacy and Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) levels of Turkish pre-service English teachers. Firstly, the findings underscored a generally high level of perceived TPACK and digital literacy levels among participants. Interestingly, female participants displayed higher mean scores in Ethics factor within TPACK. Additionally, the study highlighted the impact of educational technology training, as participants who attended such training demonstrated higher proficiency in Digital Literacy, TPACK, Exertion, and Proficiency factors. This study has also revealed significant correlation between Digital Literacy and TPACK levels among Turkish pre-service English teachers. Notably, a positive relationship was identified, emphasizing the interconnected nature of these competencies. Additionally, the study found that digital literacy serves as a predictor of TPACK proficiency, shedding light on the pivotal role of digital literacy in shaping technological and pedagogical knowledge. These findings underscore the importance of considering the interdependence of Digital Literacy and TPACK in the professional development of pre-service EFL teachers, highlighting the need for targeted interventions to enhance both competencies. Finally, qualitative analysis further enriched the understanding of pre-service EFL teachers' perceptions of digital competence and TPACK. Consequently, teacher training programs need to renew computer courses to align with current language education technology trends. Offering subject-specific courses in English language teaching applications and tools is also crucial. Moreover, pre-service English teachers must be given opportunities for TPACK development through targeted technology integration courses, allowing them to experiment with diverse digital tools and resources. Although the results cannot be generalized mostly because of the small number of participants and self-reported surveys, it adds valuable insights into EFL programs in terms of digital competence and TPACK in Turkey. For further research, it is recommended to conduct a broader study that includes lesson plans and class observations. Furthermore, developing a competence test to measure the actual digital literacy and TPACK of pre-service teachers might be considered.

## References

- Akayoğlu, S., Satar, H. M., Dikilitas, K., Cirit, N. C., & Korkmazgil, S. (2020). Digital literacy practices of Turkish pre-service EFL teachers. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(1), 85-97. <https://doi.org/10.14742/ajet.4711>
- Altun, D. (2019). Investigating Pre-Service Early Childhood Education Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) Competencies Regarding Digital Literacy Skills and Their Technology Attitudes and Usage. *Journal of Education and Learning*, 8(1), 249-263. <https://doi.org/10.5539/jel.v8n1p249>
- Aslan, A., & Zhu, C. (2017). Investigating variables predicting Turkish pre-service teachers' integration of ICT into teaching practices. *British Journal of Educational Technology*, 48(2), 552-570. <https://doi.org/10.1111/bjet.12437>
- Ata, R., & Yıldırım, K. (2019). Exploring Turkish pre-service teachers' perceptions and views of digital literacy. *Education Sciences*, 9(1), 40. <https://doi.org/10.3390/educsci9010040>
- Atar, C., Aydın, S., & Bağcı, H. (2019). An investigation of pre-service English teachers' level of technopedagogical content knowledge. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(3), 794-805. <https://doi.org/10.17263/jlls.631517>
- Baek, E. O., & Sung, Y. H. (2020). Pre-service teachers' perception of technology competencies based on the new ISTE technology standards. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 37(1), 48-64. <https://doi.org/10.1080/21532974.2020.1815108>
- Botturi, L. (2019). Digital and media literacy in pre-service teacher education: A case study from Switzerland. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 14(3-04), 147-163. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2019-03-04-05>
- Casillas Martín, S., Cabezas Gonzalez, M., & Garcia Penalvo, F. J. (2020). Digital competence of early childhood education teachers: attitude, knowledge and use of ICT. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 210-223. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1681393>
- Chai, C. S., Koh, J. H. L., & Tsai, C. C. (2010). Facilitating preservice teachers' development of technological, pedagogical, and content knowledge (TPACK). *Journal of Educational Technology & Society*, 13(4), 63-73.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Damşa, C., Langford, M., Uehara, D., & Scherer, R. (2021). Teachers' agency and online education in times of crisis. *Computers in Human Behavior*, 121, 106793. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106793>
- Dinçer, S. (2018). Are preservice teachers really literate enough to integrate technology in their classroom practice? Determining the technology literacy level of preservice teachers. *Education and Information Technologies*, 23, 2699-2718. <https://doi.org/10.1007/s10639-018-9737-z>
- Dudeny, G., & Hockly, N. (2016). Literacies, technology and language teaching. In *The Routledge handbook of language learning and technology* (pp. 141-152). Routledge.
- European Commission. (2020). Digital Education Action Plan 2021-2027: Resetting education and training for the digital age. [https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/deap-communication-sept2020\\_en.pdf](https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/deap-communication-sept2020_en.pdf)
- European Education and Culture Executive Agency, Eurydice, Bourgeois, A., Birch, P., Davydovskaia, O. (2019). *Digital education at school in Europe*, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/339457>
- Guikema, J. P., & Menke, M. R. (2014). Preparing future foreign language teachers: The role of digital literacies. *Digital literacies in foreign and second language education*, 12, 265-287.

- Hamutoğlu, N. B., Güngören, Ö. C., Uyanık, G. K., & Erdoğan, D. G. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeği: Türkçe'ye uyarılama çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 408-429. <https://doi.org/10.12984/egeefd.295306>
- Howard, S. K., Tondeur, J., Ma, J., & Yang, J. (2021). What to teach? Strategies for developing digital competency in preservice teacher training. *Computers & Education*, 165, 104149. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104149>
- Kabakçı Yurdakul, I. (2011). Öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterliklerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanımları açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 397-408.
- Kabakçı Yurdakul, I., Odabasi, H. F., Kilicer, K., Coklar, A. N., Birinci, G., & Kurt, A. A. (2012). The development, validity and reliability of TPACK-deep: A technological pedagogical content knowledge scale. *Computers & Education*, 58(3), 964-977. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.012>
- Kabakçı Yurdakul, I., & Çoklar, A. N. (2014). Modeling preservice teachers' TPACK competencies based on ICT usage. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30(4), 363-376. <https://doi.org/10.1111/jcal.12049>
- Kabakçı Yurdakul, I. (2018). Modeling the relationship between pre-service teachers' TPACK and digital nativity. *Educational Technology Research and Development*, 66(2), 267-281. <https://doi.org/10.1007/s11423-017-9546-x>
- Karagözoglu, N., & Gezer, U. (2022). An investigation of the relationship between digital literacy levels of social studies teacher candidates and their attitudes towards distance education. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 17(1) 218-235. <https://doi.org/10.29329/epasr.2022.248.11>
- Kimm, C. H., Kim, J., Baek, E. O., & Chen, P. (2020). Pre-service teachers' confidence in their ISTE technology-competency. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 36(2), 96-110. <https://doi.org/10.1080/21532974.2020.1716896>
- Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary issues in technology and teacher education*, 9(1), 60-70.
- Koehler, M. J., Mishra, P., & Cain, W. (2013). What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? *Journal of Education*, 193(3), 13– 19. <https://doi.org/10.1177/002205741319300303>
- Koehler, M. J., Mishra, P., Kereluik, K., Shin, T. S., & Graham, C. R. (2014). The technological pedagogical content knowledge framework. In *Handbook of Research on Educational Communications and Technology: Fourth Edition* (pp. 101-111). Springer New York. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5\\_9](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_9)
- König, J., Jäger-Biela, D. J., & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European journal of teacher education*, 43(4), 608-622. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>
- Kurt, G., Mishra, P., & Kocoglu, Z. (2013). Technological pedagogical content knowledge development of Turkish pre-service teachers of English. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 5073-5077). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Kurt, G., Akyel, A., Kocoglu, Z., & Mishra, P. (2014). TPACK in practice : A qualitative study on technology integrated lesson planning and implementation of Turkish pre-service teacher of English. *ELT Research Journal*, 3(3), 153- 166.
- Lachner, A., Fabian, A., Franke, U., Preiß, J., Jacob, L., Führer, C., Küchler, U., Paravicini, W., Randler, T., & Thomas, P. (2021). Fostering pre-service teachers' technological pedagogical



- content knowledge (TPACK): A quasi- experimental field study. *Computers Education*, 174, 104304. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104304>
- Lankshear, C., & Knobel, M. (Eds.). (2008). *Digital literacies: Concepts, policies and practices* (Vol. 30). Peter Lang.
- List, A. (2019). Defining digital literacy development: An examination of pre-service teachers' beliefs. *Computers & Education*, 138, 146-158. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.03.009>
- Liza, K., & Andriyanti, E. (2020). Digital Literacy Scale of English Pre-Service Teachers and Their Perceived Readiness Toward the Application of Digital Technologies. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 14(1), 74-79. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v14i1.13925>
- Lohnes Watulak, S. (2018). Making space for preservice teacher agency through connected learning in preservice educational technology courses. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 34(3), 166-178. <https://doi.org/10.1080/21532974.2018.1453894>
- Luik, P., Taimalu, M., & Suviste, R. (2018). Perceptions of technological, pedagogical and content knowledge (TPACK) among pre-service teachers in Estonia. *Education and Information Technologies*, 23, 741- 755. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9633-y>
- Margaryan, A., Littlejohn, A., & Vojt, G. (2011). Are digital natives a myth or reality? University students' use of digital technologies. *Computers & education*, 56(2), 429-440. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.09.004>
- Martin, A. (2005). DigEuLit—a European framework for digital literacy: a progress report. *Journal of eLiteracy*, 2(2), 130-136.
- McGarr, O., & McDonagh, A. (2021). Exploring the digital competence of pre- service teachers on entry onto an initial teacher education programme in Ireland. *Irish Educational Studies*, 40(1), 115-128. <https://doi.org/10.1080/03323315.2020.1800501>
- Mei, B., Brown, G. T. L., & Teo, T. (2018). Toward an Understanding of Preservice English as a Foreign Language Teachers' Acceptance of Computer-Assisted Language Learning 2.0 in the People's Republic of China. *Journal of Educational Computing Research*, 56(1), 74-104. <https://doi.org/10.1177/0735633117700144>
- Miller, C., & Bartlett, J. (2012). 'Digital fluency': towards young people's critical use of the internet. *Journal of Information Literacy*, 6(2), 35-55. <https://doi.org/10.11645/6.2.1714>
- Ministry of National Education (MONE). (2017). General Competencies for the Teaching Profession. Head Office of Teacher Training and Development. Ankara. [https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_06/29111119\\_TeachersGeneralCompetencies.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_06/29111119_TeachersGeneralCompetencies.pdf)
- Ministry of National Education (MONE). (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. Milli Eğitim Bakanlığı. [https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023\\_Egitim%20Vizyonu.pdf](https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_Egitim%20Vizyonu.pdf)
- Ministry of National Education (MONE). (2020). Dijital Okuryazarlık Öğretmen Kılavuzu. <http://cdn.eba.gov.tr/kitap/digital/#p=1>
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy?. *Computers & education*, 59(3), 1065-1078. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.016>
- Özcan, M. (2022). Evaluation of prospective teachers' digital literacy levels and mobile learning attitudes. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 5(2), 367-378. <https://doi.org/10.31681/jetol.1020586>
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003117452>
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. SAGE Publications, inc.

- Pegrum, M., Hockly, N., & Dudeney, G. (2022). *Digital literacies*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003262541>
- Peled, Y. (2021). Pre-service teacher's self-perception of digital literacy: The case of Israel. *Education and Information Technologies*, 26(3), 2879-2896. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10387-x>
- Perifanou, M., Economides, A. A., & Tzafilkou, K. (2021). Teachers' Digital Skills Readiness During COVID-19 Pandemic. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 16(08), pp. 238–251. <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i08.21011>
- Petko, D. (2012). Teachers' pedagogical beliefs and their use of digital media in classrooms: Sharpening the focus of the 'will, skill, tool' model and integrating teachers' constructivist orientations. *Computers & Education*, 58(4), 1351-1359. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.013>
- Qiu, C. A., He, H. X., Chen, G. L., & Xiong, M. X. (2022). Pre-service teachers' perceptions of technological pedagogical content knowledge in mainland China: A survey of teachers of Chinese as a second language. *Education and Information Technologies*, 27(5), 6367-6391. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-10888-x>
- Raygan, A., & Moradkhani, S. (2022). Factors influencing technology integration in an EFL context: investigating EFL teachers' attitudes, TPACK level, and educational climate. *Computer Assisted Language Learning*, 35(8), 1789-1810. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1839106>
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu* (No. JRC107466). Joint Research Centre (Seville site).
- Redmond, P., & Lock, J. (2013). TPACK: Exploring a secondary pre-service teachers' context. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 5084-5091). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Reisoğlu, İ. & Çebi, A. (2020). How can the digital competences of pre-service teachers be developed? Examining a case study through the lens of DigComp and DigCompEdu, *Computers & Education*, 156, 103940. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103940>.
- Stokes-Beverly, C., & Simoy, I. (2016). Advancing Educational Technology in Teacher Preparation: Policy Brief. *Office of Educational Technology, US Department of Education*.
- TEDMEM. (2021). Öğretmen Dijital Yeterlikleri. <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/ogretmen-dijital-yeterlikleri>
- Tondeur, J., Van Keer, H., Van Braak, J., & Valcke, M. (2008). ICT integration in the classroom: Challenging the potential of a school policy. *Computers & education*, 51(1), 212-223. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.05.003>
- Tondeur, J., Van Braak, J., Sang, G., Voogt, J., Fisser, P., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2012). Preparing pre-service teachers to integrate technology in education: A synthesis of qualitative evidence. *Computers & Education*, 59(1), 134-144. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.009>
- Tondeur, J., Aesaert, K., Prestridge, S., & Consuegra, E. (2018). A multilevel analysis of what matters in the training of pre-service teacher's ICT competencies. *Computers & Education*, 122, 32-42. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.03.002>
- Turgut, Y. (2017). Tracing preservice English language teachers' perceived TPACK in sophomore, junior, and senior levels. *Cogent Education*, 4(1), 1368612. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1368612>
- Ustundag, M. T., Gunes, E., & Bahçivan, E. (2017). Turkish adaptation of digital literacy scale and investigating pre-service science teachers' digital literacy. *Journal of Education and Future*, 12, 19–29.

Wang, W., Schmidt-Crawford, D., & Jin, Y. (2018). Preservice teachers' TPACK development: A review of literature. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 34(4), 234-258. <https://doi.org/10.1080/21532974.2018.1498039>

## Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Okuma Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Görüşleri

Seyhan Yıldırım Döner \*

Sezgin Demir \*\*

### MAKALE BİLGİLERİ

Received: 11.03.2024

Revised form: 26.03.2024

Accepted: 27.03.2024

Doi: 10.31464/jlere.1450755

#### Anahtar Kelimeler:

*eleştirel düşünme eğilimi*

*okuma becerileri*

*nitel araştırma*

### ÖZ

Eleştirel düşünme, felsefenin ilk dönemlerine dayanan ve bilim insanlarıncâ hâlâ tanımlanan, boyutlandırılan ve hemen her alanda etkisi gözlemlenen bir kavramdır. Eleştirel düşünme, bir konunun derinlemesine düşünülerek analizini yapmanın sonucunda bir yargıya varmaktır. Bu sürecin içerisinde yer alan her bir adım, bireyin okuma eyleminin zihinsel boyutlarıyla ilişkilidir. Okunamı zihinsel olarak anlamlandırma sürecinde eleştirel düşünmenin basamak ve boyutları olan akıl yürütme, derinlemesine düşünme, analiz yapma, değerlendirme, sonuç çıkarma, neden-sonuç ilişkisi kurma da kullanılmaktadır. Bu doğrultuda bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma becerileri arasındaki ilişkiye yönelik öğrencilerin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma nitel araştırma türlerinden olgubilimsel desende gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan 16 katılımcı ile gönüllülük esasına göre bire bir yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş, elde edilen veriler içerik ve betimsel analize tabi tutulmuştur. Çalışmanın sonucunda ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleriyle okuma becerileri arasında olumlu bir ilişki olduğunu düşündükleri, okuma sürecinde eleştirel düşünmeyi aktif ve bilinçli bir şekilde kullandıkları, eleştirel düşünmeye karşı olumlu bir tutum içerisinde oldukları, okuma sürecinde eleştirel düşünmeye eğilimli oldukları, eleştirel düşünme sayesinde okuduklarını daha iyi anladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

### Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırma, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü etik kurulunun 17/10/2019 tarihli 97132852 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

### Yazarların Katkı Oranı

Makale, Doç. Dr. Sezgin Demir danışmanlığında Seyhan Yıldırım Döner tarafından hazırlanan "Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Okuma Becerileri Arasındaki İlişki" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

### Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar herhangi bir çıkar çatışması beyan etmemektedir.

### Gönderim

Yıldırım Döner, S., & Demir, S. (2024). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma becerileri arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri. *Journal of Language Education and Research, 10(1)*, 112-146.

\* Bilim Uzmanı, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6778-4925>, Türkçe Eğitimi, seyhanyldrm08@gmail.com

\*\* Doç. Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0466-2218>, Fırat Üniversitesi / Taşkent Devlet Doğu Araştırmaları Üniversitesi, Türkçe Eğitimi, sezgin.demir@firat.edu.tr

## Giriş

Eleştiri, insanların hemen her şeyi sorgulayarak düşünmesi ve anlamlandırması sonucunda ortaya çıkan felsefe bilimi kadar eski, pek çok bilimle ilişkili bir kavramdır. Düşünürler, eleştiriyi felsefenin bir gereği olarak görmüştür. Kant, eleştiriyle başlamayan her felsefenin aslında bir dogmatizm olduğunu iddia etmektedir (Bal, 2018). Bu nedenle eleştiri, doğruya ulaşma yolunda kullanılan bir düşünme biçimi hâline gelmiştir. Eleştirel düşünme, bireyin bilinçli düşünme yetisini artırarak ona okulda ve hayatın geneli hakkında derinlemesine düşünmesini sağlayacak zihin araçlarını sağlar (Paul ve Elder, 2006). Bireyler karşılaştıkları çoğu olay ve durum karşısında doğrulara ulaşmak için eleştirel düşünmeye yönelik bir eğilim geliştirir. Eleştirel düşünmeyi eğitim bazlı öğrenen bireylerde bu eğilim daha yüksektir, çünkü eleştirel düşünme becerisine sahip olanlar, onu doğru şekilde kullanabilmek konusunda bilgileri olmadığında yetersiz olabilirler (Akbıyık ve Seferoğlu, 2006). Bu beceriyi doğru şekilde kullanabilmek için eleştirel düşünme, eğitim sürecine dâhil edilmiştir. Ülkemizde uygulanan öğretim programlarının temel amaçlarında “bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerde bireyler yetiştirmek” yer alırken Türkçe dersi öğretim programının özel amaçlarında da “öğrencilerin okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması” amaçlanmaktadır (MEB, 2019). Okuma ve okuduğunu anlama, ana dili yetkinliğini sağlayan dört temel beceriden biridir. Okuduğunu anlama ve yorumlama, bir metni sorgulayıp değerlendirmek ve tüm bunlardan çıkarım yaparak bir sonuca ulaşmayı gerektirir (Yıldırım ve Söylemez, 2018). Bu nedenle okuma, eleştirel düşünmenin de kullanıldığı bir süreçtir. Okuma becerileri; bireyler için bugün ve gelecekte oldukça önem arz etmektedir, çünkü bireylerden bilgi çağının bir gereği olarak okumanın yanı sıra neyi okumaları ve nasıl okumaları gerektiğini bilmeleri beklenmektedir (Batur, Ulutaş ve Beytek, 2019). Bu doğrultuda eleştirel düşünme ve okuma, birbirini besleyen iki beceri olarak öğrencilerin karşısına çıkmaktadır.

## Literatür Taraması

Eleştirel düşünme ve okuma hem ayrı ayrı hem de birlikte çalışılmış iki farklı konudur. Ülkemizde ve farklı ülkelerde yapılan araştırmalar, iki kavram arasında bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Son yıllarda Türkiye’de yapılan araştırmalardan birinde sınıf öğretmenleri ve ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuma-anlama düzeyleri ve eleştirel düşünme becerileri incelenmiş ve eleştirel düşünme becerileri yüksek olan öğrencilerin okuma anlama başarı düzeylerinin de yüksek olduğu tespit edilmiştir (Usta, 2019). Türkben ve Karaman gerçekleştirdikleri nitel araştırmada (2022) 6. sınıf öğrencileriyle görüşmüş ve eleştirel okuma uygulamalarının öğrencilerin okumaya yönelik ilgilerini artırdığını, anlama ve düşünme becerilerini olumlu etkilediğini ortaya koymuştur. Bir başka araştırmada eleştirel düşünme eğilim düzeyleri yüksek olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyinin de yüksek olduğu ve okumaya ilişkin tutumlarının olumlu olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Bozpolat ve Güccük Kurga, 2021). Basmaz ve Kutlu’nun (2021) gerçekleştirdiği araştırmada, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini yüksek düzeyde yordadığı tespit edilmiştir. Kıran (2019) ise gerçekleştirdiği araştırmada

öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleriyle okuduğunu anlamadaki başarı düzeyinin arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Farklı ülkelerde gerçekleşen araştırmalarda yine eleştirel düşünme ve okuma arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu ve bu iki kavramın birbirini yordadığı bulgularına ulaşılmıştır (Freeman ve Philips, 2021; Barjesteh ve Vaseghi, 2012; Hosseini, Khodaei, Sarfallah, Dolatabadi, 2012; Aloqaili, 2012; Fahim ve Sa'eepour, 2011; Liaw, 2007).

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

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ile okuma becerileri arasındaki ilişkiye yönelik görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda şu araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin okuduğunu anlama sürecinde eleştirel düşünme yöntemine başvurmak hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Öğrenciler, eleştirel düşünmenin okuma becerilerine nasıl bir katkısı olduğunu düşünmektedir?
3. Öğrenciler bir metnin eleştirisini nasıl yapmaktadır?
4. Öğrenciler bir metni anlamak için nasıl yollara başvurmaktadır?
5. Öğrenciler ideal bir okuma eğitimini nasıl tanımlamaktadır?
6. Öğrenciler okuduğunu anladıklarının nasıl farkında olmaktadır?
7. Öğrenciler kendilerini eleştiri yapacak olgunlukta görmekte midir?
8. Öğrenciler eleştirel düşünme sürecinde neler yapmaktadır?
9. Öğrenciler okuduklarının doğru ve yanlışlığını nasıl değerlendirmektedir?
10. Öğrencilerin Türkçe dersi kitaplarındaki eleştirel düşünme etkinliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
11. Öğrenciler metne ilgi duymadıklarında nasıl eleştiri yapmaktadır?
12. Öğrenciler okuduğunu analiz etme çabukluğu ile okuduğunu anlama çabukluğu arasında paralel bir ilişki olduğunu düşünmekte midir?
13. Öğrencilerin derse duydukları ilgi, ders hakkındaki metinleri okuma düzeylerini nasıl şekillendirmektedir?

### **Yöntem**

#### **Araştırma Deseni**

Çalışma, nitel araştırma yaklaşımında olgubilimsel desende gerçekleştirilmiştir. Nitel yaklaşım; anlam ve olgu üzerine odaklanan, bağlamlara önem veren, doğal ortamlarda ve tümevarımsal bir mantık üzerine gerçekleştirilen araştırmaları kapsar (Robson, 2017). Bireylerin deneyim ve algılarına dayanan olgubilimsel araştırmalarda ise bu deneyimlerin altında yatan anlamlar ortaya çıkarılarak belli ortak anlamlara ulaşılır (Gökbulut Özdemir, 2019).

## **Çalışma Grubu**

Çalışma grubu ulaşılabilirliği sağlamak amacıyla Tokat ili merkezinde ortaokul düzeyindeki devlet okullarında okuyan öğrencilerden belirlenmiştir. Gönüllülük esasına göre belirlenen çalışma grubu, bu öğrenciler içinden nitel paradigmanın doğasına uygun şekilde amaçlı örnekleme türlerinden tipik durum örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur. Tipik durum örnekleme, bir durumu tanımlayan, normal ve ortalama düzeyde olan tipik örneklem birimlerinde seçim gerçekleştirilmesidir (Miles ve Huberman, 2016). Bu örneklem yönteminin temel amacı, durumu tipik bir örneklem üzerinden tanımlamaktır. Bu yöntemde durumu tanımlayabilecek olağan ve uç özellikler göstermeyen bir örneklem grubu seçilir. Tokat ili için tipik durum örnekleme seçeceğimiz okulun merkezi bir konumda olması, evreni yansıtabilecek çeşitliliğe sahip olması ve aykırı özellik göstermiyor oluşu dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda Gaziosmanpaşa Ortaokulu, nitel uygulamaların örneklem grubunun oluşturulacağı okul olarak belirlenmiştir. Örneklem oluşturulurken amaca yönelik sınıf ve cinsiyet değişkenlerinin eşit olması dikkate alınmıştır. Çalışma grubunun belirlenme süreci yapılan her bir görüşmenin ardından verilerin analizinin yapılması şeklinde gerçekleştirilmiştir ( $G_1 \rightarrow A_1 \rightarrow G_2 \rightarrow A_2 \rightarrow G_3 \rightarrow A_3 \rightarrow G_n \rightarrow A_n$ ). Gönüllülük esasına göre belirlenen 16 öğrenci ile görüşme tekniği kullanılarak yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve olgunun en doğru şekilde yansıtılması hedeflenmiştir. Çalışma grubu, “kuramsal doyum/tatmin” ve “görüş tekrarı” ilkeleri ışığında süreç içerisinde tamamlanmıştır. Araştırmacı tarafından yeterli veri geldiğine kanaat getirildiğinde ve yeni veri gelmemeye başladığında veri toplama süreciyle birlikte çalışma grubu tamamlanmıştır. Bu nedenle çalışma, 16. katılımcıda sonlandırılmıştır. Araştırma; her sınıf düzeyinden 4 öğrenci ile gerçekleştirirken, araştırmada 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinin her birinden 2 kız, 2 erkek öğrenci şeklinde gönüllü katılımcı olarak seçilmiş; toplamda ise 8 kız, 8 erkek öğrenci, yani 16 öğrenci ile görüşülmüştür.

## **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri, okuma becerileri ve bu kavramların birbirleriyle ilişkisi konusunda öğrenci görüşlerinin belirlenmesi için yarı yapılandırılmış 11 soruluk bir görüşme kılavuzu, veri toplama aracı olarak hazırlanmıştır. Veri toplama sürecinde bire bir görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme yönteminin kullanıldığı çalışmalar katılımcıların düşünce ve davranışlarının nedenlerinin en iyi şekilde analizinin yapılması için gerçekleştirilmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). Öncelikle geniş çaplı bir literatür taraması yapılmış, bunun ardından kavramların farklı boyutlarını yansıtan ve ilişkilerini ölçen 11 yarı yapılandırılmış madde oluşturulmuştur. Maddeler oluşturulurken Sharan Merriam’ın (2018) meslekî eğitim programı vaka çalışmasında sorulan soru tipleri baz alınarak belirlenmiştir. Merriam’ın (2018) ifadesine göre nitel görüşme formlarındaki iyi sorular açık uçlu, betimleyici ve olgu hakkında olan sorulardır. Bu doğrultuda hazırlanan taslak görüşme formu kapsam geçerliliği için Fırat, Kilis 7 Aralık ve Uludağ üniversitelerinde Türkçe eğitimi ve eğitim bilimleri alanlarında görev yapan 5 öğretim üyesinin görüş ve değerlendirmelerine sunulmuş, alınan görüş ve değerlendirmeler üzerinden kılavuza son şekli verilmiştir. Yapılan düzenlemelerle kılavuzdan soru

çıkarılmamış, sorular üzerinde bazı düzenlemeler yapılmıştır. Son olarak 11 soruluk görüşme kılavuzunda karar kılınmıştır. Yarı yapılandırılmış açık uçlu sorularla gerçekleştirilmiş görüşmeler, belirlenen okulun müsaitlik durumuna göre kütüphane ve memur odasında gerçekleştirilmiş, görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Bu doğrultuda çalışma, gönüllülük esaslı gerçekleştirilmiş, anlatı kancası tekniği ve sonda sorularla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu sayede katılımcıların görüşlerinin derinlemesine ortaya çıkarılması hedeflenmiştir.

Görüşmelerde elde edilen veriler yazılı olarak bilgisayar ortamına aktarılarak içerik ve betimsel analiz yöntemlerine tabi tutulmuştur. Betimsel analizde elde edilen verilerin doğrudan alıntılarla ve görüşmenin yanı sıra gözlem ve dokümanlarla desteklenmesi söz konusudur. İçerik analizi ise alan yazın doğrultusunda veriler üzerinden kodlamalar oluşturma ve bu kodları kapsayacak daha tematik kodlar oluşturmayı içerir (Sönmez ve Alacapınar, 2017). Oluşturulan kategorilerde katılımcı görüşleri temel alınmış ve alan yazın ışığında kategori netliği sağlanmaya çalışılmıştır. Benzer cevaplar bir araya getirilerek cevapların toplam cevaplar içindeki frekansı çizelgeleştirilmiş ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın inandırıcılığı için görüşmeler ses kayıt cihazıyla alınıp yazılı belge hâline getirilmiş ve beyanda buldukları görüşleri katılımcılara kontrol ettirilmiştir. Çalışmanın aktarılabilirliğinin gerçekleşmesi için katılımcılara araştırmanın amaçları, süreci ve güvenilirliği hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmada kodlayıcı güvenilirliği sağlanması için veriler önce araştırmacı sonra araştırmacının danışmanı tarafından kodlanmış ve iki kodlama arasındaki uyumun ilk aşamada %70'in üzerinde olması amaçlanmıştır (Miles ve Huberman, 2016). Kodlayıcı güvenilirliğinin sağlanması için Miles ve Huberman'ın (2016) "Güvenirlilik=Görüş Birliği Sayısı/Toplam Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı Sayısı" formülünden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda yapılan hesaplama sonucunda  $(723/723+46=723/769= .94)$  kodlayıcı güvenilirliği %94 olarak saptanmıştır. Verilerin analizinde araştırmanın sağlamlığı ve saydamlığının sağlanması adına gerçekleştirilen kodlamaya ek olarak odak kodlama da yapılmış, içeriğin alan yazın ve temalarla uyumunun sağlanması adına yorumsayıcı analizler gerçekleştirilmiştir. Aynı zamanda görüşme kayıtlarını desteklemek için hatırlatıcı notlar da kullanılarak veri kaynağının çeşitlendirilmesi ve araştırmacının görüşmelere yönelik gözlemlerinin yansıtılması yoluyla aksiyolojik özneliliğinin yansıtılması amaçlanmıştır.

## Yayın Etiği

Bu çalışma; Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü etik kurulunun 17/10/2019 tarihli 97132852 sayılı kararı ile alınan izin ve 22/11/2019 tarihli, 27001677-44·E. 23134570 sayılı belge doğrultusunda Tokat İl Millî Eğitim Müdürlüğünden ve Tokat Valiliğinden edinilen etik ve araştırma izni ile gerçekleştirilmiştir.



## Bulgular

Çalışmada elde edilen verilerinin betimsel analizi ve betimsel analiz sonucunda elde edilen bulgulara yönelik kodlar ve kodların frekansları, bu başlık altında çizelgeleştirilerek yorumlanmıştır. Elde edilen bulguların verildiği çizelgeler, alan yazından hareketle yorumlanmıştır.

**Çizelge 1.** Katılımcıların anlama sürecinde eleştirel düşünme yöntemine başvurmakla ilgili görüşleri

Kodlar	Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	
Anlama	34	6	40	
Farkındalık	17	3	20	
Düşünme	9	4	13	
Beceri	12	-	12	Eylem
Odaklanma	8	3	11	8
Okuma	6	4	10	
Tekrar etme	6	-	6	
Akılda kalma	5	-	5	
Toplam	97	20	117	
Başvurma	21	6	27	
Eleştirel düşünme	22	1	23	
Değerlendirme	11	-	11	Sorgulama
Yorum	11	-	11	5
Analiz	7	-	7	
Toplam	72	7	79	
Çaba	13	7	20	
Gereklilik	12	-	12	Etken
Zaman	1	6	7	4
Çevre	4	-	4	
Toplam	30	13	43	
Genel Toplam	199	40	239	17

Çizelge 1 incelendiğinde katılımcılar, anlama sürecinde eleştirel düşünmeye başvurmakla ilgili en çok anlama ve başvurma konularında görüş bildirmiştir. Katılımcıların geneli, eleştirel düşünmenin anlamaya olumlu yönde etki ettiğini ve anlama düzeylerini artırdığını belirtmiştir. Katılımcılar eleştirel düşünmenin kendilerine faydaları olduğunu belirterek anlama sürecinde eleştirel düşünmeye başvurmak için olumlu yönde beyanda bulunmuştur. Bu doğrultuda ortaokul öğrencilerinin anlama sürecinde eleştirel düşünmeye eğilimli olduğunu ve eleştirel düşündüklerinde metni anlama yönünde fayda gördükleri söylenebilir. Ortaokul öğrencileri bu doğrultuda eleştirel düşünme sayesinde okuma süreci boyunca farkındalıklarının daha yüksek olduğunu; değerlendirme, yorum ve analiz gibi becerileri kullandıklarını ve eleştirel düşünmenin olumlu katkıları olduğunu düşündükleri yönünde fikir belirtmiştir. Gerçekleştirilen odak kodlama sonucunda anlama, farkındalık, düşünme, beceri, odaklanma, okuma, tekrar etme ve akılda kalma kodları “eylem”; başvurma, eleştirel düşünme, değerlendirme, yorum ve analiz kodları “sorgulama”; çaba, gereklilik, zaman, çevre kodları “etken” odak kod başlıkları altında örüntülenmiştir.

**K.5. (Kadın, 8. sınıf, 25 dk.):** Bence önemli bir şey. Onu eleştirip soruları ona göre yanıtlamamız lazım çünkü. Okuduğunu anlamaya çalışırken insanın başvurması gereken bir yöntem olduğunu düşünüyorum. Çünkü eleştirel düşünmek sadece bir şeyin olumsuz yönlerini açıklamak değildir. Yorum getirdiğimiz her şeyde bir eleştiri yapmış oluruz bence. Okuduğumuz her metinde de o metni anlamak için istemsiz uyguladığımız yöntemlerden biri aslında. Mesela ben okuduğum her şeye eleştirel bir şekilde bakarım, çünkü bir şeyin doğru veya yanlış mı ayırt etmenin en güzel yolu bu bence. İnsan biraz mantığına güvenmeli. Mantıksız olan zaten göze çarpıyor. Okulda örneğin Türkçe derslerindeki etkinliklerde metinle ilgili soruların pek çoğunda ben eleştirel düşünmeyi tercih ediyorum. Bunun bir sebebi de ben çok kitap okumayı sevmiyorum. Yine de bir şeyi okuduğumda çok kolay anlıyorum. Bunun temel sebebi başından beri kitap okumayı sevmediğim hâlde güzel bir şekilde analiz yapmayı öğrenmiş olmam bence. Analiz yapınca eleştirel düşünmüş oluyoruz zaten. O zaman da soruları eleştirerek çözebiliyorum.

**Çizelge 2.** Katılımcıların eleştirel düşünmenin okuma becerilerine katkılarına yönelik görüşleri

Kodlar	Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	<i>f</i> Olumsuz	Toplam	
Anlama	48	5	53	Beceri 7
Beceri	38	1	39	
Eleştirel düşünme	22	2	24	
Okuma	7	7	14	
Yorumlama	14	-	14	
Değerlendirme	8	-	8	
Anlatma	7	-	7	
<b>Toplam</b>	<b>144</b>	<b>15</b>	<b>159</b>	
Kolaylık	33	10	43	Ayrıntı 4
Bilinçlilik	11	-	11	
Kalıcılık	9	-	9	
Gereklilik	5	-	5	
<b>Toplam</b>	<b>58</b>	<b>10</b>	<b>68</b>	
Eğilim	22	2	24	Yönelme 1
<b>Toplam</b>	<b>22</b>	<b>2</b>	<b>24</b>	
<b>Genel Toplam</b>	<b>223</b>	<b>28</b>	<b>251</b>	<b>12</b>

Katılımcılara sorulan ilk sorunun ardından katılımcı görüşlerini daha iyi anlamak ve irdelemek amacıyla sonda soru olarak katılımcılara eleştirel düşünmenin okuma becerilerine kolaylaştırıp kolaylaştırmadığı ve eleştirel düşünmenin okuma becerilerine katkılarının neler olabileceği sorulmuştur. Katılımcıların eleştirel düşünmenin okuma becerilerine katkısına yönelik görüşleri değerlendirildiğinde ortaokul öğrencilerinin anlama, kolaylık ve beceri kavramları üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Bu konuda ortaokul öğrencileri; eleştirel düşünmenin okuma becerilerine en büyük katkısının anlama yönünde olduğunu, eleştirel düşünme ile birlikte daha kolay ve hızlı bir şekilde anladıklarını, aynı zamanda okuma sürecinde eleştirel düşünmeyi kullanmakla birlikte çeşitli beceriler kazandıklarını ifade etmiştir. Bu doğrultuda eleştirel düşünmenin okuma becerilerine etkisinin öğrencilere genel olarak olumlu bir şekilde yansıdığı, öğrenciler için anlamayı kolaylaştırdığı ve farklı beceriler kazandırma ve mevcut becerileri de geliştirme yönünde olumlu etkileri olduğu söylenebilir. Gerçekleştirilen odak kodlama sonucunda anlama, beceri, eleştirel düşünme, okuma, yorumlama, değerlendirme, anlatma kodları “beceri”; kolaylık, bilinçlilik, kalıcılık ve gereklilik kodları “ayrıntı” ve eğilim kodu “yönelme” odak kodu altında toplanmıştır.

**K.8. (Erkek, 8. sınıf, 23 dk.):** Bence kolaylaşır. Çünkü anladığımız için metinden, yani okuduğumuzdan zevk alabiliriz. Anlamadığımız zaman bizi uğraştırır o metin. Ama eleştiri yaptığımızda anlamak kolaylaşır. Bu sayede daha kolay ve hızlı anlarız. Bir de eleştiri yapmak anlamayı sağladığı için okuma becerilerini de geliştirir. Zaten okumak dediğimiz şey sadece dümdüz alıp elimize okumamız değil, onu anlamamızdır aynı zamanda. Anlamadığımız zaman okumamızın bir anlamı yoktur. Anlamak için denediğimiz yollardan biri de eleştirel düşünmedir. Bence insanın vakti varsa en çok da onu kullanmalıdır. Gerçek hayatla da ilişkisi var aslında. Mesela biz insanları doğru tanımak için eleştirisini yaparsak kitaptaki bir karakteri de aynı yolla anlayabiliriz. Tam tersi, kitaptaki karakterleri eleştirirsek yarın bir insan karşımızda aynıısını yapınca onu da anlayabiliriz. O yüzden bence etkisi çoktur.

**Çizelge 3.** Katılımcıların metin yorumlama aşamalarına ilişkin görüşleri

Kodlar	Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	
Görüş bildirme	34	-	34	Yorum 6
Anlatma	22	1	23	
Eleştirme	19	-	19	
Analiz	11	-	11	
İlgi	1	7	8	
Sentez	7	-	7	
Toplam	94	8	102	
İlişki kurma	20	-	20	Yöntem 5
Okuma	18	-	18	
Özetleme	12	2	14	
Not alma	9	-	9	
Empati kurma	8	-	8	
Toplam	67	2	69	
Genel Toplam	161	10	171	11

Çizelge 3 incelendiğinde katılımcıların okudukları bir metni yorumlama aşamalarına ilişkin açıklamalarında görüş bildirme ve anlatma kodlarının üzerinde durdukları görülmektedir. Katılımcıların tamamı metni yorumlarken en çok üzerinde durdukları, en çok uğraştıkları ve en önemli olduğuna inandığı aşamanın kendi görüşünü bildirme aşaması olduğu ve bu aşamada metne ilişkin asıl yorumlarının oluştuğu yönünde olumlu görüş bildirmişlerdir. Metni yorumlamanın anlatma aşamasında zorlandığını ifade eden bir katılımcı hariç, tüm katılımcılar metni anlamak kadar anladıklarını anlatabilmenin de önemli olduğunu açıklamıştır. Odak kodlama görüş bildirme, anlatma, eleştirme, analiz, ilgi, sentez kodları “yorum”; ilişki kurma, okuma, özetleme, not alma, empati kurma kodları “yöntem” odak kodu altında toplanmıştır.

**K.7. (Erkek, 8. sınıf, 25 dk.):** O metni yorumlamak için önce eleştiririm. Olumlu olumsuz yönlerini sıralarım. Bunların dışında metindeki olayları incelerim. Olayları önemine göre sıralarım. Aralarında nasıl ilişkiler olduğuna bakarım. Bir de ben deftere yazıyorum. Benim bir tane okuma kitabım vardı. Onu okurken not aldım özetini çıkarmak için. Sonra bu yöntemin hem eleştiride hem okumada işe yaradığını fark ettim. Bu yüzden aklımdan geçenleri not da alıyorum. Her şeyi aynı anda görmemi sağlıyor. Özetlemek işe yarıyor.

**Çizelge 4.** Katılımcıların metni yorumlarken metnin eleştirisini yapmaya ilişkin görüşleri

Kodlar	Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	<i>f</i> Olumsuz	Toplam	<i>f</i>
Yorumlama	27	-	27	
Özetleme	27	-	27	
Akılda tutma	15	-	15	Süreç
Analiz	9	-	9	6
Karşılaştırma	7	-	7	
İlişki kurma	4	-	4	
Toplam	89	-	89	
Bakış açısı	34	-	34	
Dürüstlük	12	-	12	Kişilik
Zaman	6	1	7	4
Öz güven	4	-	4	
Toplam	56	1	57	
Eleştirme	32	2	34	
Anlama	20	1	21	Ana Eylem
Okuma	19	-	19	3
Toplam	71	3	74	
Genel Toplam	216	4	220	13

Katılımcılara sonda soru olarak metni yorumlama sürecinde metnin eleştirisini yapmaya yönelik görüşleri sorulmuştur. Çizelgede görüldüğü gibi katılımcılar bu soruda en çok bakış açısı ve eleştirme kavramları üzerinde durmuştur. Eleştirmenin okuduğunu anlama ve yorumlamaya faydası olduğunu kaydeden katılımcılar; metnin eleştirisini yaparken kendi deneyim, tecrübe ve yaşantılarının eseri olarak kendi bakış açılarına göre yorumlarını şekillendirdiklerini ifade etmiştir. Bu katılımcılar kendi bakış açılarının metne yönelik gerçekleştirdikleri yorum ve eleştirilerde etken olduğunu, metinde beğenilen/beğenilmeyen veya olumlu/olumsuz yerleri belirlerken bakış açısından faydalandıklarını açıklamıştır. Gerçekleştirilen odak kodlama sonucunda yorumlama, özetleme, akılda tutma, analiz, karşılaştırma, ilişki kurma kodları “süreç”; bakış açısı, dürüstlük, zaman, öz güven kodları “kişilik”; eleştirme, anlama, okuma kodları “ana eylem” odak kodu altında toplanmıştır.

**K.16. (Kadın, 5. sınıf, 13 dk.):** Mesela önce o soruları ben bir okurum. Eğer o paragrafta mesela o soruların cevapları varsa altlarını çizerim ya da üstünden geçerim. O zaman daha çabuk bulabilirim. Soruları yoksa da kendim okuduğumun özetini çıkarabilirim. O özeti de büyüklere anlatabilirim. O konuda kendi düşüncelerimi diyebilirim. Onlar da diyebilir. O zaman karşılıklı güzel olur konuşarak. Daha iyi anlarım. Eğer beğenmediysem derim, eğer beğendiysen de söylerim dediğim gibi. Beğendiğim şeyleri başka arkadaşlarıma da tavsiye ederim.

**Çizelge 5.** Katılımcıların sınıf içerisinde bireysel çaba göstermeyen ve bu durumdan öğretmeni sorumlu tutan bir öğrenciyeye ilişkin görüşleri

Kodlar	Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	<i>f</i> Olumsuz	Toplam	<i>f</i>
Çaba	37	7	44	
Konu tekrarı	25	-	25	Çalışma
Dinleme	20	3	23	5
Test çözme	14	-	14	

**Çizelge 5.** Katılımcıların sınıf içerisinde bireysel çaba göstermeyen ve bu durumdan öğretmeni sorumlu tutan bir öğrenciye ilişkin görüşleri

Kodlar	Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	<i>f</i> Olumsuz	Toplam	
Kitap okuma	4	-	4	
Toplam	100	10	110	
Öğrenci	-	30	30	Eğitim ortamı 3
Öğretmen	17	3	20	
Sınıf	2	7	9	
Toplam	19	40	59	
Sorumluluk	4	12	16	Adalet 4
Eleştiri	11	2	13	
Haksızlık	-	11	11	
Empati	7	-	7	
Toplam	22	25	47	
Genel Toplam	141	75	216	12

Çalışmada öğrencilere Merriam'ın açıkladığı soru tipleri çerçevesinde sorular sormak hedeflendiği için bu sorular içerisinde bulunan “şeytanın avukatı” soru tipi de araştırmada kullanılmıştır. Bu doğrultuda çalışmanın bu sorusu “Bazı öğrenciler bir konuyu okumadıkları ve çaba göstermedikleri ve dolayısıyla anlamadıkları zaman ‘Öğretmen anlatamıyor.’ yorumunda bulunurlar. Siz böyle bir durum karşısında bunu söyleyen öğrenci için ne düşünüyorsunuz?” şeklinde olup, öğrencinin bu durum karşısında yapacağı eleştirileri tespit etmek ve sonrasında sorulan sonda soru ile bir konuyu anlamaya çalışırken ne yaptıklarını derinlemesine analiz etmek amaçlanmıştır. Çizelgeye bakıldığında katılımcıların çaba ve öğrenci kodları üzerinde durduğu görülmektedir. Katılımcılar karşılaştıkları bu durumda öğrencinin kendisinin çabalaması gerektiği, çaba göstermeden derslerin öğrenilemeyeceği, öğretmen ne yaparsa ve nasıl anlatırsa anlatsın sadece öğrencinin kendi çabasının o dersi öğrenmesini sağlayabileceğini ifade ederek çaba kodunda genellikle olumlu görüş bildirmiştir. Aynı zamanda katılımcılar böyle bir durumla karşılaştıklarında öğrenciyi haksız bulduklarını, yanlış bir yol izlediğini ve dürüst davranmadığını düşündüklerini söyleyerek öğrenci kodunda tamamen olumsuz görüş sunmuştur. Bu görüşler ortaokul öğrencilerinin öğretmenlerini temelde bir rehber ve kılavuz olarak gördüğünün, dersler noktasında kendi bireysel çabalarını ön plana çıkardıklarının ve bireysel çabaya büyük bir önem verdiklerinin bir göstergesi olabilir. Gerçekleştirilen odak kodlama sonucunda çabalama, konu tekrarı, dinleme, test çözme, kitap okuma kodları “çalışma”; öğrenci, öğretmen, sınıf kodları “eğitim ortamı”; sorumluluk, eleştiri, haksızlık, empati kodları “adalet” odak kodu altında toplanmıştır.

**K.15. (Kadın, 5. sınıf, 17 dk.):** Bence öğretmenin değil, kendisinin çaba göstermesi lazım. O konu üzerinde ilgi göstermesi lazım. Mesela öğrendiğinde öğretmenin anlatıp anlatamadığını kendisi çalıştığında daha iyi anlar ve söylediklerinden utanır bence. Yani bunun için de kendisinin çalışması lazım. Ben ona dersi derste dinlemesi gerektiğini söyledim. Eve gidince tekrar edip test çözmesi gerektiğini de söyledim. Bunları yaparsa o konuyu neden anlamasın ki, anlar bence. Kendisinin çalışması, bu konuyu anlamaya çalışması ve testler çözmesi lazım. Dersi dikkatli dinlemesini önerirdim.

**Çizelge 6.** Katılımcıların okuduklarını anlamaya ve kavramaya ilişkin neler yaptığına ilişkin görüşleri

Kodlar	Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	
Eleştirel düşünme	18	-	18	Düşünme 5
Kavrama	16	-	16	
Düşünme	9	-	9	
Kişisel düşünme	7	-	7	
Farklı bakış açısı	6	-	6	
Toplam	56	-	56	
Okuma	18	-	18	Dil becerileri 3
Konuşma	11	-	11	
Dinleme	10	-	10	
Toplam	39	-	39	
Emek	11	-	11	Çaba 3
Test çözme	7	-	7	
Dikkat	2	3	5	
Toplam	20	3	23	
Karşılaştırma	8	-	8	Düşünme becerileri 3
İlişki kurma	6	-	6	
Yorum	5	-	5	
Toplam	19	-	19	
Genel Toplam	134	3	137	14

Çizelge incelendiğinde katılımcıların okuduklarını anlama ve kavrama süreciyle ilgili eleştirel düşünme ve okuma kodları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu, eleştirel düşünme ve okumanın birlikte anlamaya büyük oranda hizmet ettiğinin bir göstergesi olabilir. Katılımcılar eleştirel düşünmenin bu süreçte en çok kullandıkları düşünme yöntemlerinden olduğunu, eleştirel düşünmenin okunulana kalıcı hâle getirerek kavramayı kolaylaştırdığını ve anlama sürecini hızlandırdığını ifade etmiştir. Aynı zamanda kitap, ders ve çalışma kitapları vb. yayınlar okumakla birlikte genel olarak okuma eyleminin tekrarlanmasının okuduğunu anlamada faydalı olduğu yönünde okuma kodunda tamamen olumlu görüş bildirmişlerdir. Gerçekleştirilen odak kodlama sonucunda eleştirel düşünme, kavrama, düşünme, kişisel düşünme, farklı bakış açısı kodları “düşünme”; okuma, konuşma, dinleme kodları “dil becerileri”; emek, test çözme, dikkat kodları “çaba”; karşılaştırma, ilişki kurma, yorum kodları “düşünme becerileri” odak kodu altında toplanmıştır.

**K.13. (Erkek, 5. sınıf, 19 dk.):** Eğer bir kez okuduğunda hiçbir şey anlamadıysan bence tekrar tekrar okumalısın. Okurken aklında toplamalısın tabi ki okuduklarını. Öyle yapmazsan boşa okursun yani. Sonra anladığın zaman da kendin mesela ne kadar anladığına bakmak için kendine soru sorabilirsin. Ben eğer teksem kendime soru soruyorum ama eğer arkadaşım varsa ondan rica ediyorum. O bana anlatıyor ben de ona. Bunu yapınca ikimiz de rahatça anlamış oluyoruz yani. Bir de onunla alakalı Youtube’da videolar varsa izlenebilir. Ben onu da yapıyorum çünkü orada ders anlatan öğretmenler de güzel anlatıyor. Tabi bir de eleştirel düşünme var. Normal zamanda kullanmasam da özet çıkardığımda eleştirel düşünmeyi de mutlaka yapmaya çalışıyorum.

**Çizelge 7.** Katılımcıların metni derinlemesine analiz etmenin anlamaya katkısına ilişkin görüşleri

Kodlar	Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	<i>f</i> Olumsuz	Toplam	<i>f</i>
Analiz	22	-	22	
Derin yapı	19	-	19	
Eleştirme	11	-	11	İnceleme
Tekrar etme	6	2	8	6
Sentez	8	-	8	
Çözümleme	5	-	5	
Toplam	71	2	73	
Anlama	24	-	24	
Akılda kalma	9	-	9	
Süreç	7	1	8	Verim
Öğrenme	7	-	7	5
Odaklanma	5	-	5	
Toplam	52	1	53	
Genel Toplam	123	3	126	11

Katılımcılara olayın içinde olmasını sağlayarak yorum yapmasını amaçlayan sorunun ardından ikinci bir sonda soru daha sorulmuştur. Çizelge incelendiğinde derinlemesine analiz yapmanın anlamaya etkisi üzerinde katılımcıların en çok anlama ve analiz kodlarının üzerinde durduğu görülmektedir. Katılımcıların tamamı derinlemesine analiz yapmanın metni anlamaya olumlu etkisi olduğunu beyan etmiştir. Aynı zamanda analiz yapmanın metnin derin yapısını anlamalarını sağladığını; metni çözümleme aşamalarından olan eleştirme, tekrar etme, sentez ve çözümleme aşamalarının hepsinde kullanıldığını ve dolayısıyla sürecin ayrılmaz bir parçası olduğunu belirtmişlerdir. Gerçekleştirilen odak kodlama sonucunda analiz, derin yapı, eleştirme, tekrar etme, sentez, çözümleme kodları “inceleme”; anlama, akılda kalma, süreç, öğrenme, odaklanma kodları “verim” odak kodu altında toplanmıştır.

**K.3. (Kadın, 6. sınıf, 30 dk.):** O konuyu hafızamızda kalmasını sağlar böyle incelemek, analiz etmek falan. Zaten böyle hafızamızda kalsın istiyorsan kesinlikle analiz etmelisin hangi konu olursa olsun. Mesela o konuyu sürekli okudukça düşündükçe böyle hafızamızda kalır. Bir tane örnek verebilirim mesela. Bir şey vardı, sure. Onu ezberlemeye çalışıyordum ben. Böyle ezberlemeye çalıştım, çalıştım ama olmadı böyle. Sonra her akşam yatmadan böyle bir kere okuyordum. Anlamına bakıyordum falan. Hangi cümlelerin ne anlama geldiğini ezberleyince sırasını unutmadım mesela. Onun üstüne böyle düşülebilir mesela. Ama her şey sure ezberlemek gibi değil tabi. Bir kitabı okuduğumuzda analiz edebilmeliyiz mesela onu eleştirebilmeliyiz. Yoksa zaten bunları yapamıyorsak anlamış olmayız ki. Hani dediniz ya, anlamamıza nasıl bir etkisi vardır diye. Bence direkt tam olarak anlamamızı sağlar yani.

**Çizelge 8.** Katılımcıların eleştirel düşünmeyi geliştirecek ideal bir okuma eğitimine ilişkin görüşleri

Kodlar	Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	<i>f</i> Olumsuz	Toplam	<i>f</i>
Eleştirel düşünme	22	-	22	
Fikir beyanı	18	2	20	Özgürlük
Özgür ortam	13	2	5	7

**Çizelge 8.** Katılımcıların eleştirel düşünmeyi geliştirecek ideal bir okuma eğitimine ilişkin görüşleri

Kodlar	Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	
Etkinlik	12	1	13	
Sosyal ortam	8	2	10	
Dikkate alınma	7	1	8	
Disiplin	-	5	5	
Toplam	80	13	93	
Öğretmen	18	2	20	
Kitap okuma	16	-	16	
İdeal eğitim	14	-	14	Eğitim
Bilinçlendirme	12	2	14	6
Okuma saati	6	3	9	
Kütüphane	6	-	6	
Toplam	72	7	79	
Genel Toplam	152	20	172	13

Çizelge incelendiğinde katılımcıların eleştirel düşünmeyi geliştirecek ideal bir okuma eğitimine ilişkin görüşlerinde eleştirel düşünme ve fikir beyanı kodları üzerinde durduğu görülmektedir. Katılımcılar ideal bir okuma eğitiminin içerisinde eleştirel düşünmenin olması gerektiğini savunarak eleştirel düşünme koduna tamamen olumlu açıklamalar yapmıştır. Bu katılımcılar eleştirel düşünmenin okuma eğitiminde olmasını desteklediklerini, daha iyi öğretilmesi gerektiğini ifade ederek eleştirel düşünmenin gelişmesini önemsediklerini kaydetmiştir. Katılımcılar okullarda gerekli ortam sağlandığında kendi fikirlerini daha rahat ve samimiyetle ifade edeceklerinin altını çizerek ideal bir okuma eğitimi için öğrenci fikirlerinin dinlenilmesi ve öğrencinin korkusuzca fikirlerini söylemesinin önemli olduğu yönünde olumlu görüş bildirmiştir. Bazı katılımcılar okulda ve sınıfta fikirlerini istedikleri gibi beyan edemedikleri gerekçesiyle olumsuz görüş beyan etmiştir. Gerçekleştirilen odak kodlama sonucunda eleştirel düşünme, fikir beyanı, özgür ortam, etkinlik, sosyal ortam, dikkate alınma, disiplin kodları “özgürlük”; öğretmen, kitap okuma, bilinçlendirme, ideal eğitim, okuma saati, kütüphane kodları “eğitim” odak kodu altında örüntülenmiştir.

**K.1. (Kadın, 6. sınıf, 33 dk.):** Ya aslında bence bol bol kitap okumalı ve okutturulmalı. Hatta duraklarda bile kütüphane yapılmalı. Zaten bazı yerlerde var, bu yayılmalı. Ve bu konuda durak gibi insanların sık sık gördüğü yerlere afiş asılmalı mesela sloganlar yazıp asılmalı. Atıyorum “Kitap oku, geleceğini kurtar.” cinsinden. Okullara da sloganlar asılmalı. Öğrencileri kitap okumaya yönlendirmeliler. Zaten okullarımızda okuma saati var ama bazı arkadaşlarımız mecburiyet gibi okuyor. Bunların sebebi araştırılmalı. Okullarda öğretmen boş derslerde bu konu hakkında sloganlar söyleyerek öğrencileri yönlendirebilir okumaya. “Kitap okursanız hayatınız kurtulur” da diyebilir veya okul gündemine göre mesela atıyorum bursluluk sınavı varsa öğrenciler bunu düşünüyorsa “Kitap okuma bursluluk sınavı ve diğer sınavlarda başarılı olmanızı sağlar.” gibi şeyler diyebilir. Hem bizi hem halkı bilgilendirebilirler bu şekilde. Okullarda eleştirel düşünmeyi de geliştirmek istiyorlarsa herkesin kendi fikrini söylemesine izin verilmeli. Herkes kendi fikrini söyler tabii uygun bir dille. Özgür bir ortam olmalı yani. Mesela herkes oy kullanır atıyorum okuma ile de yapılır bir etkinlik bu şekilde. Atıyorum “kimler kitap okumak istiyor” şeklinde bir etkinlik yapılır. Burada oy kullanılır. Hem herkes düşüncesini söyler hem de bu sayede fikirler birleşmiş olur bir yerde. Bunun için bazı derslerde bilgilendirme yapılmalı tıpkı okuma için olduğu gibi. Yani öğretmenler bize eleştirel düşünmenin önemini de



anlatmalı. Bir de fikirlerimizi özgürce söyletmeliler, bizi dinlemeliler. Belki yaşımız küçük ve onlar kadar tecrübeli değiliz ama bence bizim isteklerimiz de önemli yani.

**Çizelge 9.** Katılımcıların eğitim alanında okumaya verilen öneme ilişkin görüşleri

Kodlar	Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	
Genel önem	15	21	36	Önem 4
Öğretmen	8	10	18	
Eğitim sistemi	-	11	11	
Okulda önem	8	3	11	
Toplam	31	45	76	
Okuma	14	6	20	Nitelik 4
Okumayı sevme	4	5	9	
Eleştirel düşünme	6	1	7	
Motivasyon	3	3	6	
Toplam	27	15	42	
Okuma saati	15	5	20	Eylem 3
Kütüphane	8	1	9	
Etkinlik	7	1	8	
Toplam	30	7	37	
Genel Toplam	88	67	155	11

Katılımcılara sonda soru olarak eğitim alanında okumaya verilen önem hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Çizelgeye bakıldığında katılımcı ortaokul öğrencilerinin görüşlerinde genel önem ve okuma kodlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Katılımcılar eğitim alanında okumaya verilen genel önemi yeterli bulmadıklarını, verilen önemin az olduğunu veya eksik kaldığını ifade ederek genel önem koduna genellikle olumsuz görüş bildirmiştir. Bazı katılımcılar okumaya verilen genel önemi yeterli bulduklarını ve faydalı bulduklarını ifade ederek olumlu görüş bildirmiştir. Katılımcılar okulda ve çevrelerinde okumaya yönelik olan görüşlerinde genellikle olumlu görüş sunsalar da bazı katılımcılar çevrelerinde okuma düzeyini yeterli görmediklerini, hatta kendilerinin bile gereken önemi vermediğini ifade ederek olumsuz yorumlarda bulunmuştur. Olumsuz görüşlerin bu soruda bariz bir şekilde öne çıkmış olması sebebiyle ortaokul öğrencilerinin eğitim alanında okumaya verilen önemi yeterli bulmadıkları, daha fazla önem verilmesi gerektiğini düşündükleri söylenebilir. Gerçekleştirilen odak kodlama sonucunda genel önem, öğretmen, eğitim sistemi, okulda önem kodları “önem”; okuma, okumayı sevme, eleştirel düşünme, motivasyon kodları “nitelik”; okuma saati, kütüphane, etkinlik kodları “eylem” odak kodu altında toplanmıştır.

**K.14. (Erkek, 5. sınıf, 25 dk.):** Ya bizim okulda mesela okuma dersimiz var, ama bazı hocalar okutmuyor. Diyorlar ki işte bazı konulardan geriyiz. Ondan sonra biz de okumuyoruz. Ondan sonra eğer başka bir gün mesela Türkçe dersinde okuma metni olduğunda okuduğumuz zaman da bazıları yavaş okuyor, bazıları çok hızlı okuyor. Ondan sonra yani ben pek iyi bulmuyorum o yüzden. Daha düzenli olabilirdi. Daha iyi planlanabilirdi. Yani düzgün okunsa herkes daha iyi anlayabilir. Türkçe olsun, matematik olsun, paragraf olsun, yazılı olsun... Yazılıda da bazıları çok yavaş bitirir diğerlerinden, çünkü onlar soruyu iyice anlayamazlar. O yüzden ben bizim okulun pek fazla okuma şeyini sevmiyorum açıkçası. Çevremde okuma alışkanlığı olan insanlara baktığımda okuma alışkanlıkları bazılarının değil, çünkü bazıları dümdüz okuyor sadece. Bazıları okuyor, 2-3 kere daha okuyor. Ondan sonra özetini çıkarıyor. Bizim Türkçe kitaplarımızda da var mesela kısaca özetini yazın diyor. Bazıları hiç yazmıyor, hocaya direkt

anlatıyor. Yani fazla yeterli bulmuyorum. Yeterli olması için hani dediğim gibi, kitabı okumalıyız ilk önce. Onun neye dayalı olduğunu iyice anlamalıyız. Ondan sonra bilmediğimiz kelimeler olabilir. Bu kelimeler bize kötü etki yapabilir yani biz onu bilmiyoruz, sadece onu okuyoruz ama onun ne olduğunu bilmiyoruz. Onun sözlük anlamını bulurum. Ondan sonra onun sözlük anlamını bulduktan sonra onu daha iyi anlarım. Neyin ne olduğunu anlamış olurum. O zaman daha iyi bir okuma olmuş olur. O yüzden benim için daha faydalı olur.

**Çizelge 10.** Katılımcıların okuduğunu anlama farkındalığına ilişkin görüşleri

Kodlar	Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	
Anlama	38	7	45	Kavrama 5
Akılda kalma	12	1	13	
Anlatma	10	2	12	
Farkındalık	8	-	8	
Okuma	5	-	5	
Toplam	73	10	83	
Soru	21	-	21	Diyalektik 7
Eleştiri	9	-	9	
Kontrol etme	7	-	7	
Analiz	7	-	7	
Özetleme	7	-	7	
Neden-sonuç	6	-	6	
Yorumlama	5	-	5	
Toplam	62	-	62	
Genel Toplam	134	10	145	12

Katılımcıların okuduğunu anlama farkındalığına ilişkin görüşlerini öğrenmek amacıyla ikinci bir sonda soru daha sorulmuştur. Çizelgeye bakıldığında ortaokul öğrencilerinin görüşlerinde anlama ve soru kodlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Katılımcılar anlama farkındalığına ilişkin genellikle olumlu fikir beyan etmiştir. Bazı katılımcılar her zaman anlama farkındalığı yaşamadıklarını ve bazen eksik anladıklarını ifade ederek bu koda olumsuz görüş bildirmiştir. Katılımcılar okuduğunu anladıklarını ölçerken en çok etkinlik sorularına başvurduklarını söylemiş; etkinlik soruları haricinde kendilerine sorular sorup bu sorulara cevap verebildikleri zaman anladıklarından emin olduklarını ifade etmiştir. Gerçekleştirilen odak kodlama sonucunda anlama, akılda kalma, anlatma, farkındalık, okuma kodları “kavrama” ve soru, eleştiri, kontrol etme, analiz, özetleme, neden-sonuç, yorumlama kodları “diyalektik” odak kodu altında toplanmıştır.

**K.10. (Erkek, 7. sınıf, 19 dk.):** Onun nasıl bir metin olduğunu, metin türünü, karakterlerini, olaylarını, nedenlerini, sonuçlarını vb. her unsurunu anlayabiliyorsam o metin için “ben bunu anladım” diyebilirim. Ama bunlar eksikse, hepsini anlamamışsam o metni anlamış sayılmam. Anlamak için de genelde üstüne düşünürüm. Değerlendirmeler yaparım. Not alır ve notlarda birleştiririm aklımdan geçenlerle. Metni bir kere daha okurum. Sonra aklımda kalanlara bakarım.

**Çizelge 11.** Katılımcıların kendilerini eleştirel düşünme yapacak olgunlukta görmelerine ilişkin görüşleri

Kodlar	Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	<i>f</i> Olumsuz	Toplam	
Eleştirel düşünme	34	11	45	Yorum 4
Kitap okuma	33	6	39	
Ders çalışma	8	1	9	
Okuduğunu anlama	5	3	8	
Toplam	80	21	101	
Olgunluk	15	7	22	Yeterlik 5
Yetkinlik	7	5	12	
Öz güven	6	3	9	
Tarafsızlık	7	-	7	
Dikkat	4	3	7	
Toplam	39	18	57	
Genel Toplam	119	39	158	9

Çizelge incelendiğinde katılımcıların kendilerini eleştirel düşünme yapacak olgunlukta görmesine ilişkin görüşlerinde eleştirel düşünme ve kitap okuma kodları üzerinde durduğu görülmektedir. Katılımcılar kendi eleştirel düşüncelerine ilişkin görüşlerinde genellikle olumlu görüş bildirerek eleştirel düşünme yapabildiklerini ve bu yöntemi kullanmayı sıklıkla tercih ettiklerini belirtmiştir. Bazı katılımcılar eleştirel düşünme yapamadıklarını, bu konuda yeterli olmadıklarını ifade ederek olumsuz görüş bildirmiştir. Katılımcılar aynı zamanda eleştirel düşünme olgunluğunda kitap okumanın çok önemli bir yeri olduğunu ifade ederek kitap okuma koduna olumlu açıklamalar yapmıştır. Bu katılımcılar eleştirel düşünmenin düzenli kitap okuma ile daha iyi olduğunu ve geliştiğini dile getirmiştir. Gerçekleştirilen odak kodlama sonucunda eleştirel düşünme, kitap okuma, ders çalışma, okuduğunu anlama kodları “yorum”; olgunluk, yetkinlik, öz güven, tarafsızlık, dikkat kodları “yeterlik” odak kodu altında toplanmıştır.

**K.3. (Kadın, 6. sınıf, 30 dk.):** Evet, tabii ki. Ben kendimi o olgunlukta görüyorum. Aslında bunun sebebini bir şeye bağlamıyorum çok, çünkü bu benim içimden gelen bir şey. Mesela sınıfta böyle bir şey oluyor böyle, şarkı falan söyleyin diyorlar. Yani hiç kimse böyle kalkmıyor. Tek ben kalkıyorum böyle. Çok utanıyorlar. Tıpkı bu olayda olduğu gibi eleştiri yaparken ve eleştirel bir şekilde düşünürken bu benim içimden geliyor. Aslında bir şeye bağlayabilirim, şu an düşündüm de bu benim özgüvenimle alakalı. Ben kendimde o olgunluğu görüyorum çünkü okuduğum bir şeyi eleştirecek cesaretim var, onu kalkıp anlatacak kadar güveniyorum kendime. Aslında bu soruyu hiç beklemiyordum ama evet, bence kesinlikle özgüvenim olduğu için içimden geliyor ve eleştiri yapabiliyorum. Ben eleştiri yaparken zaten önce kendime güvenmem lazım. Önce bunu analiz ediyorum böyle. Bu kitap olsun, insan olsun fark etmiyor.

**Çizelge 12.** Katılımcıların internetteki ve kitaptaki bilgilerin doğruluğuna ilişkin görüşleri

Kodlar	Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	<i>f</i> Olumsuz	Toplam	
Doğruluk	2	24	26	Güven 4
Güven	8	14	22	
Kabul etme	-	22	22	
Bilgi kirliliği	-	7	7	
Toplam	10	67	77	
Kitap	10	12	22	Öge 2
İnternet	-	18	18	

**Çizelge 12.** Katılımcıların internetteki ve kitaptaki bilgilerin doğruluğuna ilişkin görüşleri

Kodlar	Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	<i>f</i> Olumsuz	Toplam	
Toplam	10	30	40	
Teyit	15	-	15	
Sorgulama	6	-	6	Sorgulama
Farkındalık	6	-	6	4
Güncellik	1	3	4	
Toplam	28	3	31	
Genel Toplam	48	100	148	10

Katılımcıların internette ve kitaplardaki bilgilerin doğruluğuna ilişkin görüşlerine yönelik sorulan soruda en çok doğruluk kodu üzerinde durulmuştur. Katılımcılar internet ve kitaplardaki bilgilerin doğruluğuna yönelik genellikle olumsuz yanıt vererek bilgilerin doğruluğuna araştırıp sorgulamadan inanmadıklarını beyan etmiştir. Öğrenciler, internet ve kitaplarda okudukları ve öğrendikleri bilgilere güven noktasında olumsuz olumsuz görüş bildirmiştir. Olumsuz görüşlerin fazla olması ortaokul öğrencilerinin internet ve kitaplarda okuduklarına hemen inanmadıklarının ve o bilgilere güvenmediklerinin bir göstergesi olabilir. Gerçekleştirilen odak kodlama doğruluk, güven, kabul etme, bilgi kirliliği kodları “güven”; kitap ve internet kodları öge; teyit, sorgulama, farkındalık, güncellik kodları “sorgulama” odak kodu altında toplanmıştır.

**K.2. (Erkek, 6. sınıf, 28 dk.):** Hayır. Bazı siteler güvenli değil mesela. Bazı kitapları yazarlar da çok uygun değil, yani aradığımızı bulamayınca hiç doğru gelmiyor. Hem internette hem kitapta okuduklarımızı sorgulamamız lazım. Doğru olamaz hepsi. Yani kitapta yazıyor diye doğru değildir, internette çıkmış diye de doğru olmaz. Mesela kitabın yazarı bilimsel şeyleri değil de kendi düşüncelerini söylüyor da olabilir. Her düşünce de doğru olmaz. İnternette de aynı şekilde. Hatta ben bu eleştirel düşünmenin internette çok yapılması gerektiğini düşünüyorum, çünkü orada insanlar daha çok yalan söylüyor bence. Hep yanlış haberler şeyler paylaşıyorlar. Bunları kontrol etmek gerekiyor.

**Çizelge 13.** Katılımcıların okuduklarının doğruluk ve güvenilirliğini nasıl ölçtüklerine ilişkin görüşleri

Kodlar	Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	<i>f</i> Olumsuz	Toplam	
Öğretmen	23	-	23	
Kaynak çeşitliliği	17	-	17	
Güvenli site	15	-	15	
Resmî kaynak	10	-	10	Kaynak
Mantık	9	-	9	8
Kitap	7	2	9	
Aile	8	-	8	
İnternet	4	3	7	
Toplam	93	5	98	
Araştırma	17	-	17	
Güven	8	8	16	Teyit
Ayırt etme	10	2	12	5
Eleştirel düşünme	9	-	9	
Şüphe	-	8	8	

**Çizelge 13.** Katılımcıların okuduklarının doğruluk ve güvenilirliğini nasıl ölçtüklerine ilişkin görüşleri

Kodlar	Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	<i>f</i>
Toplam	44	18	61	
Genel Toplam	137	23	160	13

Katılımcıların katılımcıların okuduklarının doğruluk ve güvenilirliğini nasıl ölçtüklerini anlamak amacıyla bir sonda soru sorulmuştur. Çizelgeye bakıldığında ortaokul öğrencilerinin görüşlerinde öğretmen kodunun ön plana çıktığı görülmektedir. Çizelgeye göre katılımcılar, okudukları bir şey karşısında şüpheye düştüklerinde ya da ne kadar doğru ve güvenilir olduğunu öğrenmek istediklerinde en çok öğretmene danışarak bir karara vardıkları yönünde tamamen olumlu fikir beyan etmiştir. Katılımcılar aynı zamanda bir bilginin ne kadar çok kaynaktan geçtiğinin de onun doğru ve güvenilir oluşu üzerinde etkili olduğunu belirterek kaynak çeşitliliği kodunda tamamen olumlu görüş bildirmiştir. Gerçekleştirilen odak kodlama sonucunda öğretmen, kaynak çeşitliliği, güvenli site, resmî kaynak, mantık, kitap, aile, internet kodları “kaynak” ve araştırma, güven, ayırt etme, eleştirel düşünme, şüphe kodları “teyit” odak kodu altında toplanmıştır.

**K.4. (Erkek, 6. sınıf, 27 dk.):** Eleştiri yaparak yani. Dediğim gibi iyi mi kötü mü ona karar vermem lazım. Bunun için de her iki yönünü aklımda böyle listelerim. Onları karşılaştırırım. Kendime göre eleştiririm. Eleştiri yapınca işte emin oluyorum hangisi olduğuna. Eğer vaktim yoksa öğretmenlerime soruyorum. Öğretmenlerimiz zaten yardımcı oluyor bu konuda. Okuduklarıma da dikkat ediyorum. Güvenilir yerlerden okuyorum zaten genelde öğretmenlerin tavsiye ettiklerini işte ödev olarak verdiklerini okuyorum. Onlar da kötü bir şey vermezler diye güvenilir olduğunu düşünüyorum okuduklarımin. İnterneti zaten çok kullanmıyorum. Genelde ailemden birisi yardımcı oluyor ödevim olduğunda araştırma yapmam için.

**Çizelge 14.** Katılımcıların Türkçe derslerinde eleştirel düşünmeyi geliştirecek yeterli etkinlik olma durumuna ilişkin görüşleri

Kodlar	Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	<i>f</i>
Etkinlik	24	8	32	
Yeterlik	21	6	27	Yeterlik 5
Metin soruları	8	3	11	
Dolaylılık	9	-	9	
Tekrar	4	3	7	
Toplam	66	20	86	
Eleştirel düşünme	30	3	33	
Okuma	9	1	10	Beceri 5
Anlama	8	-	8	
Bilgi eksikliği	-	8	8	
Farkındalık	5	3	8	
Toplam	52	15	67	
Genel Toplam	118	35	153	10

Katılımcıların Türkçe derslerinde eleştirel düşünmeyi geliştirecek yeterli etkinlik olup olmama durumuna ilişkin görüşlerinde eleştirel düşünme ve etkinlik kodları üzerinde durduğu görülmektedir. Katılımcılar etkinliklerde eleştirel düşünmeye çok sık başvurduklarını ve etkinliklerin eleştirel düşüncelerini geliştirdiğini ifade ederek eleştirel düşünmeye ilişkin görüşlerinde genellikle olumlu görüş bildirmiştir. Bazı katılımcılar etkinliklerle yeteri kadar eleştirel düşünme yapamadıklarını, etkinliklerde eleştirel düşünme soruları olmadığından bu konuda yeterli olmadıklarını ifade ederek olumsuz görüş bildirmiştir. Katılımcılar aynı zamanda etkinliklerin kendileri için çok faydalı olduğu, eleştirel düşünme becerilerini geliştiren ve çözümünü kolaylaştırması gerekçesiyle eleştirel düşünme eğilimi artıran etkinlikler olduğunu ifade ederek etkinlik koduna olumlu açıklamalar yapmıştır. Bazı katılımcılar etkinliklerin sıkıcı ve becerilerini geliştirecek düzeyde olmadığını ve yeterince uygulanmadığını ifade ederek olumsuz görüş bildirmiştir. Gerçekleştirilen odak kodlama sonucunda etkinlik, yeterlik, metin soruları, dolaylılık, tekrar kodları “yeterlik”; eleştirel düşünme, okuma, anlama, bilgi eksikliği, farkındalık kodları “beceri” odak kodu altında toplanmıştır.

**K.9. (Erkek, 7. sınıf, 20 dk.):** Çok sıkıcı. O etkinliklerde evet eleştirel düşünmeyi geliştirecek etkinlikler var, ama bayağı sıkıyor adamı. Mesela 1. etkinlikte ne soruyorsa 3 veya 4. etkinlikte de aynı soruyu bir daha soruyor üst üste. Ben ne anlayacağım bundan? Sadece sıkıcı yani. Daha farklı etkinlikler getirebilirler. Daha güzel sorular sorabilirler. Onların akıllarına gelmeyen soruları zaten hocalarımız soruyor. Bir soruyu bir daha sormaması lazım. Onun benzerini de sormasın gerekirse. Çünkü biz çok çabuk sıkılıyoruz aynı cevaplardan.

**Çizelge 15.** Katılımcıların okuma etkinliklerinde tercih ettikleri düşünme yöntemlerine ilişkin görüşleri

Kodlar	Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	
Okuma	24	-	24	Kazanım 4
Etkinlik	18	3	21	
Olay örgüsü	5	-	5	
Anlatma	4	-	4	
Toplam	51	3	54	
İnceleme	12	-	12	Analitik Düşünme 7
Detay	7	-	7	
Akılda tutma	6	-	6	
Özetleme	6	-	6	
Soru sorma	5	-	5	
Empati	5	-	5	
Altını çizme	4	-	4	
Toplam	45	-	45	
Eleştirme	12	3	15	Eleştirel Düşünme 3
Yorumlama	9	-	9	
Değerlendirme	5	-	5	
Toplam	26	3	29	
Genel Toplam	122	6	128	14

Katılımcılara sonda soru olarak okuma etkinliklerinde tercih ettikleri düşünme yöntemleri sorularak öğrencilerin etkinlikleri nasıl yaptığını ilişkin görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Katılımcılar etkinlikleri en çok metni ve soruları dikkatli bir şekilde

okuyarak ve metni anlayana dek birkaç kez okuyarak yaptıklarını ifade ederek okuma koduna tamamen olumlu görüş bildirmiştir. Aynı zamanda etkinliklerde en çok kullandıkları yöntemlerden birinin eleştirel düşünme olduğunu ve metni eleştirme yoluyla etkinlikleri daha hızlı çözebildiklerini ifade ederek eleştirme koduna genellikle olumlu görüş sunsalar da bazı katılımcılar etkinliklerin eleştirme fırsatı sunmadığı ve metinleri eleştiremediklerini ifade ederek olumsuz yorumlarda bulunmuştur. Gerçekleştirilen odak kodlama sonucunda okuma, etkinlik, olay örgüsü, anlatma kodları “kazanım”; inceleme, detay, akılda tutma, özetleme, soru sorma, empati, altını çizme kodları “analitik düşünme”; eleştirme, yorumlama, değerlendirme kodları “eleştirel düşünme” odak kodu altında örüntülenmiştir.

**K.12. (Kadın, 7. sınıf, 17 dk.):** İlk önce okuyorum. Sonra yorumluyorum kendi kafamdan. Yorumlamak için de hep aklımda tutmaya çalışıyorum. Daha dikkatli okuyorum, anlamazsam tekrar okuyorum falan. Sorunun metinde neresiyle ilgili olduğuna bakıyorum. O zaman hepsini tekrar tekrar okumama gerek kalmıyor çünkü.

**Çizelge 16.** Katılımcıların eleştirel okumanın faydalarına ilişkin görüşleri

Kodlar	Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	<i>f</i>
Anlama	26	-	26	
Eleştirel okuma	22	-	22	
Zaman	10	6	16	
Fayda	14	-	14	Kazanım
Yorum gücü	12	-	12	8
Değerlendirme	8	-	8	
Kalıcılık	5	-	5	
Geliştirme	4	-	4	
Toplam	101	6	107	
Ayırt etme	12	-	12	
Akıl yürütme	6	-	6	
Analiz	6	-	6	Çıkarım
Araştırma	5	-	5	5
Açıklama	5	-	5	
Toplam	34	-	34	
Genel Toplam	135	6	141	13

Çizelge bakıldığında katılımcıların eleştirel okumanın faydalarına ilişkin görüşlerinde anlama ve eleştirel okuma kodlarının tamamen olumlu ifadelerle ön plana çıktığı görülmektedir. Katılımcılar eleştirel okumanın en çok anlama düzeylerini artırması ve anlama sürecini hızlandırması yönüyle kendilerine fayda sağladığı şeklinde yorumda bulunmuştur. Gerçekleştirilen odak kodlama sonucunda anlama, eleştirel okuma, zaman, fayda, yorum gücü, değerlendirme, kalıcılık, geliştirme kodları “kazanım” ve ayırt etme, akıl yürütme, analiz, araştırma, açıklama kodları “çıkarım” odak kodu altında toplanmıştır.

**K.11. (Kadın, 7. sınıf, 21 dk.):** Tüm metinleri daha iyi anlamamızı sağlıyor bir kere. Günlük hayatta da bazı şeyleri daha iyi anlamamızı sağlıyor. Bize kazanımı çok yani. Yapabilen insanlar bence soru olsun test olsun rahatça doğru yapabilir. Farklı bakış açıları kazandırıyor çünkü, tek pencereden bakmamış oluyoruz okuduğumuz şeye. Öyle olunca da doğru yönlerini tarafsız olarak görebiliyoruz. Ben daha doğru bir şekilde eleştirel okuma yapabilmeyi çok isterdim.

Benimki doğru yöntem değil mesela. Ama bilseydim nasıl yapıldığını, bence özellikle paragraf sorularını çok rahat çözerdim. Okuduğumu daha kolay anlardım.

**Çizelge 17.** Katılımcıların metnin içeriğine duyulan ilginin önemine ilişkin görüşleri

Kodlar	Kodlama			Odak Kodlama	
	Olumlu	Olumsuz	Toplam		
İlgi	30	30	60	İlgi 9	
Çaba	14	6	20		
Önem	18	-	18		
İçerik	15	-	15		
Sıkıcılık	-	13	13		
İstek	9	4	13		
Zorlanma	-	12	12		
Ön yargı	-	9	9		
Eğlence	8	-	8		
Toplam	94	74	168		
Okuma	25	19	44	Gerekçe 7	
Tavsiye	21	-	21		
Anlama	13	5	18		
Sorumluluk	8	3	11		
Gereklilik	9	-	9		
Eleştiri	7	-	7		
Yorumlama	6	-	6		
Toplam	89	27	116		
Genel Toplam	183	101	284		16

Katılımcıların metnin içeriğine duyulan ilginin önemine ilişkin görüşlerinde ilgi ve okuma kodları üzerinde durduğu görülmektedir. Katılımcılar bir metne ilgi duyduklarında metni okuma ve anlamaya daha eğilimli olduklarını, ilginin bu noktada gerekli olduğunu ifade ederek hem ilgi koduna hem de okuma koduna olumlu yönde açıklamalar yapmıştır. Bazı katılımcılar metne ilgi duymadıklarında metni okuma ve anlamaya eğilimlerinin azaldığını, bu durumda metni anlamadıklarını veya anlamaya, hatta okumaya zorlandıklarını ifade ederek hem ilgi koduna hem de okuma koduna yönelik olumsuz görüş beyan etmiştir. Gerçekleştirilen odak kodlama sonucunda ilgi, çaba, önem, içerik, sıkıcılık, istek, zorlanma, ön yargı, eğlence kodları “ilgi”; okuma, tavsiye, anlama, sorumluluk, gereklilik, eleştiri, yorumlama kodları “gerekçe” odak kodu altında toplanmıştır.

**K.6. (Kadın, 8. sınıf, 30 dk.):** Bende de oluyor o. Mesela hocalarımız kitap söylüyor. Aynı kitaplar kütüphanede olmuyor. Alıyorum, hiçbir şey anlamıyorum ya da sıkılıyorum. Ama onu yorumlamaya çalışıyorum. Benim için anlamamanın en önemli yollarından biri yorumlamak çünkü. Ne yapsak da ilgi olmayınca okuyası gelmiyor insanın. Yine de hocamız demişse okumaya çalışıyorum. Anlamadığım zaman baştan alıyorum mesela. Yine anlamadıysam yine baştan alıyorum yani. En sonunda anlayabiliyorum ama zorlanarak elbette. İlgi duymamız okuma becerilerimizi de geliştirir. O yüzden derslerimizde daha iyi sonuç alabiliriz. Hani okumanın bütün derslere de katkısı olduğu için dolaylı yoldan hepsi için faydalı bir şey yapmış oluyoruz. Yine de bunun için ilgiyle, sevecek falan yapmak lazım bunu. Okuyarak, eleştirerek tüm derslere katkı sağlayabiliriz.



**Çizelge 18.** Katılımcıların metne ilgi duymadıklarında metnin eleştirisini yapmaya ilişkin görüşleri

Kodlar	Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	<i>f</i> Olumsuz	Toplam	
Eleştiri	16	22	38	Eğilim 4
Okuma	9	13	22	
Anlama	11	7	18	
Yorum	3	2	5	
Toplam	39	44	83	
İlgi	8	38	46	Merak 3
Çaba	15	2	17	
İstek	-	4	4	
Toplam	23	44	67	
Zorlanma	-	22	22	Zorluk 5
Endişe	-	17	17	
Sıkılma	-	8	8	
Zorunluluk	3	4	7	
Görev	3	2	5	
Toplam	6	53	59	
Genel Toplam	68	141	209	12

Bir önceki soruya ek olarak katılımcılara metne ilgi duymadıklarında metnin eleştirisini yapmak hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Öğrenciler bu soruda en çok ilgi ve eleştiri kodlarını kullanmıştır. Metne ilgi duymadıklarında sorun yaşadıklarını belirten katılımcılar, buna bağlı olarak olumsuzluklar yaşadıklarını ve metnin eleştirisini yapamadıklarını veya yanlış yaptıklarını ifade ederek ilgi ve eleştiri koduna olumsuz yorumlarda bulunmuştur. Bazı katılımcılar zorunlu bir durum varsa metne ilgilerini toplayabildiklerini ve ilgileri olmasa da metnin eleştirisini yapabildiklerini söyleyerek ilgi ve eleştiri koduna olumlu yorumlarda bulunmuştur. Gerçekleştirilen odak kodlama sonucunda eleştiri, okuma, anlama, yorum kodları “eğilim”; ilgi, çaba, istek kodları “merak”; zorlanma, endişe, sıkılma, zorunluluk, görev kodları “zorluk” odak kodu altında toplanmıştır.

**K.16. (Kadın, 5. sınıf, 13 dk.):** Biraz zorlanırım. Eğer yani pek ilgi çekici bulamazsam yani. Kısmen diyebilirim bu yüzden. Çünkü gerçekten sevmediği bir şey olunca ona ilgi gösteremiyor bazıları. Ben de öyleyim. O yüzden de sonuca varana kadar biraz zor oluyor benim için.

**Çizelge 19.** Katılımcıların okuduğunu analiz etme çabukluğunun daha çabuk anlamaya yardımcı olmasına ilişkin görüşleri

Kodlar	Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	<i>f</i> Olumsuz	Toplam	
Analiz çabukluğu	24	8	32	Çabukluk 3
Anlama çabukluğu	23	2	25	
Çabukluk	8	9	17	
Toplam	55	19	74	
Doğru analiz	34	-	34	Analiz 4
Yardımcı olma	10	1	11	
Pratik yapma	6	-	6	
Odaklanma	6	-	6	

**Çizelge 19.** Katılımcıların okuduğunu analiz etme çabukluğunun daha çabuk anlamaya yardımcı olmasına ilişkin görüşleri

Kodlar	Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	<i>f</i>
Toplam	56	1	57	
Okuduğunu anlama	22	7	29	Okuma 3
Okuma	10	-	10	
Kitap okuma	5	-	5	
Toplam	37	7	44	
Genel Toplam	148	27	175	10

Çizelge incelendiğinde ortaokul öğrencileri, okuduğunu analiz etme çabukluğunun daha çabuk anlamaya yardımcı olması üzerine görüşlerinde en çok doğru analiz ve analiz çabukluğu kodlarında görüş bildirmiştir. Öğrenciler doğru bir analiz yapıldığında metni daha hızlı anladıklarını ifade ederek tamamen olumlu fikir beyan etmiştir. Katılımcılar okuduklarını daha çabuk analiz etmenin anlama sürecine de katkı sağladığını söyleyerek analiz çabukluğu kodunda olumlu görüş bildirmiştir. Bazı katılımcılar ise hızlı bir şekilde analiz yapmanın detayları kaçırabilmelerine ve bir şeyleri yanlış anlamalarına sebep olabileceği gerekçesiyle olumsuz fikir sunmuştur. Gerçekleştirilen odak kodlama sonucunda analiz çabukluğu, anlama çabukluğu, çabukluk kodları çabukluk; doğru analiz, yardımcı olma, pratik yapma, odaklanma kodları analiz; okuduğunu anlama, okuma, kitap okuma kodları okuma odak kod başlıkları altında örüntülenmiştir.

**K.12. (Kadın, 7. sınıf, 17 dk.):** Evet. Bence olur. Çünkü eğer hızlı analiz yaparsak kendimizi olumlu yönde etkileriz ve daha çok okuma isteğimiz olur. Bir şeyi kolay anlamayınca okumak istemiyoruz. Kolay anlamamız için de analiz yapabilmemiz lazım. Analiz bizim değerlendirme ve yorumlamamızı hızlandırıyor. Hepsi bir arada olunca da hızlı anlıyoruz. O yüzden bence birbiri ile ilişkisi var. Hızlı analiz yaparsak hızlı anlarız bence.

**Çizelge 20.** Katılımcıların okuduklarını daha hızlı analiz yapma ve daha hızlı anlamak için yaptıklarına ilişkin görüşleri

Kodlar	Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	<i>f</i>
Anlama	28	-	28	
Analiz	25	-	25	
Eleştirme	17	-	17	Eğilim 7
Okuma	12	-	12	
Beceri	10	-	10	
Düşünme	7	-	7	
Çabukluk	3	2	5	
Toplam	102	2	104	
Kitap okuma	20	-	20	
Özetleme	10	-	10	
Pratik yapma	8	-	8	Yöntem 9
Altını çizme	8	-	8	
Okul dersleri	8	-	8	
Akılda kalma	7	-	7	
Göz gezdirme	7	-	7	
Odaklanma	4	-	4	

**Çizelge 20.** Katılımcıların okuduklarını daha hızlı analiz yapma ve daha hızlı anlamak için yaptıklarına ilişkin görüşleri

Kodlar	Kodlama			Odak Kodlama <i>f</i>
	Olumlu	<i>f</i> Olumsuz	Toplam	
Sebep-sonuç	3	-	3	
Toplam	75	-	75	
Genel Toplam	177	2	179	16

Katılımcılara okuduklarını daha hızlı analiz etmek ve anlamak için neler yaptıklarına ilişkin sorulan sonda soruda en çok anlama ve analiz kodları ön plana çıkmıştır. Katılımcılar daha hızlı analiz yapmanın yolunun önce metni anlamakla olacağı yönünde tamamen olumlu görüş bildirmişlerdir. Aynı zamanda metni anlamak için de analiz yapmanın çok önemli olduğunu, ikisinin birbirini tamamladığını ifade eden öğrenciler, analiz koduna da tamamen olumlu yorumda bulunmuştur. Katılımcılar her soruda analiz yapmak ve anlamak arasında önemli bir ilişki olduğunu altını çizmiştir. Katılımcılar bu görüşlerin haricinde izledikleri yöntemler arasında eleştirme, okuma, özetleme, pratik yapma, altını çizme, düşünme, göz gezdirmeye, odaklanma ve sebep sonuç ilişkisi kurma kodlarını saymıştır. Gerçekleştirilen odak kodlama sonucunda anlama, analiz, eleştirme, okuma, beceri, düşünme, çabukluk kodları “eğilim”; kitap okuma, özetleme, pratik yapma, altını çizme, akılda kalma, göz gezdirmeye, okul dersleri, odaklanma, sebep-sonuç kodları “yöntem” odak kodu altında toplanmıştır.

**K.13. (Erkek, 5. sınıf, 19 dk.):** Bence dediğim gibi göz gezdirebiliriz. Göz gezdirmek hem hızlı oluyor hem de okumuş kadar oluyoruz. Ama daha kısa sürede tabi. Göz gezdirmek hızlanmasını sağlayabilir yani. Bir de önemli yerlerin altını çizebiliriz. Yani okurken altını çizersek önemli yerlerin, bir nevi özetini çıkarmış oluruz. Özetini okumak da olayın ne olduğunu, neden olduğunu anlamamızı sağlar. O yüzden daha kolay anlayabiliriz bence.

**Çizelge 21.** Katılımcıların derse duyulan meraka ilişkin görüşleri

Kodlar	Kodlama			Odak Kodlama <i>f</i>
	Olumlu	<i>f</i> Olumsuz	Toplam	
İlgi	16	21	37	
Sevme	16	15	31	
Keyif alma	15	8	23	
Sıkıcılık	-	13	13	Merak 8
Haklılık	10	2	12	
İstek	8	4	12	
Çaba	11	-	11	
Öğrenci katılımı	3	1	4	
Toplam	79	64	143	
Öğretmen	8	10	18	
Ders	3	13	16	Ortam 4
Öğrenci	4	9	13	
Etkinlik	9	2	11	
Toplam	24	34	58	
Anlama	10	2	12	Yetenek 3
Başarı	7	5	12	
Anlatma	3	1	4	
Toplam	20	8	28	

**Çizelge 21.** Katılımcıların derse duyulan merakla ilişkin görüşleri

Kodlar	Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	<i>f</i>
Genel Toplam	123	106	229	15

Çizelge bakıldığında katılımcıların görüşlerinde ilgi ve sevme kodlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Katılımcılar derse ilgi duymadıklarında derse yönelik tüm olumlu hislerini kaybederek o derste başarılı olamadıkları yönünde olumsuz görüş bildirmiştir. Bazı katılımcılar derse ilgi duyduklarında dersi merakla bekledikleri ve bu ilginin o derste başarılı olmalarını sağladığı yönünde olumlu görüş bildirmiştir. Aynı zamanda dersi sevmenin de önemli olduğunun altını çizen katılımcılar, sevdikleri derslerde motivasyon ve öğrenme arzularının daha yüksek olduğunu kaydetmiştir. Gerçekleştirilen odak kodlama sonucunda ilgi, sevme, keyif alma, sıkıcılık, haklılık, istek, çaba, öğrenci katılımı kodları “merak”; öğretmen, ders, öğrenci, etkinlik kodları ortam; anlama, başarı, anlatma kodları “yetenek” odak kodu altında toplanmıştır.

**K.7. (Erkek, 8. sınıf, 25 dk.):** Ben de öyle düşünüyorum. Yani katılıyorum. Mesela fen dersini iyi dinleyince en sevdiğim ders fen oluyor. Ama iyi dinlemem için de o derse ilgimin olması lazım. Yani o dersi sevmem lazım. Sevdiğim derslerde ilgim daha fazla oluyor. O yüzden daha başarılıyım o derslerde. Beni motive ediyor derse ilgimin olması. İlgi duymadığımda aynı şeyleri yaşamıyorum. Biraz mecburi dinliyorum hatta sınav olmasa belki dinlemem. Derse ilgi duymadığı zaman dersten keyif alınmaz yani. Dinleyemeyiz çünkü.

**Çizelge 22.** Katılımcıların derse olan merakın ders hakkında öğrenme isteğini nasıl artırdığına ilişkin görüşleri

Kodlar	Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	<i>f</i>
Öğrenme	33	-	33	
Eğilim	17	1	18	
Artırma	17	-	17	
Anlama	15	-	15	
Ders	9	-	9	Eğilim
Öğretmen	8	1	9	9
Okuma	8	-	8	
Eleştiri	4	-	4	
Etkinlik	4	-	4	
Toplam	111	2	113	
Merak	21	-	21	
Motivasyon	21	-	21	İlgi
Emek	19	-	19	4
Başarı	7	-	7	
Toplam	68	-	68	
Genel Toplam	179	2	121	13

Çizelgede katılımcı görüşlerinde en çok öğrenme, merak ve motivasyon kodlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Katılımcılar bu soruda derse duydukları merakın temelde daha iyi öğrenmelerine hizmet ettiğini; bu durumun öğrenme hızlarını, motivasyonlarını ve eğilimlerini artırdığını ifade etmiştir. Gerçekleştirilen odak kodlama sonucunda öğrenme,

artırma, eğilim, anlama, ders, öğretmen, okuma, eleştiri, etkinlik kodları “eğilim” ve merak, motivasyon, emek, başarı kodları “ilgi” odak kodu altında toplanmıştır.

**K.6. (Kadın, 8. sınıf, 30 dk.):** Tabi artırır. Çünkü mesela sevdiğin bir ders varsa o dersi daha iyi anlamaya çabalarsın. Her yönünü anlamak için eleştirisini yaparsın. Eleştirirsin, bakarsın, görürsün her yönünü. Sevince bunları yapmak daha kolay oluyor işte. Arkadaşlarımızda bile böyledir. Mesela sevdiğimiz bir arkadaşımızı daha çok anlamaya çalışırız. Onu daha çok tanımaya gayret gösteririz. O yüzden bir dersin konusu ilgimizi çekiyorsa elbette o konuların hepsini öğrenmeye çalışırız.

**Çizelge 23.** Katılımcıların derse duyulan ilginin ders hakkındaki metinleri okuma düzeyini artırmasına ilişkin görüşleri

Kodlar	Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	<i>f</i> Olumsuz	Toplam	
İlgi	26	-	26	
İstek	20	1	21	
Artırma	19	-	19	
Dersi sevme	8	-	8	İstek
Çaba	8	-	8	7
Eğlence	5	1	6	
Eğilim	6	-	6	
Toplam	92	2	94	
Okuma	44	2	46	
Öğrenme	13	-	13	Eğilim
Araştırma	6	-	6	4
Anlama	3	-	3	
Toplam	66	2	68	
Genel Toplam	158	4	162	11

Katılımcıların derse ilgi duyduklarında ders hakkındaki metinleri okuma düzeylerine ilişkin görüşleri sorulduğunda en çok okuma ve ilgi kodlarının üzerinde durduğu görülmektedir. Katılımcılar ilgi duydukları dersler hakkında olan metinleri okumayı daha çok istediklerini ve bu istekleri doğrultusunda okuyacakları metinleri genel olarak sevdikleri ve ilgi duydukları konular üzerine seçtiklerini ifade ederek okuma ve ilgi kodunda genellikle olumlu görüş beyan etmiştir. Gerçekleştirilen odak kodlama sonucunda ilgi, istek, artırma, dersi sevme, çaba, eğlence, eğilim kodları “istek”; okuma, öğrenme, araştırma, anlama kodları “eğilim” odak kodu altında toplanmıştır.

**K.4. (Erkek, 6. sınıf, 27 dk.):** Bence artırır. Örneğin ben sosyal bilgiler dersini seviyorsam onunla ilgili mesela tarihi metinleri daha çok okurum. Onu ayrıntısına kadar anlayıp çok bilgi edinmemizi sağlar bu ilgi. Ben mesela sevdiğim konulardaki metinleri okurken zorlanmıyorum. Çünkü bu insana güzel bir his veriyor bence. Okurken zaman nasıl geçiyor anlamıyorsunuz. O yüzden okumayı da artırdığımı düşünüyorum.

**Çizelge 24.** Katılımcıların eleştirel düşünme eğilimi ile okuma becerileri arasındaki ilişkiye ilişkin görüşleri

Kodlar	Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	
Eleştirel düşünme eğilimi	23	-	23	İlişki 4
İlişki	19	-	19	
Okuma becerisi	14	-	14	
İlişki varlığı	13	-	13	
Toplam	69	-	69	
Birbirini artırma	12	-	12	İlişki türü 6
Tamamlayıcılık	11	-	11	
Gereklilik	8	-	8	
Birliktelik	6	-	6	
Geliştiricilik	5	-	5	
Destekleyicilik	5	-	5	
Toplam	47	-	47	
Genel Toplam	116	-	116	10

Katılımcılara araştırmanın ana amacı olan eleştirel düşünme eğilimi ile okuma becerileri arasındaki ilişkiye ilişkin görüşleri sorulduğunda tümü aralarında bir ilişki olduğunu vurgulamış, ilişkinin türünü açıklamıştır. Bu sorudaki ifadelerinde hiç olumsuz kod alınmamıştır. Çizelge incelendiğinde katılımcıların eleştirel düşünme eğilimi ve ilişki kodlarının üzerinde durulduğu görülmektedir. Katılımcılar eleştirel düşünme eğilimi ile okuma becerileri arasındaki ilişki için özellikle eleştirel düşünme eğiliminin okuma becerileri üzerinde etkili olduğu yönünde tamamen olumlu görüş bildirmişlerdir. Ortaokul öğrencileri aynı zamanda iki öge arasındaki ilişki için de tamamen olumlu yorumda bulunmuştur. Bu öğrenciler eleştirel düşünme eğilimi ve okuma becerileri arasındaki ilişkinin olumlu ve pozitif yönde olduğunun altını çizmiştir. Bu ilişkinin türünü tanımlarken en çok tamamlayıcılık ve gereklilik kodu üzerinde duran katılımcılar, iki kavramın birbirini tamamlayıcı ve bağlantılı olduğunu ifade etmiş ve birini en iyi şekilde gerçekleştirmek istiyorlarsa diğerinden yardım almalarının gerekli olduğunu vurgulamışlardır. Gerçekleştirilen odak kodlama sonucunda eleştirel düşünme eğilimi, ilişki, okuma becerisi, ilişki varlığı kodları “ilişki”; birbirini artırma, tamamlayıcılık, gereklilik, birliktelik, geliştiricilik, destekleyicilik kodları “ilişki türü” odak kodu altında toplanmıştır.

**K.5. (Kadın, 8. sınıf, 25 dk.):** Bence ilk anlayıp sonra eleştirdiğimiz için kuvvetli bir ilişki var aralarında. Anlamamız hem kitap okumamıza hem analiz etmemize bağlı. Sonra anlayınca da hatta anlarken bile eleştirisini yapıyoruz. O yüzden nasıl desem, tamamlayıcı iki şeydir bence eleştiri ve okuma. Birbiri ile bağlantılıdır. Biri diğerine tamamen bağlı değil ama o olunca daha iyi oluyor. Olması gereken bence bir arada olmaları. Okullar da bunu dikkate almalı ve bence ikisini de geliştirecek çalışmalar yapmalı. Ben ikisi arasında ilişki olduğunu kendi denemelerim sonucunda fark ettim ve fark ettiğimden beri yararlanıyorum yani. Bence herkes de yararlanmalı.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma genelinde öğrencilerin okuduğunu anlama sürecinde eleştirel düşünmeye eğilimli oldukları; bunun sebebi olarak okuduğunu anlama ve eleştirel düşünmenin birbirini tamamladıklarını, birbirleri için gerekli olduklarını, birbirini destekleyici ve geliştirici olduklarını, anlama sürecini hızlandırdıklarını, kendilerine kolaylık sağladıklarını, farklı becerilerini geliştirmelerine de katkıları olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Alan yazının farklı çalışmalarında da eleştirel okuma yapmanın öğrencilerde ilgiyi artırdığı, öğrencinin derse olan tutumunu olumlu etkilediği, anlama ve düşünme becerilerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Türkben ve Karaman, 2022). Araştırmada eleştirel düşünme eğilimi ile okuma becerileri arasında paralel bir ilişki olduğu, bu ilişkinin birbirini tamamlayan ve artıran bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç farklı araştırmalarda da görülmüş ve eleştirel düşünme ile okuma becerileri arasındaki ilişkinin ortak bir bilişsel süreç gerektirdiği, bir arada kullanıldığında anlama sürecindeki başarıyı artırdıkları, birbirleri için gerekli ve önemli oldukları tespit edilmiştir (Fahim ve Sa'eepour, 2011; Shibab, 2011; Usta, 2019).

Eleştirel düşünme ve okuma becerileri arasındaki ilişkiye yönelik sorularda en çok ilgi ve merak kavramları üzerinde durulduğu görülen araştırmada ders veya metne ilgili olmanın veya okuma sürecinde merak uyandıran şeylerle karşılaşmanın daha istekli ve etkin bir okuma süreci sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu; ilgi ve merakın, eleştirel düşünme ve okuma becerilerini etkilediği ve bunları kullanmaya olan eğilimi artırdığını düşündürmektedir. Kanmaz ve Aslan yaptıkları çalışmada (2022) öğrencilerin okuyacağı metinlerin onlara düşünmede serbestlik alanı tanınması gerektiğini, eleştirel düşünmeye sevk edecek yönleri olmasını hem ilgilerini canlı tutmada hem de okuduğunu eleştirebilmesinde önemli kabul etmiştir. Akyol (2013) okuma sürecinin hazırlık ve ustalık aşamalarında ilgi kavramına dikkat çekmiş; hazırlık aşamasında çocukların okuma eylemini, ilgi duyduklarına eğilim göstermeleriyle başlattıklarını, ustalık aşamasında metinleri yönlendirme olmadan kendi ilgilerine göre seçtiklerini ifade etmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin okuma, anlama ve eleştirme eğilimlerinde ilgi ve merakın belirleyici bir nitelik kazandığı görülmektedir. Perkins, Jay ve Tishman (1993) da eğilimleri oluşturan üç unsurdan birinin ilgi olduğuna, ilgi ve meyillerin belirli bir davranışı yapmaya isteklendirdiğine dikkat çekmiştir. Farklı araştırmalarda da okuduğunu anlama sürecinde ilgi ve merakın, eleştirel düşünmenin ana bileşenlerinden biri olduğu ifade edilmiştir (Faccione, P., Faccione, N. ve Giancarlo, 2000). Bu durumda araştırma kapsamında düşündürülen ve ilgiyi canlı tutan metinlerin hem okuduğunu anlamada hem de eleştirel düşünebilmede önemli olduğu söylenebilir. Araştırmanın bulgularını destekleyen bir diğer araştırma okuma alanının, eleştirel düşünmenin geliştirilmesi için en uygun ortam ve müfredatı sunduğu ifade edilmiştir (D'angelo, 1971). Elde edilen bulgular ışığında bunun okuma eyleminde bireylerin zihninin düşünme becerilerini kullanmaya daha elverişli olması ve bireyin okuma sürecindeki ilgisinin okunulan üzerinde analiz yapmaya ve düşündürmeye isteklendirmesi olduğu söylenebilir.

Eleştirel düşünmeyi geliştirecek ideal bir okuma eğitimi için sınıfta rahat ve yaksız bir eleştirel düşünme ortamının gerekliliği ve öğretmenin bu doğrultuda anlayış ve hoşgörüsü sahibi olması, araştırmada ön plana çıkan bir diğer bulgudur. Öğretmenlerini eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma becerileri için çok önemli bir noktada gördüklerine dikkat çeken öğrenciler, öğretmenin öğrenciye ve derse yönelik tavrı ve yaptığı etkinliklerin

kendilerini oldukça motive ederek çalışmaya ve düşünmeye sevk ettiği, öğretmenin kendileri için bir rehber olduğunu ifade etmiştir. Öğrenciler sınıf içerisinde söz sahibi olduğu ve öğretmenden hoşgörülü ve demokratik tutum gördüğü ortamlarda daha yüksek performans gösterir ve daha başarılı olur (Ackley, Colter, Marsh ve Sisco, 2003). Mendelman (2007) gerçekleştirdiği araştırmada öğretmenlerin öğrencilerin seviyelerine uygun bir şekilde eleştirel düşüncelerini geliştirmeleri gerektiğini ve öğrencilerin bu süreçteki zihinsel çalışmasının büyük bir rol oynadığını ifade etmiştir. Yine farklı araştırmalarda öğretmenlerin iyi yetiştirilememesi, sınıf ortamının rahatsız olması, öğretmenin tekdüze bir anlatım yöntemini kullanması, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisi öğretiminde yetersiz olması gibi durumların bu süreci olumsuz etkilediği ifade edilmiş ve eleştirel düşünmenin öğretimi ve eğiliminin kazandırılması sürecinde en büyük rolün öğretmene ait olduğu açıklanmıştır (Ennis, 1991; Semerci, 2003, Yeşilyurt, 2021).

Araştırmanın bir diğer önemli sonucu, internetten yapılan araştırmalarda internetteki her bilginin güvenilir bulunmaması ve güvenilirliğinden emin olmak için okunan metinlerin eleştirel düşünme kapsamında değerlendiriliyor olmasıdır. Yani öğrenciler; internet kullanırken okudukları metinleri ve elde ettikleri bilgileri, eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmektedir. Bireylerin medya okuryazarlığı ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü anlamlı ilişkiler vardır (Bulut Aşık, 2022). Özellikle ergenlerde internet kullanımı ile eleştirel düşünme eğilimi incelenmiş ve aralarında genel olarak pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür (Saklıca, 2016). Makaleye konu olan araştırmadaki öğrencilerin internet kullanımının günlük hayatlarının bir parçasını oluşturduğu düşünülürse sınırlandırılmış ve medya okuryazarlığı katkısıyla bilinçli bir internet kullanımının öğrencilerde eleştirel düşünme eğilimi oluşturması beklenen bir durumdur. Alan yazındaki farklı araştırmalar, interneti ve teknolojiyi bilgi amaçlı kullanan öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının daha yüksek olduğunu ve üst düzey düşünme becerilerinin bu durumdan doğrudan etkilendiğini göstermiştir (Durualp, Çiçekoğlu ve Durualp, 2013; Kim, Yi ve Hong, 2020).

Okuma, Türkçe dersi kapsamındaki temel bir beceri olduğundan ve eleştirel düşünme de yine bu derste kazandırılan bir düşünme becerisi olduğundan özellikle Türkçe derslerinde okuma ve eleştirel düşünmeye yönelik etkinlikler yapılmalıdır. Çünkü Türkçe derslerinde öğrenciye sadece dil bilgisi konularının anlatılması çok eski bir öğretim anlayışıdır. Araştırmada eğitim alanında okuma ve eleştirel düşünmeye verilen önemin yetersiz bulunduğu görülmüş ve Türkçe dersi özelinde eleştirel düşünmeyi geliştirecek etkinliklerin yeterliliğinin tartışmalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kuru ve Şimşek (2022), 2018 ve sonrası bakanlık tarafından yenilenen öğretim programları ve üst düzey düşünmeye yönelik yapılan çalışmaların son yapılan PISA ve TIMSS sonuçlarına olumlu yönde etki ettiğini ve eleştirel düşünme eğilim düzeyinin arttığını ifade etmiştir, ama aynı zamanda bunun eğitim ve öğretim sürecine özellikle küçük yaşlardan başlanarak eklenmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Yani bu eğitime küçük yaşlarda başlanmaması, sonradan başlanması ileri yaşlarda bu becerilerde başarılı olma konusunda yeterli olmayabilir. Alan yazındaki farklı bir araştırmada da Türkçe dersi kitaplarındaki etkinlikler incelenmiş; 5, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki eleştirel düşünme becerisi ile ilgili okuma ve dinleme etkinliklerinin yetersiz olduğu, 6. sınıf Türkçe ders kitabında eleştirel dinlemeye yönelik ise



hiçbir etkinlik olmadığı bulgusuna ulaşmıştır (Dilekçi ve Karatay, 2022). Sur'un (2021) araştırmasında; 5, 6, 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında eleştirel düşünme becerisi alt kategorisinin yer aldığı, 8. sınıf Türkçe ders kitabında ise bazı eksikliklerin bulunduğu tespit edilmiştir. Yine Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin Türkçe öğretim programı ile uygunluğunun belirlendiği araştırmalarda okuma öğrenme alanının yetersiz ve etkisiz olduğu ortaya konmuştur (Demir ve Sinan, 2016). Farklı bir araştırmada Türkçe dersi kitabında eleştirel düşünme ölçütlerinin bazılarında örneklerle yer verildiği, bazılarında ise kısmen yer verildiği görülmüştür (Demir ve Baş, 2019). Bu durum, ders kitaplarında ve müfredatta eleştirel düşünmenin yerinin hâlâ tartışmaya açık bir konu olduğunu ortaya koymaktadır. Alan yazındaki bu araştırmaların, yapılan çalışmanın bulgularını destekleyici olduğu ve bu doğrultuda çalışmanın alan yazındaki bilgilerle tutarlı olduğu görülmektedir.

Araştırmada ulaşılan tüm sonuçlardan yola çıkarak bazı önerilerde bulunulacaktır. Öncelikle araştırma bulgularında eleştirel düşünmenin önemi göz önünde bulundurularak öğretim müfredatlarında eleştirel düşünmeyi geliştirecek uygulamalara yer verilebilir. Özellikle Türkçe dersi kapsamında eleştirel düşünme saatleri düzenlenebilir; öğrenciler bu saatlerde kendi fikirlerini ifade etmeye, kurallara uygun şekilde tartışmaya, günlük hayatta eleştirel düşünmeyi kullanmaya ve eleştirel düşünmeyle bilgi güvenilirliğini sağlamaya yönlendirilebilir. İnternet ve sosyal medya kullanımının çok küçük yaşlarda dâhi kaçınılmaz hâle geldiği çağımızda, eleştirel düşünemeyen bireyler manipülasyona ve dezenformasyona açık hâle gelecektir. Bu nedenle öğrencilere hem eleştirel düşünme hem de okuma noktasında bilinç kazandırılmalı, fikirlerini çekinmeden beyan edebileceği özgür fikir ortamları oluşturulmalıdır. Araştırmada bu ortamların oluşmasında önemli bir unsur olan öğretmenlerin öğrencilere bunu sağlaması için eğitim fakültelerinde gördükleri eğitimin güncellenmesinin yanı sıra müfredat içeriklerinin de güncellenmesi düşünülebilir. Millî Eğitim Bakanlığı, önceden de okullarda vermiş olduğu okuma becerileri dersini eleştirel düşünme noktasında da güncelleyerek ortaokulda tekrar seçmeli ders hâline getirebilir. Başka illerde veya bölgelerde eleştirel düşünme eğilimiyle okuma becerileri noktasında gerçekleştirilecek nicel araştırmalar, nitel çalışmalarla desteklenebilir ve bu karma araştırmalarla hem genel hem de derin algı yansıtılabilir. Öğrencilerinden toplanan veriler, öğretmenlerin görüşleriyle desteklenebilir. Bu sayede öğrenciler gibi öğretmenlerin de fikirleri yansıtılabilir ve olgu daha anlaşılır hâle getirilebilir.

### Kaynakça

- Ackley, B. C., Colter, D. J., Marsh, B. and Sisco, R. (2003). *Student achievement in democratic classrooms*. American Educational Research Association. Chicago, Illinois <https://eric.ed.gov/?id=ED475711>
- Akbiyık, C. ve Seferoğlu, S. S. (2006). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), 90-99. Retrieved from [https://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/Akbiyik-Seferoglu\\_CUEF-2006\\_Elestirel-Dusun.pdf](https://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/Akbiyik-Seferoglu_CUEF-2006_Elestirel-Dusun.pdf)
- Akyol, H. (2013). *Okuma*. (Edt. Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol). İlköğretimde Türkçe Öğretimi. Ankara, Pegem Akademi, s. 15-48.

- Aloqaili, A. S. (2012). The relationship between reading comprehension and critical thinking: A theoretical study. *Journal of King Saud University-Languages and Translation*, 24(1), 35-41. <https://doi.org/10.1016/j.jksult.2011.01.001>
- Bal, M. (2018). Eleştiri Düşüncesi: Kant'ın Eleştiri Felsefesi'ne Giriş. Kaygı. *Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, (30), 253-279. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kaygi/issue/36417/411256>
- Barjesteh, H., & Vaseghi, R. (2012). Critical thinking: A reading strategy in developing English reading comprehension performance. *Journal of Foreign Language Teaching and Translation Studies*, 1(2), 21-34. Retrieved from [https://efl.shbu.ac.ir/article\\_79173\\_7e4a30bad728dc7f0c6c668bf7a1cf7a.pdf](https://efl.shbu.ac.ir/article_79173_7e4a30bad728dc7f0c6c668bf7a1cf7a.pdf)
- Basmaz, I. ve Kutlu, Ö. (2021). Eleştirel düşünme eğilimlerinin okuduğunu anlama, öğrenci, aile ve ev ortamı değişkenleri bağlamında incelenmesi. *Dijital Ölçme ve Değerlendirme Araştırmaları Dergisi Journal of Digital Measurement and Evaluation Research* 1(2), 100-118. <https://doi.org/10.29329/dmer.2021.409.2>
- Batur, Z., Ulutaş, M. ve Beyret, T. N. (2019). 2018 LGS Türkçe sorularının PISA okuma becerileri hedefleri açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi, TEMEL EĞİTİM*, 595-615. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/51765/674356>
- Bozpolat, E. ve Güççük Kurga, H. (2021). Sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 526-555. Doi: 10.33418/ataunikkefd.999753
- Bulut Aşık, A. (2022). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlığı Yeterlilikleri İle Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.
- D'Angelo, E. (1971). Critical thinking in reading. *Elementary English*, 48(8), 946-950. [http://www.jstor.org/stable/41387008?seq=1&cid=pdf-reference#references\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/41387008?seq=1&cid=pdf-reference#references_tab_contents)
- Demir, H. ve Bağ, Ö. (2019). Türkçe ders kitabındaki metinlerin eleştirel düşünme ölçütlerini karşılaması üzerine nitel bir araştırma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(2), 983-1006. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/739437>
- Demir, S., Sinan, A. T. (2016). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin anlam yapıları üzerine bir inceleme. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1324-1342. DOI=10.17556/jef.06998
- Dilekçi, A. ve Karatay, H. (2022). Türkçe dersi kitaplarındaki etkinliklerin eleştirel düşünme becerisine göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (64), 78-101. DOI: 10.21764/maeuefd.1026402
- Durualp, E., Çiçekoğlu, P. ve Durualp, E. (2013). Sekizinci sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik tutumlarının internet ve kitap okuma alışkanlıkları açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(1), 115-132. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/12845/155638>
- Ennis, R. (1991). Critical thinking: A streamlined conception. *Teaching philosophy*, 14(1), 5-24. <https://doi.org/10.5840/teachphil19911412>
- Faccione, P., Faccione, N. and Giancarlo, C. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relationship to critical thinking skill. *Informal Logic*, 20(1), 61-84. <https://doi.org/10.22329/il.v20i1.2254>
- Fahim, M., & Sa'eepour, M. (2011). The impact of teaching critical thinking skills on reading comprehension of Iranian EFL learners. *Journal of Language Teaching & Research*, 2(4), 867-874. doi:10.4304/jltr.2.4.867-874

- Freeman, K. J., & Phillips, B. (2021). The use of creative writing and staged readings to foster empathetic awareness and critical thinking. *The Asia Pacific Scholar*, 6(3), 75-82 <https://doi.org/10.29060/TAPS.2021-6-3/OA2366>
- Gökbulut Özdemir, Ö. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: nicel, nitel ve karma tasarımlar için bir rehber*. (Ed.: Ş. Aslan). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Hosseini, E., Khodaei, F. B., Sarfallah, S., & Dolatabadi, H. R. (2012). Exploring the relationship between critical thinking, reading comprehension and reading strategies of English university students. *World Applied Sciences Journal*, 17(10), 1356-1364. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/267722578\\_Exploring\\_the\\_Relationship\\_Between\\_Critical\\_Thinking\\_Reading\\_Comprehension\\_and\\_Reading\\_Strategies\\_of\\_English\\_University\\_Students](https://www.researchgate.net/publication/267722578_Exploring_the_Relationship_Between_Critical_Thinking_Reading_Comprehension_and_Reading_Strategies_of_English_University_Students)
- Kanmaz, F. E. ve Aslan, C. (2022). Eleştirel düşünme becerisi edindirme bağlamında çocuk ve gençlik kitaplarının incelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 55(2), 421-446. DOI: 10.30964/auebfd.1082458
- Kıran, M. S. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı durumları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kim, H. J., Yi, P. and Hong, J. I. (2020). Students' academic use of mobile technology and higher-order thinking skills: the role of active engagement. *Education Sciences*, 10(3), 47. <https://doi.org/10.3390/educsci10030047>
- Kuru, G. ve Şimşek, A. (2022). Türkiye'de ilkokula yönelik eleştirel düşünme becerisiyle ilgili çalışmaların incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1062-1089. DOI: 10.17240/aibuefd.2022..-1102533
- Liaw, M. L. (2007). Content-based reading and writing for critical thinking skills in an EFL context. *English Teaching and Learning*, 31(2), 45-87. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/228629803\\_Content-based\\_reading\\_and\\_writing\\_for\\_critical\\_thinking\\_skills\\_in\\_an\\_EFL\\_context](https://www.researchgate.net/publication/228629803_Content-based_reading_and_writing_for_critical_thinking_skills_in_an_EFL_context)
- MEB. (2019). *İlköğretim Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- Mendelman, L. (2007). Critical thinking and reading. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51, 300-302. <https://doi.org/10.1598/JAAL.51.4.1>
- Paul, R. & Elder, L. (2006). *Critical Thinking: Learn the Tools the Best Thinkers Use*. Ohio: Pearson Prentice Hall.
- Perkins, D., Jay, E. and Tishman, S. (1993). Beyond abilities: A dispositional theory of thinking. *The Merrill-Palmer Quarterly*, 39(1), 1-21. <https://eric.ed.gov/?id=EJ456333>
- Robson, C. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri: gerçek dünya araştırması*. (Çev. Ed.: Ş. Çinkır, N. Demirkasımoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Saklıca, S. B. (2016). *Ergenlerde internet bağımlılığı ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti.
- Semerci, Ç. (2003). Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28(127), 64-70. ISSN 1300-1337. Retrieved from: <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5126>
- Shihab, I. A. (2011). Reading as critical thinking. *Asian Social Science*, 7(8), 209. DOI:10.5539/ass.v7n8p209
- Sur, E. (2021) Türkçe ders kitaplarında yer alan öyküleyici metinlerin eleştirel düşünme becerisi kazandırma bağlamında incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 402-422. DOI: 10.7822/omuefd.816068

- Türkben, T. ve Karaman, Z. A. (2022). Yazınsal nitelikli metinlere dayalı eleştirel okuma eğitiminin öğrencilerin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme becerisi üzerine etkisi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 80-91. DOI: 10.47479/ihead.1162814
- Usta, M. (2019). *Sınıf öğretmenleri ve ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma-anlama düzeyleri ve eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yeşilyurt, E. (2021). Eleştirel düşünme ve öğretimi: Tüm boyut ve öğelerine kavramsal bir bakış. *Journal of International Social Research*, 14(77). DOI: 10.17719/jisr.11663
- Yıldırım, S. and Söylemez, Y. (2018). The effect of performing reading activities with critical reading questions on critical thinking and reading skills. *Asian Journal of Education and Training*, 4(4): 326-335. DOI: 10.20448/journal.522.2018.44.326.335

### **Extended Abstract**

People naturally cultivate a proclivity for critical thinking as a means to ascertain the truth in the majority of events and circumstances they come across. This inclination empowers folks to employ analytical reasoning when they desire to scrutinize the veracity of information they encounter. This study seeks to ascertain the perspectives of middle school pupils regarding the correlation between their inclination towards critical thinking and their reading abilities. The research is expected to be significant in qualitatively interpreting the critical thinking inclinations of middle school pupils and examining their correlation with their reading abilities. The research focuses on gathering students' perspectives on the utilization of critical thinking in the process of reading comprehension. It aims to understand how students believe critical thinking enhances their reading skills, how they analyze and critique texts, how they employ strategies to comprehend texts, their definition of an ideal reading education, their awareness of their own reading comprehension abilities, their self-perception of maturity in critiquing, their approach to critical thinking, their evaluation of the accuracy and inaccuracy of what they read, their opinions on critical thinking activities in Turkish textbooks, their methods of critiquing when they lack interest in a text, their perception of the relationship between the speed of analyzing what they read and the speed of reading comprehension, and how their interest in the course influences their ability to comprehend texts related to the course.

The study was carried out using a phenomenological design inside a qualitative research approach. Phenomenological study involves exploring the meanings that underlie people's experiences and perceptions. By doing so, researchers can identify common meanings that emerge from these experiences (Gökbulut Özdemir, 2019). Data collection was conducted using face-to-face interviews as the chosen technique. The study group consisted of secondary school students from public schools located in the central area of Tokat province. The research group was generated using the typical case sample approach, which is one of the purposeful sampling kinds, and was determined based on volunteerism. Interviews were performed with 16 students utilizing the semi-structured interview style. The research involved selecting 4 students from each grade level, with an equal distribution of 2 female and 2 male students from the 5th, 6th, 7th, and 8th grade levels. In total, 16 individuals were interviewed, consisting of 8 female and 8 male students. A data collection instrument in the form of an 11-question semi-structured interview guide was utilized. The data collected during the interviews were transcribed and then analyzed using content and descriptive analytic techniques in a computerized environment.

The research findings indicate a positive correlation between the inclination towards critical thinking and reading proficiency, as reported by the pupils. Students were found to employ the critical thinking approach when engaging in reading comprehension, resulting in enhanced ease and speed of understanding. Students contended that in order to foster critical thinking skills, it is important to have a conducive and unrestricted environment for critical thinking in the classroom, together with a teacher who had a deep comprehension of the subject matter. The students expressed that they employed critical thinking when conducting internet research, utilizing a critical perspective throughout their internet usage. Furthermore, they found the overall emphasis on reading in the field of education to be

inadequate. The students' consensus was that the activities provided in Turkish lessons were inadequate for developing critical thinking skills. While some students deemed the activities to be satisfactory, others deemed them to be unsatisfactory.

The study revealed that students demonstrated a propensity for critical thinking while comprehending written material. This can be attributed to the mutually beneficial relationship between critical thinking and reading, as they reinforce and enhance one another. Furthermore, they are interdependent, expedite the comprehension process, and foster the acquisition of knowledge and skills. Türkben and Karaman (2022) found that critical reading has several good effects on students. It boosts their attention, improves their attitudes towards the subject, and enhances their comprehension and thinking skills.

The inquiries regarding the correlation between critical thinking and reading mostly focused on the ideas of interest and curiosity. It has been observed that having an interest in the lesson or text, or coming across things that stimulate curiosity during the reading process, leads to a more enjoyable and productive reading experience. This discovery implies that the presence of interest and curiosity enhances one's capacity to cultivate and employ critical thinking and reading abilities. Various research has indicated that interest and curiosity play a significant role in the process of reading comprehension, serving as key components of critical thinking (Faccione P., Faccione N., & Giancarlo, 2000).

The students who expressed that they regarded their teachers as highly significant in terms of their critical thinking abilities and reading proficiency explained that the teacher served as a mentor to them through their approach towards the students and the lessons. Furthermore, the students were motivated to study and engage in critical thinking by the activities conducted by the teacher. Mendelman (2007) asserted that the development of critical thinking skills is closely linked to cognitive functioning and plays a significant role in this process. Through their investigation, students have discovered that the internet is not entirely dependable, and they critically examine the writings they read to confirm their reliability. The research evaluations have identified strong, positive, and statistically significant correlations between individuals' media literacy and critical thinking abilities (Bulut Aşık, 2022; Saklıca, 2016).

## The Effects of Using Google Docs on Writing Skills of Turkish EFL Learners\*\*\*

Beril NERGİZ KARTEPE\*

Çağla ATMACA\*\*

---

### ARTICLE INFO

Received: 21.11.2023  
Revised form: 21.03.2024  
Accepted: 23.03.2024  
Doi: 10.31464/jlere.1393853

#### Keywords:

*Web 2.0 tools  
Google Docs  
writing skills  
error correction skills*

---

### ABSTRACT

The present study aimed to investigate the effect of teaching writing skills via Google Docs in a blended learning environment on the error correction skills of Turkish EFL learners. In total, there were 50 students from the 10<sup>th</sup> grade at a public high school in Turkey. The data were collected through a pretest and a posttest in the experimental and control group. According to the statistical results, it was found that there was a significant difference between the posttest scores of the experimental and control group regarding content, organization, vocabulary, grammatical concepts, capitalization, spelling, and punctuation, but not in terms of mechanics. In light of the results, using Google Docs in a blended learning environment seems promising to enhance the writing skills of language learners by providing immediate feedback and error correction facilities.

---

### Acknowledgments

The authors declare that there was no funding for this study.

### Statement of Publication Ethics

The official permission to conduct this study was obtained from the Provincial Directorate of National Education (Date: 08.09.2021, Number: E-99530429-605.01-31221386) as well as Pamukkale University Social Sciences and Humanities Research and Publication Ethics Committee (Date: 05.11.2021, Number: E-93803232-622.02-126127). Also, the participation in this study was purely on voluntary basis, and consent of the students and parents was obtained via the consent form.

### Authors' Contribution Rate

Both authors were equally involved in the literature review, data collection, data analysis, and reporting stages.

### Conflict of Interest

The authors declare that they have no conflict of interest.

### Reference

Nergiz Kartepe, B., & Atmaca, Ç. (2024). The effects of using google docs on writing skills of Turkish efl learners. *Journal of Language Education and Research, 10(1)*, 147-165.

---

\* English teacher, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4138-9561>, İzmir Karşıyaka Suzan Divrik Vocational And Technical Anatolian High School, [berilnergiz48@gmail.com](mailto:berilnergiz48@gmail.com)

\*\* Assoc.Prof.Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7745-3839>, Pamukkale University, Department of English Language Teaching, [catmaca@pau.edu.tr](mailto:catmaca@pau.edu.tr)

\*\*\*This study was adapted from the first author's master's thesis titled "The Effect of Teaching Writing Skills via Google Docs in A Blended Learning Environment On Error Correction Skills of Turkish EFL learners" and published in 2022.

## Introduction

Learning how to write in a foreign language may be the most challenging skill to acquire for some EFL students (Alsubaie & Ashuraidah, 2017; Rahmatunisa, 2014). Students may make mistakes in their writing since they have a limited vocabulary, difficulty in forming sentence structure, and making corrections on word spelling, capitalization, punctuation, and grammatical errors, or developing creative ways to express their ideas (Al-Khasawneh & Maher, 2010; Ambrose & Palpanathan, 2017; Zhu, 2001). They can also encounter difficulties in writing due to a lack of adequate linguistic knowledge, teachers' negative feedback, low self-confidence, and high expectations (Rezaei & Jafari, 2014). In this sense, teachers should provide supportive and positive feedback, which requires well-designed practices (Harmer, 2007). Time constraints often limit teachers' ability to offer comprehensive feedback and detailed explanations on student drafts. This suggests that teachers alone may not suffice to adequately enhance students' mechanical skills, organization, and content mastery (Bilal et al., 2013). Additionally, students must practice writing without hesitation, and if they focus on spelling and grammar mistakes, they might not be able to concentrate on creating a well-written piece (Alsubaie & Ashuraidah, 2017). Thus, to increase student motivation and interest in improving their writing skills, using online methods is recommended (Bilal et al., 2013).

Ghanizadeh, Razavi, and Jahedizadeh (2015) contend that technology will support the development of numerous foreign language skills, including listening, writing, reading, speaking, grammar, and vocabulary. They also suggest that technology will help to create a fun environment for language learning because it is viewed as an authentic tool for enhancing input quality and offering timely and immediate feedback. To illustrate, according to Alsubaie and Ashuraidah (2017), integrating online learning tools into the classroom is necessary because today's students are referred to as "digital natives" even though there are other ways to improve students' writing abilities. In this vein, online resources such as computer-assisted language learning (CALL) could meet various needs and expectations of teachers and students in foreign language classes to maximize interaction, active participation, and immediate feedback during limited course hours (Terzioğlu, 2017). For instance, Web 2.0 tool Google Docs might offer students the chance of immediate correction on spelling, punctuation, capitalization, appropriate vocabulary, and grammar in their English writing skills (Aravindan, 2016). In this regard, Google Docs seems to be an appropriate online writing tool since it allows students the flexibility to edit their writing products synchronously, get immediate online feedback, and benefit from auto error correction (Seyed Rezaei et al., 2016). As a result, it may contribute to the development of students' writing skills.

Although there are several research studies on using Google Docs for improving organization, content, spelling, punctuation, grammar, and sentence structure, they mostly focus on investigating the effect of peer tutoring and motivation on developing collaborative writing skills of learners via Google Docs (Abrams, 2019; Alharbi, 2020; Alsubaie & Ashuraidah, 2017; Lin & Yang, 2013; Suwantarathip & Wichadee, 2014). The



current paper also concentrates on Google Docs but displays differences with previous research in terms of research design, research questions, and data collection tools (Ambrose & Palpanathan, 2017; Arani, 2018; Aşıksoy, 2018; Cunningham, 2000; Khodabandeh & Soleimani, 2018). It should be noted that peer tutoring was not emphasized in this study; instead, each student worked independently and received individual feedback via Google Docs. Additionally, this study examined how traditional and online feedback affected students' writing and error correction skills. Since this study employs both single and multiple feedback types for writing classes, it differs from earlier studies in this regard. Besides, the participant profile is different as the participants were selected from a public vocational high school. In sum, this study sought to examine the impact of teaching writing skills via Google Docs in a blended learning environment on the error correction skills of Turkish EFL learners. Therefore, it is assumed that the current study, which allows students to work independently without peer tutoring or group collaboration by using the Web 2.0 tool Google Docs, is one of the rare studies investigating second language (L2) writing both on the macro and micro level.

### **Literature Review**

According to Badran (2017), it is not enough to integrate technology within teaching and learning because there must be a focus on pedagogy and relevance for teaching staff to engage fully with the new technology in schools. Thus, educators need to support and encourage learners to enhance digital skills, provide opportunities, improve quality, and apply technology effectively. Sarıçoban (2013) also indicated the importance of electronic media's revolution in language teaching methodology. Computers are now used as effective tools in terms of assessment, teaching grammar, vocabulary, syntax, reading skills, comprehension, writing activities, and even in developing interactive communication skills. Likewise, Khodabandeh and Soleimani (2018) claim that computer-based tasks create a positive and better effect in grammar learning than written tasks, and learners are better motivated by computer-based tasks than traditional tasks in grammar learning.

Specifically, the concept of Web 2.0 tools was first brainstormed by O'Reilly (2007), and defined as a fuller platform and software above the level of a single device, providing richer user experiences. Web 2.0 tools include such tools as wikis, blogs, video-sharing websites, social networks, podcasts, and many more (Ağır, 2014). In their study, Balbay and Erkan (2018) defined Web 2.0 tools as quite effective, motivational, and encouraging. Also, the authors stated that English Language Teaching (ELT) instructors appreciated using already-developed tools instead of creating a new one. Besides, Aşıksoy (2018) emphasizes that Web 2.0 tools not only develop learners' English language skills but also make learners autonomous and independent individuals in their own learning, indicating the effective and entertaining aspects of these tools.

Within the scope of Web 2.0 tools, Google Docs is an online word-processing document that allows for customization and editing within the document itself (Aravindan, 2016). It is not much different from other word processors besides being popular with some teachers in different contexts. There are some reasons for its popularity in education.

For example, Google Docs can create opportunities for teachers to monitor their students and see how they have corrected their drafts. It also provides one-on-one, automatic, and instant feedback. Besides, it shows the correct spelling by underlining the misspelled words, checks the grammar constantly, and makes the necessary arrangements automatically (Thompson, 2008). Moreover, Google Docs' auto corrections make markups where punctuation marks are forgotten and automatically adjust capitalization at the beginning of sentences (Sharp, 2009).

In light of the above-mentioned opportunities, various research studies have been conducted on Google Docs in different contexts. To start with, Suwantarathip and Wichadee (2014) investigated the effect of Google Docs on students' writing skills by focusing on collaborative writing. This quasi-experimental study aimed to compare the writing abilities of students who collaborated on writing assignments by using Google Docs in a face-to-face classroom. The sample of the study consisted of 5.625 private university students in Thailand. The study took one semester which lasted for 14 weeks, and one of the groups was selected for the face-to-face group, while the other one was chosen for the Google Docs group. The students in both groups worked collaboratively during the writing assignments. The qualitative and quantitative data were collected by the pre-posttest, a questionnaire, and an interview, and the intervention took seven weeks. The results revealed that the Google Docs group received higher scores than the face-to-face group after the interventions.

Secondly, Alsubaie and Ashuraidah (2017) examined the spelling, grammar, and other writing problems of the participants from the College of Arabic Language in Saudi Arabia. Different instruments such as writing portfolios, questionnaires, written tasks, a rubric, and interviews were used in this study. As a result of the integration of Google Docs in English classes, the students' writing skills showed progress in that the posttest scores were higher than the pretest scores. Thirdly, a qualitative study conducted by Abrams (2019) investigated the link between the patterns of collaboration and linguistic features of texts written during a computer-supported collaborative writing task using Google Docs. It was administered to 28 first-year learners of German at a U.S. university. The results indicated that the learners who had lower proficiency levels, and difficulties in resolving language problems were easily able to produce accurate texts and develop their accuracy, and textual cohesion in terms of content and form. Additionally, the findings revealed that the effect of collaboration was not related to the development of linguistic features such as grammatical or lexical accuracy, syntactic complexity, or lexical diversity.

Likewise, another qualitative case study conducted at a large Saudi university by Alharbi (2020) aimed to investigate the potential of Google Docs in facilitating and supporting pedagogical practices in a writing course. The participants were selected from 10 EFL learners working in pairs on article report writing over one academic semester. The data were collected through the instructor's observation and comments, learners' comments, text revisions through Google Docs, and the interviews. The findings of the study revealed that the participants mostly made text revisions (344, 68%) in the use of academic language, specifically grammar and word choice including spelling, mechanics, citing, and referencing in their writings. In addition, text revisions in the content,

organization, and coherence were still high (32%). Finally, Khodabandeh and Soleimani (2018) investigated the effect of CALL-based writing tasks on EFL learners' grammar learning. There were 60 participants at the intermediate level from a high school in Iran. The students were divided into an experimental and a control group. According to the posttest scores, the participants in the experimental group had higher scores than the control group in learning grammar rules. These results also stressed that computer-based tasks had a positive effect on grammar learning than traditional written tasks.

The studies investigating the effect of other Web 2.0 tools on writing skills appear to focus on peer tutoring as well. To illustrate, Alsmari (2019) conducted an experimental study in paragraph writing courses by providing a blended learning environment in Saudi Arabia. The Web 2.0 tool was selected as Google Docs via Edmodo, and it was found to create major developments in the student's writing skills over time. It was also found that Google Docs via Edmodo helped the students' progress in writing skills, especially in areas such as paragraph organization, content, spelling, punctuation, grammar, and sentence structure.

Apart from the aforementioned studies, several studies focused on the writing problems of Turkish EFL learners (Kırmızı, 2018; Mantarlı, 2019). To illustrate, Mantarlı (2019) investigated the mistakes made by Turkish EFL students in the 11th and 12th foreign language classes of an Anatolian high school in English text writing. The author stated that the students often made mistakes in grammar, morphology, meaning, vocabulary, and syntax. Among the five error types, the grammatical errors (861) were mostly committed. Also, Kırmızı (2018) demonstrated that lexical and linguistic errors were the most common errors among Turkish EFL students. Specifically, the lexical mistakes included omission, confusion of two words, word invention, and wrong lexical choice.

### **Research Aim and Research Questions**

In light of the relevant literature, it can be claimed that some of the earlier studies (Abrams, 2019; Alharbi, 2020; Alsubaie & Ashuraidah, 2017; Khodabandeh & Soleimani, 2018; Suwantarathip & Wichadee, 2014) employed Google Docs as a research tool, and collected data through examining the development of paragraph organization, content, spelling, punctuation, grammar, and sentence structure. However, the aim was to investigate the effect of peer tutoring, collaboration, and motivation on developing collaborative writing skills of the learners via Google Docs. Although these studies show similarities with this study, research designs, research questions, participant profiles, and data collection tools differ. Only Alsmari (2019) focused on the development of writing skills by examining paragraph organization, content, spelling, punctuation, grammar, and sentence structure. However, in the study of Alsmari (2019), the research tool was selected as Edmodo. All in all, considering the writing problems of Turkish EFL learners, the difficulties faced by EFL teachers in teaching writing skills and error correction skills as well as the call for future studies, this study aimed to investigate the effect of teaching writing skills via Google Docs in a blended learning environment on error correction skills of Turkish EFL learners, and offer educational insights about error correction techniques

with the integration of technology in a blended language learning environment. To this end, this study aims to answer the following research questions:

- 1- What is the effect of teaching writing skills via Google Docs on error correction skills of Turkish EFL learners regarding content, organization, vocabulary, grammatical concepts, capitalization, spelling, and punctuation in paragraph writing?
- 2- Is there a statistically significant difference between the experimental group and the control group in terms of error correction skills regarding only mechanics in paragraph writing?

It should be noted that the first research question is addressed to both writing and error correction skills development (content, organization, grammatical concepts, capitalization, spelling, and punctuation) while the second research question is only concerned with error correction skills for the mechanics category (grammatical concepts, capitalization, spelling, and punctuation) included in the paragraph writing evaluation rubric.

## Methodology

### Research Design and Procedures

In this research, there was an experimental and a control group, and these groups were previously formed by the school administration. Thus, convenience sampling was administered to choose the participants. The study was designed as a quasi-experimental study as the participants in the control and experimental group were chosen via convenience sampling due to practical reasons in the educational setting (Cohen et al., 2007; Fraenkel et al., 2018; Kerlinger, 1970) to reveal any cause and effect relationship via introducing an intervention and seeing how that intervention relates to the outcome of the study (McMillan & Schumacher, 2010). In the quasi-experimental study design, clustered units such as classrooms or counseling groups are selected as the participants since no randomization in selecting the groups is needed, and testing the groups may interfere with the effect of the given treatment (Ekmekçi, 1999). Hence, in the current study, since the classes were intact, and already organized for an instructional purpose, there was no random assignment of subjects. The relevant interventions were implemented, and the groups were compared by using both a pretest and a posttest.

The study was conducted throughout the Fall semester of the 2021-2022 academic year. Data collection took up to 13 weeks due to student and teacher coronavirus quarantines, and weather-related issues in the region. Paragraph writing pre and posttests were applied to both experimental and control groups before and after the interventions. Before the experimental group interventions, the students were informed about how to use Google Docs. Paragraph writing topics in the pretest and posttest were chosen from the Guide for the 9th-12th Grades English Curriculum published by the Turkish Ministry of National Education (MoNE), considering grade level and unit topics regarding the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) can/do statements for proficiency levels. The pre/posttests were adapted from the Unit 3 'Plan' writing activity in

the MoNE 10th grade textbook. The pre and posttests were also determined by considering the CEFR can/do statements in the MoNE curriculum. Since the English lesson hours in Vocational and Technical Anatolian High Schools are limited to only two lesson hours (40+40 minutes) per week in 10th grades, the interventions included a 40-minute lesson for each group. The interventions were made in the form of six different writing tasks. The teacher of the course followed the language skills and learning outcomes in Guide for the 9th -12th Grades English Curriculum published by Turkish MoNE. The teacher carried out the lesson plans for each group, and after all the students completed the tasks, the teacher moved on to the next lesson plan. Each week's lesson plan included Google Docs paragraph writing activities based on learning outcomes of writing skills and unit topics according to the English curriculum. The experimental group students were exposed to Google Docs and automatic error correction in their writing tasks with a blended learning environment, whereas the control group students were exposed to only traditional paper-based error correction methods during the classes.

### **Publication Ethics**

As for ethical considerations, the official permission to conduct this study was obtained from the Provincial Directorate of National Education ((Date: 05.11.2021, Number: E.126127). Also, participation in this study was purely voluntary, and consent of the students and parents was obtained via the consent form.

### **Setting and Participants**

This study was conducted at a Vocational and Technical Anatolian High School in Turkey, and the participants were 50 Turkish EFL students, namely 10<sup>th</sup> graders. While 11th graders mainly take vocational courses, 12th graders focus on national exams. For this reason, the researcher decided to work with 10th-grade students for the study. Thus, the participants were chosen via convenience sampling which includes the selection of a time and place for a study, and selecting individuals from a pool of potential participants who are easy to reach based on their motivation to participate in the study (Mackey & Gass, 2005). Since all the students in high school were male students, the participants of the research were male students, aged between 14-15. The students were divided into two groups: branch A as the experimental group, and branch B as the control group. The participants took English lessons for two hours a week during the Fall semester. Their language proficiency level was defined as A2 for 10<sup>th</sup> Grade according to the CEFR, and the Guide for the 9<sup>th</sup>-12<sup>th</sup> Grades English Curriculum published by Turkish MoNE.

### **Data Collection and Analysis**

The data were collected during the English classes throughout the Fall semester of the 2021-2022 academic year. First, the opinions of two experts, namely two academic staff at an ELT Department at a state university in Turkey, were gathered for the appropriateness of the activities. Then, a paragraph writing pretest and posttest were created as data collection tools. The same task used in the pretest was applied as a paragraph writing posttest at the end of the intervention to both experimental and control

groups. The topic of pretest-posttest paragraph writing was adapted from the Unit 3 'Plan' writing activity in MoNE, considering grade level and unit topics regarding CEFR can/do statements for proficiency levels. The writing task was an opinion paragraph about a vacation plan by choosing one of the favorite seasons. The teacher carried out the lesson plans by following the language skills and learning outcomes in Guide for the 9<sup>th</sup>-12<sup>th</sup> Grades English Curriculum published by Turkish MoNE for six weeks for each group.

**Table 1.** Timeline of the Study

Groups	The Date and Duration of Pretest	The Date of Interventions	The Date and Duration of Posttest
Experimental Group	21 <sup>st</sup> September 2021, 40 Minutes	29.09.2021-Task 1 06.10.2021-Task 2 13.10.2021-Task 3 27.10.2021-Task 4 29.12.2021-Task 5 05.01.2022-Task 6	12 <sup>nd</sup> January 2022, 40 Minutes
Control Group	22 <sup>nd</sup> September 2021, 40 Minutes		13 <sup>th</sup> January 2022, 40 Minutes

As it is seen in Table 1, the implementation of the study included six-week interventions with different paragraph writing tasks. The duration of pre and posttests was 40 minutes which is exactly one English lesson hour. The students were informed about how to use Google Docs before interventions in the experimental group. The writing tasks taken from the textbooks were more suitable for productive and creative writing. In addition, the topics of writing varied according to the themes in the textbooks in that the content of each unit was different, and the writing activities were prepared according to these topics. A model text was used in all types of tasks, and creating one draft in the tasks was considered enough due to the limited English class hours. The experimental group students were exposed to Google Docs and automatic error correction in their writing tasks with a blended learning environment, whereas the control group students were exposed to only traditional paper-based error correction methods in the writing activities during the classes.

To analyze the pretest and posttest results, the paragraph writing evaluation rubric (See Appendix 1) adapted with reference to Hughes (2003) was used in the paragraph analysis. Also, the list of error correction codes adapted by Doğan (2019) based on the studies of Ferdouse (2013) and Lee (2004) was used, and written permission of the author was obtained. In the current study, a second coder, namely an English teacher at a state school in Turkey, was also involved in the scoring of the pre/posttest paragraphs of the students. Then, necessary steps were taken to ensure the inter-rater reliability and agreement between the coders (Miles & Huberman, 1994).

**Table 2. Methodological Overview**

Research questions	Data Collection Tool	Data Analysis
1. What is the effect of teaching writing skills via Google Docs on error correction skills of Turkish EFL learners regarding content, organization, vocabulary, grammatical concepts, capitalization, spelling, and punctuation in paragraph writing?	Pretest, posttest	Mann Whitney U test, Independent Samples T-test
2. Is there a statistically significant difference between the experimental group and the control group in terms of error correction skills regarding only mechanics in paragraph writing?	Pretest, posttest	Mann Whitney U test

As is seen in Table 2, the quantitative data were analyzed via SPSS Statistics 2014. For the pretest and posttest, firstly, the normal distribution of the data was checked. Two well-known tests of normality, namely the Kolmogorov-Smirnov Test and the Shapiro-Wilk Test, which are more appropriate for small sample sizes (< 50 samples), were applied. In cases where the sample size is less than 50, Kolmogorov-Smirnova is checked for normality (n=30, n=20). As a result of the test of normality, the data in the pretest did not show a normal distribution in the data set of the first research question, so a nonparametric Mann-Whitney U test analysis was performed in the analysis of the pretest scores. However, the posttest data showed a normal distribution, and Independent Samples T-test was used in the analysis of the posttest scores. In the data set of the second research question, it was seen that both the pre and posttest scores did not distribute normally. As a result, a nonparametric Mann-Whitney U test was used, and the p value was taken as .05.

## Results

First of all, the results concerning the first research question will be revealed in that the pretest-posttest results for the effect of teaching writing skills via Google Docs on error correction skills of the participating Turkish EFL learners will be shared in terms of content, organization, vocabulary, grammatical concepts, capitalization, spelling, and punctuation. For this purpose, the analysis of the pretest and posttests scores of the experimental and control groups are given.

The quantitative data were analyzed via SPSS to answer the first research question. In the evaluation rubric of the pre-posttests results, writing skills were scored in terms of content, organization, and vocabulary categories while error correction skills were scored in the mechanics category of the rubric, including grammatical concepts, capitalization, spelling, and punctuation. The total score of all categories was 100 points. While analyzing the pre and posttests of both groups for the first research question, the students' scores out of 100 points were considered. Therefore, the first question presents the results on the improvement of both writing skills and error correction skills of the students. In this study, there were 30 students in the experimental group and 20 students in the control group.

**Table 3.** Test of Normality for Question 1

	Group Name	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Pretest Score	Experimental Group	.150	30	.084	.881	30	.003
	Control Group	.311	20	.000	.702	20	.000
Posttest Score	Experimental Group	.131	30	.200*	.949	30	.163
	Control Group	.181	20	.085	.902	20	.045

\*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

In Table 3, it is seen that the Kolmogorov Smirnov statistics for pretest scores take values .150 and .311 while statistics for posttest scores take values .131 and .181. It was assumed that pretest scores did not display normal distribution. Thus, a non-parametric Mann-Whitney U test was used in the analysis of the pretest scores. It was found that there was no statistically significant difference between the groups, which implies that the participating student profile was similar to each other in both groups. However, the p-values for posttest scores are .200 and .085, indicating that the posttest results are normally distributed. Thus, the Independent Samples T-test was used in the analysis of the posttest results. Another reason for applying the Independent Samples T-test for the posttest is that the Skewness is 1.094 and close to 1. Thus, the normal distribution can be accepted. Table 4 contains a summary of the pretest scores for both groups.

**Table 4.** Mann-Whitney U Test Ranks for Pretest Scores in Question 1

	Group Name	n	Mean Rank	Sum of Ranks
Pretest Score	Experimental Group	30	28.22	846.50
	Control Group	20	21.43	428.50
	Total	50		

For the experimental group, the total sum of ranks is 846.50, and the mean rank is 28.22, while for the control group, the total sum of ranks is 428.50, and the mean rank is 21.43. Thus, the experimental group has a larger mean rank than the control group and tends to take larger values. Further test statistics for pretest scores are presented in Table 5.

**Table 5.** Test Statistics for Pretest Scores in Question 1

	Pretest Score
Mann-Whitney U	218.500
Wilcoxon W	428.500
Z	-1.621
Asymp. Sig. (2-tailed)	.105

According to Table 5, the Mann-Whitney U value is 218.500 for the pretest score and the p-value is .105 (reported as  $p > 0.05$ ). Therefore, there is not a significant statistical difference between the experimental and control groups for the pretest scores, which implies that both groups tend to have similar scores in the pretest at the beginning.

In the analysis of posttest scores, the Independent Sample Test was used. It was aimed to reveal whether there was a significant difference in the posttest scores between the experimental and control groups after they were exposed to different types of writing



lessons. Group statistics in Table 6 reveal information about the group comparisons. For the posttest scores, the mean score of the experimental group is 39.30, while it is 26.15 for the control group. The means of pre and posttest scores of both groups also reveal that there was an increase in means of the scores in both groups. However, the increase in the posttest scores of the experimental group was found to be higher than that of the control group.

**Table 6.** Group Statistics for Pretest-Posttest Scores in Question 1

	Group Name	<i>N</i>	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pretest Score	Experimental Group	30	16.70	16.099	2.939
	Control Group	20	13.90	21.460	4.799
Posttest Score	Experimental Group	30	39.30	24.406	4.456
	Control Group	20	26.15	16.011	3.580

Table 7 displays Independent Samples T-test results for posttest scores. According to the results, there was a statistically significant difference between the posttest scores of the experimental and control group.

**Table 7.** Independent Samples T-test for Posttest Scores in Question 1

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		<i>F</i>	Sig.	<i>t</i>	<i>df</i>	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Posttest Score	Equal variances assumed	6.066	.017	2.121	48	.039	13.150	6.200	.683	25.617
	Equal variances not assumed			2.301	47.997	.026	13.150	5.716	1.657	24.643

To summarize the results of the first research question, the Mann-Whitney U test was used in the analysis of the pretest scores while the Independent Sample T-test was used in the analysis of the posttest scores. As a result of the Independent Sample T-Test, a significant difference was found between the experimental and control groups in the posttest scores regarding content, organization, vocabulary, grammatical concepts, capitalization, spelling, and punctuation after the interventions. In other words, in this study, traditional teacher feedback in the control group versus traditional teacher feedback

+ automatic corrections via Google Docs in the experimental group were studied, and it was found that the students in the experimental group got higher scores in the posttest for the first research question.

As for the second research question, the analysis aimed to reveal whether there was a significant difference between the experimental group and the control group's error correction skills in paragraph writing after the given treatment regarding mechanics. Unlike the first research question, the scores of the students in terms of content, organization, and vocabulary in the evaluation rubric were not analyzed. This time, the data analysis set presents the results obtained from the error correction scores regarding only the mechanic's section of the evaluation rubric. Thus, the pre-posttest scores of the students were evaluated according to the mechanics section in the rubric. The total score for the mechanics category was 30 points. While analyzing the pre-posttests of both groups for the second research question, the students' scores out of 30 points were considered, and p-value was taken as .05.

**Table 8.** Test of Normality for Question 2

	Group Name	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Pretest Score	Experimental Group	.311	30	.000	.666	30	.000
	Control Group	.315	20	.000	.571	20	.000
Posttest Score	Experimental Group	.198	30	.004	.854	30	.000
	Control Group	.197	20	.041	.782	20	.000

a. Lilliefors Significance Correction

Table 8 presents the results of normality tests which indicate that pre and posttest results are not normally distributed. Thus, Mann Whitney U test was used for the analysis of the pre-posttest results. Table 9 presents a summary of the pre-posttest scores for both groups.

**Table 9.** Mann-Whitney U Test Ranks in Comparison of Pre-Posttest Scores in Question 2

	Group Name	n	Mean Rank	Sum of Ranks
Pretest Score	Experimental Group	30	27.68	830.50
	Control Group	20	22.23	444.50
	Total	50		
Posttest Score	Experimental Group	30	28.60	858.00
	Control Group	20	20.85	417.00
	Total	50		

The experimental group has larger mean ranks (27.68, 28.60) than the control group (22.23, 20.85) in both pretest and posttest scores. Thus, the experimental group tends to take larger values. Also, since there was no normal distribution, the Mann-

Whitney U test was employed.

**Table 10.** Test Statistics for Pre-Posttest Scores in Question 2

	Pretest Score	Posttest Score
Mann-Whitney U	234.500	207.000
Wilcoxon W	444.500	417.000
Z	-1.357	-1.852
Asymp. Sig. (2-tailed)	.175	.064

As shown in Table 10, even though the p value .064 for the posttest score is accepted as marginally significant, the value is still higher than 0.05. In consideration of the results, a statistically significant difference was not found in both groups' pretest and posttest scores. In other words, the results indicate that both groups tend to have the similar scores in the pretest and posttest for the second research question. Namely, the difference between the experimental group and control group is not statistically significant in terms of their error correction skills regarding only mechanics in paragraph writing after the given treatment.

**Table 11.** Group Statistics for Pretest-Posttest Scores in Question 2

	Group Name	<i>n</i>	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pretest Score	Experimental Group	30	2.07	2.888	.527
	Control Group	20	2.35	4.614	1.032
Posttest Score	Experimental Group	30	7.93	7.799	1.424
	Control Group	20	3.40	3.393	.759

In Table 11, it is seen that the means of pretest and posttest scores of both groups increased. However, the increase in the pretest and posttest scores of the experimental group was found to be higher than that of the control group. However, no significant difference was found between the experimental and control groups regarding only mechanics after the given treatment.

### Discussion, Conclusion, and Implications

The challenge of teaching writing and error-correction skills in a time-constrained environment was the starting point of this study. According to the statistical findings, after receiving the given treatment using Google Docs, the participating Turkish EFL learners' writing skills (content, organization, vocabulary, and error correction skills regarding grammar, spelling, capitalization, and punctuation) significantly differed between the experimental and control groups. It was found that the increase in the experimental group's posttest score was higher than that of the control group. Therefore, it was concluded that using both traditional teacher feedback and Google Docs' auto-correction in writing lessons was preferable rather than using only one type of feedback. Similarly, Khodabandeh and Soleimani (2018) found that computer-based tasks were more effective than traditional written tasks to improve grammar learning. However, in this study, after

the given treatment, there was no statistically significant difference between the experimental group and control group in terms of error correction skills including mechanics such as grammar, spelling, capitalization, and punctuation.

The result of the first question in the current study bears some similarities with those of previous studies (Abrams, 2019; Alharbi, 2020; Alsmari, 2019; Alsubaie & Ashuraidah, 2017; Khodabandeh & Soleimani, 2018; Suwantarathip & Wichadee, 2014). To exemplify, in the study of Abrams (2019) who focused on Google Docs use qualitatively, the students' writing skills demonstrated progress in their pre and posttest scores. Also, Suwantarathip and Wichadee (2014) found that the participants using Google Docs received higher scores than the face-to-face group after the intervention. Likewise, Alsubaie and Ashuraidah (2017) revealed that the students' writing skills showed improvement in that the scores of the posttests were higher than those of the pretests because of the integration of Google Docs in English classes. Additionally, Khodabandeh and Soleimani (2018) indicated that the participants in the experimental group had higher scores than the control group in learning grammar rules. In a similar vein, Alsmari (2019) found that Google Docs via Edmodo helped the students enhance their writing skills, especially in terms of paragraph organization, content, spelling, punctuation, grammar, and sentence structure. Finally, in another qualitative case study conducted at a large Saudi university by Alharbi (2020), it was revealed that the participants made more text revisions in the use of academic language, specifically grammar and word choice. In parallel with these studies, the current paper concluded that there was an increase in the mean scores of both the experimental and control groups. However, there was a significant difference in the posttest scores of the participants in the experimental group for the first research question, that is, they got higher scores in terms of content, organization, vocabulary, grammatical concepts, capitalization, spelling, and punctuation. As for the second research question, the results indicated that there was an increase in the posttest scores regarding the development of error correction skills even though no significant difference was found between the experimental and control groups in terms of mechanics.

Considering the research results, this study has some educational implications, particularly for EFL teachers. First, it seems necessary for teachers to create a learning atmosphere in which learners learn English effectively and enjoyably. Thus, Google Docs could be employed as authentic material to create a fun writing environment. In this sense, it is recommended that English teachers should benefit from technology to attract students' attention to writing instead of focusing on only traditional approaches on teaching writing skills and enhancing their writing and error-correcting skills. In a blended learning environment, Google Docs seems to be a highly recommended word processing program that can enhance writing and error-correction skills in EFL writing classes. However, English teachers should be aware of the fact that while Google Docs cannot be used to teach some writing strategies, it can be a very useful tool for practicing grammar rules, punctuation, capitalization, and spelling. Also, Google Docs' automatic corrections process student texts to provide mechanical feedback. In this way, teachers can save time by providing less mechanical feedback, and students may have the opportunity to receive more feedback on both mechanics and content with the help of both automatic corrections

and teacher feedback in constrained lesson time. However, it should be noted that some students may still prefer a balance between the use of online and traditional classes. To serve this need, teachers can balance the use of Google Docs' automatic corrections and traditional methods in their writing lessons to serve their students' needs and keep them motivated. Another issue that should be given attention is that error correction codes should be clearly explained to students, and they should be provided both written and oral feedback since they may prefer explicit feedback on their errors to detect which parts need revision.

Overall, blended learning may be a more effective teaching strategy and should be explored to improve language teaching and learning. It can be concluded that the integration of Google Docs as an educational tool into EFL writing helps students correct their errors and get immediate online feedback. Thus, English teachers are advised to incorporate various types of feedback into their writing lessons to enhance the writing skills of their students. In such a blended learning setting, teachers can serve as mentors, and students can enhance their learning effectively by using online resources in writing classes.

### **Limitations and Suggestions for Further Research**

This study has some limitations. To begin with, this study was conducted with 50 10<sup>th</sup> graders during one semester in Turkey and similar studies in various contexts may come up with different results. Also, there were only male students in this study due to the demographic features of the vocational school. Thus, future studies could investigate male and female students with different learner characteristics. Additionally, since this study was conducted during an unusual pandemic period, the interventions were limited to six weeks. In this sense, it is suggested that this process can be kept longer and different data collection tools can be used to triangulate data. Besides, it is highly recommended that different online writing platforms can be used for comparative purposes. Finally, due to its features, Google Docs could be employed for improving collaborative writing in future studies.

### **References**

- Abrams, Z. I. (2019). Collaborative writing and text quality in google docs. *Language Learning & Technology, 23*(2), 22-42.
- Ağır, A. (2014). What are the usage conditions of Web 2.0 tools faculty of education students? *Turkish Online Journal of Distance Education, 15*(3), 171-196.
- Alharbi, M. A. (2020). Exploring the potential of Google Doc in facilitating innovative teaching and learning practices in an EFL writing course. *Innovation in Language Learning and Teaching, 14*(3), 227-242.
- Al-Khasawneh, F. M. S., & Maher, S. (2010). Writing for academic purposes: Problems faced by Arab postgraduate students of the college of business. UUM. *ESP World, 9*(2), 1-23.
- Alsmari, N. A. (2019). Fostering EFL students' paragraph writing using Edmodo. *English*

*Language Teaching*, 12(10), 44-54.

- Alsubaie, J., & Ashuraidah, A. (2017). Exploring writing individually and collaboratively using google docs in EFL contexts. *English Language Teaching*, 10(10), 10-30.
- Ambrose, R. M., & Palpanathan, S. (2017). Investigating the effectiveness of computer-assisted language learning (CALL) using Google Documents in enhancing writing - A study on senior 1 students in a Chinese independent high school. *IAFOR Journal of Language Learning*, 3(2), 85-112.
- Arani, J. A. (2018). Advancing academic writing in a mobile Skype-based blended model. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM)*, 12(3), 86-103.
- Aravindan, S. (2016). *How to use google docs in the classroom*. Retrieved from <https://study.com/academy/lesson/how-to-use-google-docs-in-the-classroom.html>.
- Aşıksoy, G. (2018). ELT students' attitudes and awareness towards the use of Web 2.0 technologies for language learning. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(2), 240-251.
- Badran, M. (2017). *Digital tools and language learning*. Unpublished master thesis. Malmö Högskola Faculty of Education and Society, Malmö.
- Balbay, S., & Erkan, G. (2018). Perceptions of instructors on using Web 2.0 tools in academic English courses. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 10(2), 45-60.
- Bilal, H. A., Tariq, A. R., Din, N., Latif, H., & Anjum, M. N. (2013). Investigating the problems faced by the teachers in developing English writing skills. *Asian Journal of Social Sciences and Humanities*, 2(3), 238-244.
- Cunningham, K. (2000). Integrating CALL into the writing curriculum. *The Internet TESL Journal*, 6(5), 9-22.
- Doğan, N. (2019). *Collaborative social learning: Using Edmodo as a social platform to teach EFL writing for preparatory school students*. Unpublished master thesis. Pamukkale University the Institute of Educational Sciences, Denizli.
- Ekmekçi, E. (2018). Exploring Turkish EFL students' writing anxiety. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 18(1), 158-175.
- Ferdouse, F. (2013). Learning from mistakes: Using correction code to improve student's writing skill in English composition class. *Stamford Journal of English*, (7), 62-86. <https://doi.org/10.3329/sje.v7i0.14463>.
- Ghanizadeh, A., Razavi, A., & Jahedizadeh, S. (2015). Technology-enhanced language learning (TELL): A review of resources and upshots. *International Letters of Chemistry, Physics and Astronomy*, 54, 73-87.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. (4th ed., pp. 323-330). England: Pearson Education Limited.
- Hughes, A. (2003). *Testing for language teachers*, 83-186. Cambridge University Press.
- Khodabandeh, F., & Soleimani, H. (2018). The effect of CALL-based tasks on EFL learners'

- grammar learning. *Teaching English with Technology*, 18(3), 54-68.
- Kırmızı, G. D. (2018). Lexical errors and linguistic calques as lexical transfer in EFL writing: A case study. *Başkent University Journal of Education*, 5(2), 99-106.
- Lee, I. (2004). Error correction in L2 secondary writing classroom: The case of Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, 13(4), 285–312.
- Mantarlı, B. (2019). *The error analysis of English writings of 11th and 12th grade students in foreign language classes*. Unpublished master's thesis, Bartın University, Bartın, Turkey.
- Mackey, A., & Gass, S. (2005). *Second language research: Methodology and design*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook*. London: Sage.
- O'Reilly, T. (2007). What is Web 2.0: Design patterns and business models for the next generation of software. *Communications & Strategies*, 65(1), 17-36.
- Rahmatunisa, W. (2014). Problems faced by Indonesian EFL learners in writing argumentative essay. *Journal of English Education*, 3(1), 41-49.
- Rezaei, M., & Jafari, M. (2014). Investigating the levels, types, and causes of writing anxiety among Iranian EFL students: A mixed method design. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1545-1554.
- Sarıçoban, A. (2013). Pre-service ELT teachers' attitudes towards computer use: A Turkish survey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 53, 59-78.
- Seyed Rezaei, Z. S., Ghonsooly, B., Shahriari, H., & Fatemi, A. H. (2016). A mixed methods analysis of the effect of google docs environment on EFL learners' writing performance and causal attributions for success and failure. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 17(3), 90-110.
- Sharp, V. (2009). *Computer education for teachers: Integrating technology into classroom teaching* (6th ed). Hoboken, N.J.: John Wiley.
- Suwantarathip, O., & Wichadee, S. (2014). The effects of collaborative writing activity using google docs on students' writing abilities. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 13(2), 148-156.
- Terzioğlu, Y. (2017). Call teacher education: Language teachers and technology integration. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(3), 228-231.
- Thompson, J. (2008). Don't be afraid to explore Web 2.0. *Education Digest*, 74(4), 19-22.
- Zhu, W. (2001). Performing argumentative writing in English: Difficulties, processes, and strategies. *TESL Canada Journal*, 34-50.

## Appendix

### Paragraph Writing Evaluation Rubric for A1-A2-B1 Levels

#### CONTENT (50 Marks)

(41-50) VERY GOOD: Ideas expressed fully, covering all content elements. Completely relevant to the assigned task. Interesting and informative.

(31-40) 4. GOOD: Ideas expressed covering some content elements with some minor repetition or digression. Somewhat relevant to the task and somewhat interesting.

(21-30) 3. ADEQUATE: A simple account with some repetition and digression from the task. One or two content elements may have been ignored. Content may have been covered, however, not very interesting, but monotonous.

(10-20) 2. INADEQUATE: Not enough information. Student is jumping from one point to the other. Noticeable digression and irrelevance to the task. Requires considerable effort to follow.

(0-9) 1. POOR: Totally irrelevant to the assigned task or information is too little to assess.

#### ORGANIZATION (10 Marks)

(9-10) 5. VERY GOOD: Ideas clearly stated, supported by various examples, facts or details. Well-organized and developed with cohesive devices.

(7-8) 4. GOOD: Main ideas stand out but loosely organized or somewhat supported by various examples, facts or details. Still cohesive.

(5-6) 3. ADEQUATE: Only topic sentences and some factual information have been expressed. Limited support. Non-fluent. Lack of cohesion.

(3-4) 2. INADEQUATE: Ideas confused or disconnected. No cohesion at all.

(0-2) 1. POOR: Ideas do not communicate. No organization or not enough to assess.

#### VOCABULARY (10 Marks)

(9-10) 5. VERY GOOD: Effective word choice and appropriate usage fully relevant to the task. Appropriate vocabulary has been used, however, a few words may replace with the ones from L1.

(7-8) 4. GOOD: Quite precise use of vocabulary but still occasional inappropriate usage without obscuring the meaning. However, some words may replace with the ones from L1.

(5-6) 3. ADEQUATE: Basic usage of vocabulary. Student may not remember some words but replaces with the ones from L1.

(3-4) 2. INADEQUATE: Vocabulary is focused on basic objects, places and most common words. Frequent inappropriate usage of words.

(0-2) 1. POOR: Not enough usage of vocabulary to assess.



**MECHANICS (30 Marks)**

(16-30) VERY GOOD TO EXCELLENT	Demonstrates mastery of conventions; few errors of spelling, punctuation, correct typing, capitalization and accurate grammar, but meaning not obscured.
(6-15) POOR TO FAIR	Frequent errors of spelling, punctuation, correct typing, capitalization and accurate grammar; meaning confused or obscured.
(0-5) VERY POOR	No mastery of conventions; dominated by errors of spelling, punctuation, correct typing, capitalization and accurate grammar, illegible; or not enough to evaluate.

## The Role of Video-Based Shadowing Practices in L2 Oral Proficiency Development

Sultan MICIK\*

Filiz RIZAOĞLU\*\*

### ARTICLE INFO

Received: 07.09.2023  
Revised form: 30.01.2024  
Accepted: 29.02.2024  
Doi:10.31464/jlere.1356763

#### Keywords:

Shadowing  
Speech features  
Intonation  
Second language learning  
Pronunciation

### ABSTRACT

This mixed-methods study investigated the effect of shadowing practices on oral proficiency and pronunciation, specifically in terms of comprehensibility, pronunciation, intonation, and speech rate in second language learners. To this end, intact freshmen classes in an English language teaching program were assigned as experimental and control groups. The experimental group carried out 11 shadowing tasks bi-weekly in two academic terms and submitted their shadowing recordings to the learning management system to receive feedback from their instructor. After the intervention, oral rating forms, an activity evaluation survey, and a semi-structured interview were used to investigate the outcomes. The pre- and post-treatment oral recordings of the participants were rated online through a 7-point Likert scale by native speakers of English. The ratings of the experimental and control groups were compared through ANOVAs. The descriptive statistics revealed that the experimental group demonstrated a relatively higher but small increase in the oral rating components (comprehensibility, intonation, speech rate) except for the pronunciation of individual sounds. However, the pre- and post-test differences of both groups were not found to be statistically significant in the ANOVA analysis. The 5-point Likert scale activity evaluation questionnaire and the content analysis of the interviews showed that the experimental group participants thought shadowing improves pronunciation and overall, participants had positive attitudes towards the shadowing practice.

### Acknowledgments

This study was supported by the Scientific Research Coordination Unit (BAP) of Pamukkale University under the Master Thesis project numbered 2019EĞBE007.

### Statement of Publication Ethics

The ethics committee approval has been obtained for the current study: Pamukkale University Social Sciences Ethics Board, Date: 10.04.2019, Decision Number: 68282350/2018/G04

### Authors' Contribution Rate

Both authors have contributed equally to the inception, data collection, analysis, and writing-up of the study.

### Conflict of Interest

Micik, S., & Rızaoğlu, F. (2024). The role of video-based shadowing practices in L2 oral proficiency development. *Journal of Language Education and Research, 10(1)*, 166-190.

\* English language teacher, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5172-5341>, Şuhut Anadolu Lisesi, sultaanugur@gmail.com

\*\* (Corresponding Author) Asst. Prof., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2442-592X>, Pamukkale University, Foreign Language Education Department, frizaoglu@pau.edu.tr

## Introduction

In foreign language learning contexts, learners have limited opportunities to be exposed to speech models and to improve their speech features. With the widespread availability of online materials and tools and increasing emphasis on oral skills instruction, novel or updated forms of oral practice have been introduced. One of these is the shadowing technique, whereby the learner listens to a model speaker and repeats the speech as closely as possible, with only a very slight delay (Hamada, 2017). Even though the emergence of shadowing dates back to the 1950s as a psycholinguistic experimental technique (Cherry, 1953), the concept has been transferred to the field of simultaneous interpreter training and more recently to second language (L2) teaching (Foote & McDonough, 2017).

Although it resembles the repetition technique of the Audio-Lingual Method (ALM), shadowing has different properties. The repetition in shadowing is simultaneous with the model speaker, whereas the ALM repetition drills include some pauses between the model speaker and the act of repetition. The lack of a time interval and the higher speed of naturalistic speech in shadowing directs the listener to focus on sound recognition (Sumiyoshi, 2019, p. 6), whereas in the ALM style repetition, due to its offline mode, the learners have more cognitive resources to focus on both the structural/grammatical and semantic aspects of the sentences while repeating them (Kadota, 2007, pp. 29-31, as cited in Hamada, 2016b).

The cognitive underpinnings of the shadowing task are usually explained on the basis of Baddeley's multi-component working memory model (Baddeley, 2003). To elaborate, working memory has four components: a primary attention control system called the central executive, the phonological loop devoted to temporary storage of sound information, the audiovisual sketchpad devoted to processing visual information and an episodic buffer, an interface between the components and the long-term memory. It is proposed that the phonological loop has critical functions that are important for language learning: phonological short-term storage, and subvocal rehearsal before transferring information to long-term memory (Baddeley et al., 1998). Shadowing is argued to activate the subvocal rehearsal function by encouraging overt rehearsal of the heard speech (Kadota, 2007, as cited in Sumiyoshi, 2019). A recent shadowing study lends support to this benefit based on evidence from brain imaging. The study reported improvement in working memory, changes in brain structure, and activity in areas associated with the phonological loop after a one-month intensive shadowing and read-aloud training, (Takeuchi et al., 2021). This improvement in subvocal rehearsal and the phonological loop also reflected itself in the improvements in reading speed and time in silent reading (Kadota et al., 2015, as cited in Kadota, 2021).

In addition, shadowing is considered to be a bottom-up processing activity since it is not possible to focus on top-down features of language in a limited time. The need to focus on specific aspects of speech features in shadowing is argued to activate bottom-up processing, which in turn improves auditory skills in the L2 (Hamada, 2016a, 2017, p. 20). The automatization in decoding words in L2 speech is expected to lower the cognitive

processing load in working memory and gradually leave more resources to the comprehension of content and the recognition of speech features, such as pronunciation and stress (Hamada, 2019, p.5).

Due to the listening component in shadowing, the initial L2 studies traced its potential for enhancing auditory skills (Bovee & Stewart, 2009; Foote & McDonough, 2017; Hsieh et al., 2013; Lin, 2009; Martinsen et al., 2017; Mori, 2011). In recent years, several experimental studies, mainly in Japan, revealed that weekly shadowing practices improve L2 learners' listening comprehension (Hamada, 2016a, 2017; Lin, 2009; Saito et al., 2011; Sumiyoshi, 2019).

### **Literature Review**

There is a growing number of studies that investigate shadowing practices related to L2 pronunciation and other speech features. Most shadowing studies have employed pre-test/post-test designs with two to ten weeks of shadowing practices carried out in university settings in far eastern countries, the US, and Canada (Bovee & Stewart, 2009; Foote & McDonough, 2017; Hsieh et al., 2013; Lin, 2009; Martinsen et al., 2017; Mori, 2011; Teeter, 2017). The weekly shadowing practices may be classroom- or assignment-based and are tracked through participants' self-recordings. The more recent studies incorporate mobile or computer-based training instruments to track the participants. However, most shadowing studies lack a control or comparison group, probably due to the length of the training involved. Similarly, the participants are usually trained in intact L2 classes at universities since it is complicated to maintain participant retention for controlled practices in longitudinal studies. Even in intact classes, not all students complete all of the tasks required for adequate practice. For the same reason, the sample sizes are usually small, limited to 15-20 participants. It is also difficult to find raters who can devote hours to evaluate the participants' pronunciation samples, which might be another reason for the small sample sizes. Some of the shadowing studies have an additional qualitative component, usually a survey and/or interview, which inquire into the participants' first-hand shadowing experiences (Bovee & Stewart, 2009; Foote & McDonough, 2017; Martinsen et al., 2017).

An example of a common shadowing design can be found in an exploratory study, in which a 10-week shadowing intervention was applied to 400 university students in Japan (Bovee & Stewart, 2009). The participants were assigned audio files to shadow and were asked to send their shadowing recordings to their instructor for grading. The pre- and post-shadowing recordings of 21 randomly selected students were rated by eight native speakers of English in terms of overall pronunciation. The majority of the participants received higher ratings for pronunciation in the post-intervention recordings. The low-proficiency students benefited the most from the shadowing practice. A post-intervention participant survey also revealed that the majority had positive experiences and rated the activity as beneficial for improving their pronunciation and intonation. This early longitudinal study is one of the few that considered the proficiency level of the students. However, a major limitation to this study is the lack of a control group, since the improvement in learners' pronunciation might be due to external factors rather than

shadowing. Another limitation is the lack of inferential statistics, without which it is statistically hard to understand whether the improvement is due to chance.

Some studies have used the laboratory context to track learners' shadowing practices in a more controlled way. In a pre-experimental study, 20 Japanese-speaking university students were involved in a 10-week shadowing training in a computer-assisted language learning laboratory (Mori, 2011). The training involved 30-minute practices of shadowing approximately one-minute news videos with and without reading aloud the transcripts and recording the final read-aloud performance. The participants were asked to read aloud a specific passage before and after the training and their performance was analyzed in terms of rhythm, intonation, and stress in an acoustic analysis program. The sound wave analyses indicated improvement in stress, intonation, and rhythm patterns. The use of acoustic analysis provides a more objective form of progress measurement in this study. On the other hand, many shadowing researchers rely on human raters because they represent more naturalistic perceptions of speech.

Shadowing has also been used in the US for developing teaching assistants' oral skills in the L2, which is expected to enhance effective teaching. In a case study, five Chinese graduate students practiced shadowing for two weeks (Mishima & Cheng, 2017). The participants aimed to improve their intelligibility, pronunciation, intonation, rhythm, and fluency to pass an oral proficiency test required for a teaching assistantship. They were asked to choose a TED talk to shadow the first three minutes of the speech and record their voiceover as a video clip using a web-based animation tool. Then they received peer and instructor feedback on their performance. Two certified speaking exam raters evaluated participants' progress by comparing the final shadowed speech samples with their final oral proficiency test scores. Although the ratings indicated that all participants improved their prosodic control and became more intelligible compared to their previous oral proficiency scores, only two of the participants demonstrated enough progress to pass the proficiency test. Also, in an online survey, participants reported that shadowing improved overall speaking skills, fluency, pronunciation, and rhythm. The complementary interview revealed that participants especially liked receiving feedback on their video clips. In this study, the participants chose the model speeches, which is beneficial in terms of learner autonomy; however, this can delimit the generalizability of the research findings because the complexity and the speed of the model speech are not consistent across participants.

As can be seen, most studies use recordings of shadowing or read-aloud performances to measure participants' progress. Several studies have also looked into the effects of shadowing on spontaneous speech. In a longitudinal shadowing study (Martinsen et al., 2017), the oral proficiency progress of 19 L2 learners of French in a US high school was measured via both a read-aloud and a picture description task. The learners received a semester-long training, performing video-based shadowing for five to ten minutes three times a week in the classroom, followed by video-based shadowing exercises with or without subtitles for 30 minutes in a laboratory. The ratings of pre- and post-training read-aloud tasks by three native speakers revealed that shadowing exercises improved students' general accent, intelligibility, sentence and word stress, and overall intonation significantly. However, pre- and post-training picture description task ratings did not differ

significantly, implying that shadowing may result in more significant changes in controlled speech than in spontaneous speech in a 10-week intervention.

In another extemporaneous speaking study, L2 English learners' shadowing ability, comprehensibility, accentedness, and fluency were measured through a shadowing task and a picture dictation task before, during, and after shadowing training at a Canadian university (Foote & McDonough, 2017). Twenty-two participants shadowed short dialogues from TV series, recorded themselves, and sent the recordings to the researchers for eight weeks. Short segments of the picture dictation recordings were rated by 22 native English speakers. The participants were found to improve in terms of comprehensibility, fluency, and imitation, but not in terms of accentedness. Additionally, the post-training interview showed that the participants had positive attitudes toward shadowing and found it useful for improving their pronunciation.

As seen, most of the shadowing studies have used mixed-methods design and have also explored participants' perspectives towards shadowing through surveys and interviews. Across various studies, the first-hand evaluations of shadowing practices have been mainly positive. In the regular surveys collected throughout a semester-long shadowing practice (Martinsen et al., 2017), students reported initial difficulty performing the task, however, the reported task complexity gradually decreased with regular practice. In the same study, ratings of task complexity, authenticity, and speed of speech in the shadowing videos varied among students, yet students overall perceived the task to be beneficial for pronunciation development (Martinsen et al., 2017). It is worth noting that satisfaction with the in-class shadowing activity was much lower than that of the lab-based activity due to the noisy environment. The chance to exercise at one's own pace was expressed as the main strength of the lab activity. The interesting cultural content of the videos also contributed to student motivation according to the survey results. Overall, students also expressed a preference for using subtitles while performing shadowing, which provides a multimodal input advantage. Similar results were obtained in a large-scale mobile-assisted shadowing training with 1000 Japanese freshmen who performed five shadowing tasks weekly for 12 weeks. Participants' linguistic self-confidence, interest in English, attitudes towards communicating in English, perceptions of English ability, and ideal L2 self were found to increase significantly (Teeter, 2017). Feedback is also regarded by participants as a positive practice to accompany shadowing (Mishima & Cheng, 2017; Sumiyoshi & Svetanant, 2017).

So far, only one speech-focused shadowing study has employed an experimental design with a control group. In this study, 14 Taiwanese university students were randomly assigned to control and experimental groups (Hsieh et al., 2013). The control group was assigned traditional repetition-based pronunciation activities for improving English through a computer program. The experimental group, however, received an 8-hour shadowing training to improve their English pronunciation. Before and after the training, both groups were given four texts to read aloud, and their performances were recorded. The experimental group significantly outperformed the control group in terms of pronunciation, fluency, and intonation as assessed by a computer-assisted pronunciation training program. It is argued that the need to remember the target word/sentence for a

longer time in classical repetition practice might prevent the learner from attending to the speech features in the material, which results in lower effectiveness when compared to shadowing. Although the addition of a control group is a strength of this study, studies with larger sample sizes are needed to generalize these results.

### **Research Aim and Research Questions**

Based on this background, shadowing has been found to have the potential for improving L2 learners' auditory skills, however, more evidence is required to understand the effects of shadowing on the improvement of oral skills, more specifically segmental and suprasegmental speech features. A review of the literature pointed to a lack of long-term shadowing experiments involving a control group and Turkish learners of English. Existing studies were also limited in terms of the speech features they focused on. The present study was carried out to investigate to what extent the shadowing technique impacts Turkish EFL learners' speech features and to what extent the participants find shadowing practices beneficial for developing oral proficiency. The research questions were formulated as follows:

1. Following long-term shadowing training, to what extent does the read-aloud performance of L2 learners change in terms of comprehensibility, pronunciation, intonation and rhythm, and speech rate?
2. How do L2 learners evaluate the effectiveness of shadowing practice and its influences on their speech features?

## **Methodology**

### **Research Design/Model**

This study employed a mixed-methods design, as mixing both quantitative and qualitative approaches offers a more inclusive understanding of research questions (Creswell & Creswell, 2017). More specifically, the convergent parallel mixed methods design (Creswell & Creswell, 2017) was adopted. In the quantitative quasi-experimental part, data were collected via pre- and post-test oral recordings and a survey. In the qualitative part, a semi-structured interview was administered with volunteers from the experimental group. The use of both quantitative and qualitative methods aimed at compensating for each other's limitations. Besides, the pre-and post-test design with an experimental and a control group was employed to control for the effect of extraneous factors on the participants' speech features.

### **Publication Ethics**

Before carrying out the study, ethics approval was granted by the Ethics Board of the researchers' university (Pamukkale University Social Sciences Ethics Board, 10.04.2019, No. 68282350/2018/G04).

## Participants

The study was conducted in an English Language Teaching (ELT) Program at a state university in southwestern Turkey. Students were from different regions of Türkiye, with the majority residing in the Aegean Region. Freshman students ( $n = 90$ ) enrolled in three intact sections of the speaking course for two terms comprised the sample. Two of the sections were assigned as the experimental group and one section was assigned as the control group. The inclusion criteria for the participants were to have completed at least 10 of the 11 assigned shadowing practices over two terms, to have completed the pre- and post-test recordings, and to be a late sequential Turkish-English bilingual. After the removal of participants who did not meet the criteria ( $n = 34$ ) or had low sound quality recordings ( $n = 4$ ), the experimental group comprised 28 participants (9 male). The control group comprised 24 (13 male) participants from another section. The mean age of the participants was 19, (*Range* = 18 – 25). The participants were at B1 (intermediate) English language proficiency level based on the Oxford Quick Placement Test (Allan, 2004). At the time of data collection, the participants had been learning English as a foreign language for about 10 years, yet the weekly hours and the quality of K12 instruction were limited and varied among the participants.

## Instruments

At the outset, a language background form was given to the participants. The second instrument was the read-aloud test which served as the pre- and post-test. A paragraph-long diagnostic speech text from a pronunciation book for L2 learners (Dauer, 1993) was selected. The participants had not seen the paragraph before the pre-test. They were instructed to record themselves individually in a silent meeting room in the faculty while reading the paragraph aloud at a natural speed. They were left alone during the recording so that they felt comfortable and were not permitted to record themselves more than once.

The third instrument was an activity evaluation survey which was administered to the experimental group. Consisting of 40 Likert items and two open-ended items, this survey investigated the experimental group's attitudes toward the shadowing practices. Some items were adapted from the existing surveys (Bovee & Stewart, 2009; Foote & McDonough, 2017; Sumiyoshi & Svetanant, 2017). Two open-ended questions asked the respondents to indicate the positive and negative sides of shadowing practice. These items gave the participants the chance to indicate their perspectives in a more personalized way. The responses to the two items were analyzed through content analysis.

The fourth instrument was the semi-structured interview, which comprised 12 open-ended questions. The items were adapted from the study of Foote and McDonough (2017). The interviews were held face-to-face with volunteering 10 experimental group participants. The interview data were transcribed and analyzed through content analysis.



## Data Collection

Before the intervention, the speaking classes taught by the same instructor were divided into experimental and control groups. A pre-test was applied to all participants after the scheduled speaking course hours. In the pre-test, the participants were told to read aloud a specific paragraph individually and record themselves via a voice recorder. This pre-test recording process of all the participants was completed in approximately two weeks.

Before the training, the instructor gave a shadowing tutorial to the experimental group in the classroom. In addition, the instructor introduced the basic speech features of English (intonation, rhythm, connected speech) in a two-hour speaking class. The written training materials and an instruction file were provided in the learning management system (See the Appendix for the instructions).

The experimental group was assigned a shadowing task bi-weekly, in which they were asked to watch an assigned video clip for gist and shadow the model speech at least twice without the subtitles. Then the participants were required to say the sentences by shadowing the speaker while keeping an eye on the subtitles. They were required to consider the prosodic features of the speech while shadowing and recording themselves. Finally, they were asked to review and re-record their final performance till they felt pleased with their recording to submit to the learning management system or the instructor's e-mail address. The completion time for each task was two weeks since the students had a busy schedule in which they had to complete assignments for nine other compulsory courses. The instructor gave feedback to each participant in the learning management system, based on their pronunciation errors, speech rate, connected speech features, and intonation. The participants were told to note their practice time and the number of recording trials for each task in their submission. Varying durations (20 minutes to 2 hours) were reported for these trials, which diminished as they mastered the procedure. The practice time decreased through the end of the semester when participants carried out the procedure with more ease. In the first term, the participants were asked to select 2-minute sections of videos, such as TED talks to shadow or the videos selected by the instructor and send their final practice in a video file. In the second term, the instructor provided some video excerpts from movies or TED talks for the participants to choose from and asked the participants to send their recordings in an audio file.

While performing the tasks was a course requirement for the experiment group, the control group participated in regular speaking classes for two terms. To provide equal opportunities for learners, after the intervention ended, the instructor did shadowing practice with the control group. After receiving 11 shadowing tasks over two terms, the experiment group completed a task evaluation survey. In addition, in the post-test, both the control and experimental group participants recorded their read-aloud performances of the same passage individually. Lastly, one of the researchers interviewed some of the experimental group participants.

## Data Analysis

Four (3 females) native speakers of American English were the raters of this study. Three of them were English a second language (ESL) instructors and each had a Ph.D. in ELT and one of them was a retired teacher. They volunteered to contribute to this research. Two rating sessions were arranged on Google Forms. Each session comprised 52 randomly presented recordings of the pre- and post-performances of the participants. The raters went through a training component in each rating session and completed four demo ratings before the actual ratings to reinforce interrater reliability. They were requested to carry out the evaluation in a quiet place with a headset. Rating session 2 was delivered to the raters a few days after they completed rating session 1.

Each audio was evaluated through a 7-point Likert scale in terms of comprehensibility, pronunciation errors, intonation, and speech rate. The rating criteria were adapted from Saito et al. (2015) and Foote and McDonough (2017). The ICC (intra-class correlation) reliability of the ratings was .72 for comprehensibility, .65 for intonation, .61 for pronunciation, and .61 for speech rate. Based on Cicchetti (2001) and Koo & Li (2016), these values indicate moderate to good reliability.

The descriptive statistics of the pre- and post-test scores were calculated. Four 2 (group: control vs. experimental) x 2 (test: pre-test vs. post-test) mixed ANOVAs were performed to understand whether the shadowing practice created a change in the ratings. The assumptions of mixed ANOVA were verified. The normality assumption, skewness, and kurtosis values for each group's speech features were found to be in acceptable ranges (-1.5/+1.5) based on Tabachnick & Fidell (2013). Tests of normality, box plots, Q-Q plots, and histograms showed normality. The equality of variances assumption was also met.

The analysis of the survey responses was performed through bar charts. Inferential statistics were not performed on the survey aggregately, since it was not a unidimensional scale. Also, content analysis was performed on the data gathered from the two open-ended questions. The interview recordings were transcribed manually and analyzed through content analysis. To classify the content elements, common words, and phrases in the transcriptions were coded. Frequency tables were prepared to classify the emerging themes. Additionally, 30% of the data were coded by another coder who was an English language teacher. Based on Miles and Huberman's (1994) formula, the inter-coder reliability was found to be 90%.

## Results

### The Results of the Read-Aloud Ratings

The first research question aimed at understanding to what extent the assigned shadowing practices lead to differences in L2 learners' comprehensibility, pronunciation, intonation and rhythm, and speech rate, as indicated by read-aloud ratings.

The first research question aimed at understanding to what extent the assigned shadowing practices lead to differences in L2 learners' comprehensibility, pronunciation, intonation and rhythm, and speech rate, as indicated by read-aloud ratings. In the pre-test,

the mean comprehensibility ratings of both groups were found to be similar as shown in Table 1.

**Table 1.** Descriptive Statistics for Comprehensibility Pre- and Post-tests (7-point Likert scale)

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>Median</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>SD</i>	<i>95% CI</i>
Pre-Test	Control	24	4.31	4.38	2.75	6.25	.92	[3.93, 4.70]
	Experimental	28	4.3	4.38	2.75	5.75	.95	[3.93, 4.66]
Post-Test	Control	24	4.22	4	2.75	5.5	.75	[3.90, 4.54]
	Experimental	28	4.49	4.5	2.75	5.75	.8	[4.18, 4.80]

Only the experimental group demonstrated a small improvement in terms of comprehensibility in the post-test. A mixed ANOVA revealed no interaction between group and testing time  $F(1, 50) = 1.29, p = .26, \eta_p^2 = .025$ , as well as no main effects of group  $F(1, 50) = .398, p = .53, \eta_p^2 = .008$  and testing time  $F(1, 50) = .16, p = .69, \eta_p^2 = .003$ . In terms of pronunciation, the descriptive statistics showed little pre- and post-test difference in the mean scores (see Table 2).

**Table 2.** Descriptive Statistics for Pronunciation Pre- and Post-test Rating Scores (7-point Likert scale)

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>Median</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>SD</i>	<i>95% CI</i>
Pre-Test	Control	24	4.14	4	3	6	.73	[3.83, 4.44]
	Experimental	28	4.13	4.5	2.75	5.5	.95	[3.75, 4.50]
Post-Test	Control	24	4.26	4.25	3	5.5	.66	[3.98, 4.54]
	Experimental	28	4.24	4.25	2.75	5.5	.79	[3.93, 4.54]

A mixed ANOVA revealed no interaction between group and testing time  $F(1, 50) = .001, p = .97, \eta_p^2 = .00$ , as well as no main effects of group  $F(1, 50) = .001, p = .97, \eta_p^2 = .00$  and testing time  $F(1, 50) = .87, p = .36, \eta_p^2 = .00$ . Concerning intonation, the pre-test post-test differences were minimal (See Table 3).

**Table 3.** Descriptive Statistics for Intonation Pre- and Post-test Rating Scores (7-point Likert scale)

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>Median</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>SD</i>	<i>95% CI</i>
Pre-Test	Control	24	3.99	4	1.75	5.75	.93	[3.78, 4.45]
	Experimental	28	4.12	4.25	2.5	5.75	.87	[2.50, 5.75]
Post-Test	Control	24	4.06	4	2.25	5.75	.81	[3.72, 4.40]
	Experimental	28	4.45	4.75	2.5	5.75	.85	[4.12, 4.77]

A mixed ANOVA revealed no interaction between group and testing time  $F(1, 50) = 1.26, p = .27, \eta_p^2 = .03$ , as well as no main effects of group  $F(1, 50) = 1.46, p = .23, \eta_p^2 = .03$  and testing time  $F(1, 50) = 3.09, p = .09, \eta_p^2 = .06$ . As demonstrated in Table 4, the mean scores of pre- and post-test for speech ratings were similar.

**Table 4.** Descriptive Statistics for Speech Rate Pre- and Post-test Rating Scores (7-point Likert scale)

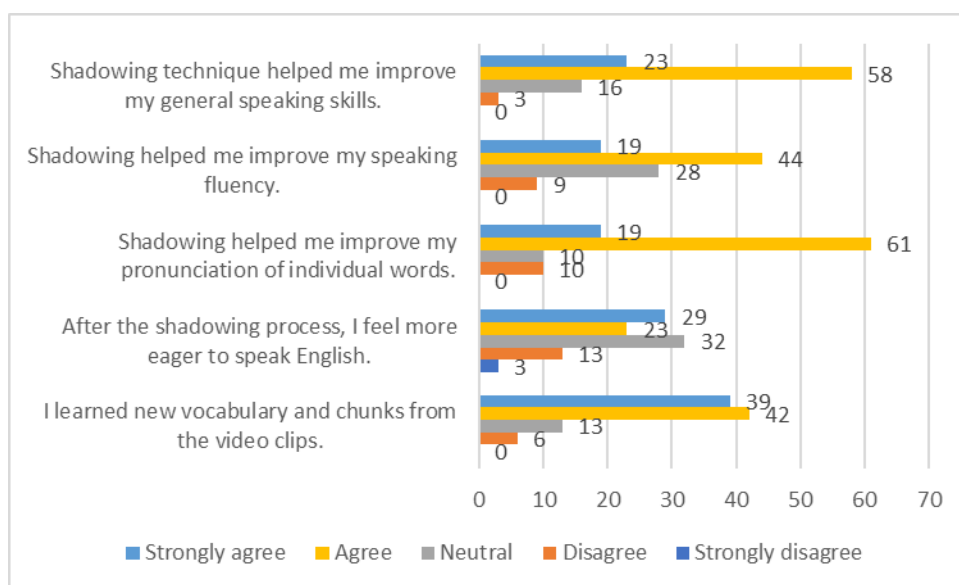
		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>Median</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>SD</i>	<i>95% CI</i>
Pre-Test	Control	24	4.41	4.5	2.5	6	.93	[4.01, 4.80]
	Experimental	28	4.51	4.38	2.75	6	.8	[4.20, 4.82]
Post-Test	Control	24	4.47	4.5	2.75	5.75	.71	[4.17, 4.77]
	Experimental	28	4.86	5	3.25	6.25	.87	[4.86, 5.19]

A mixed ANOVA revealed no interaction between group and testing time  $F(1, 50) = 1.11, p = .3, \eta_p^2 = .02$ , as well as no main effects of group  $F(1, 50) = 1.74, p = .19, \eta_p^2 = .03$  and testing time  $F(1, 50) = 2.29, p = .14, \eta_p^2 = .04$ .

### Results of the Shadowing Task Evaluation Survey

Within the scope of the second research question, the experimental group participants were asked to evaluate the effectiveness of the shadowing practice and its influences on their speech features. Analysis of the items related to the general contributions of shadowing, effects related to suprasegmental features, listening comprehension, evaluations of the shadowing procedures, and impressions related to the potential of long-term shadowing practice are presented in Figures 1-6.

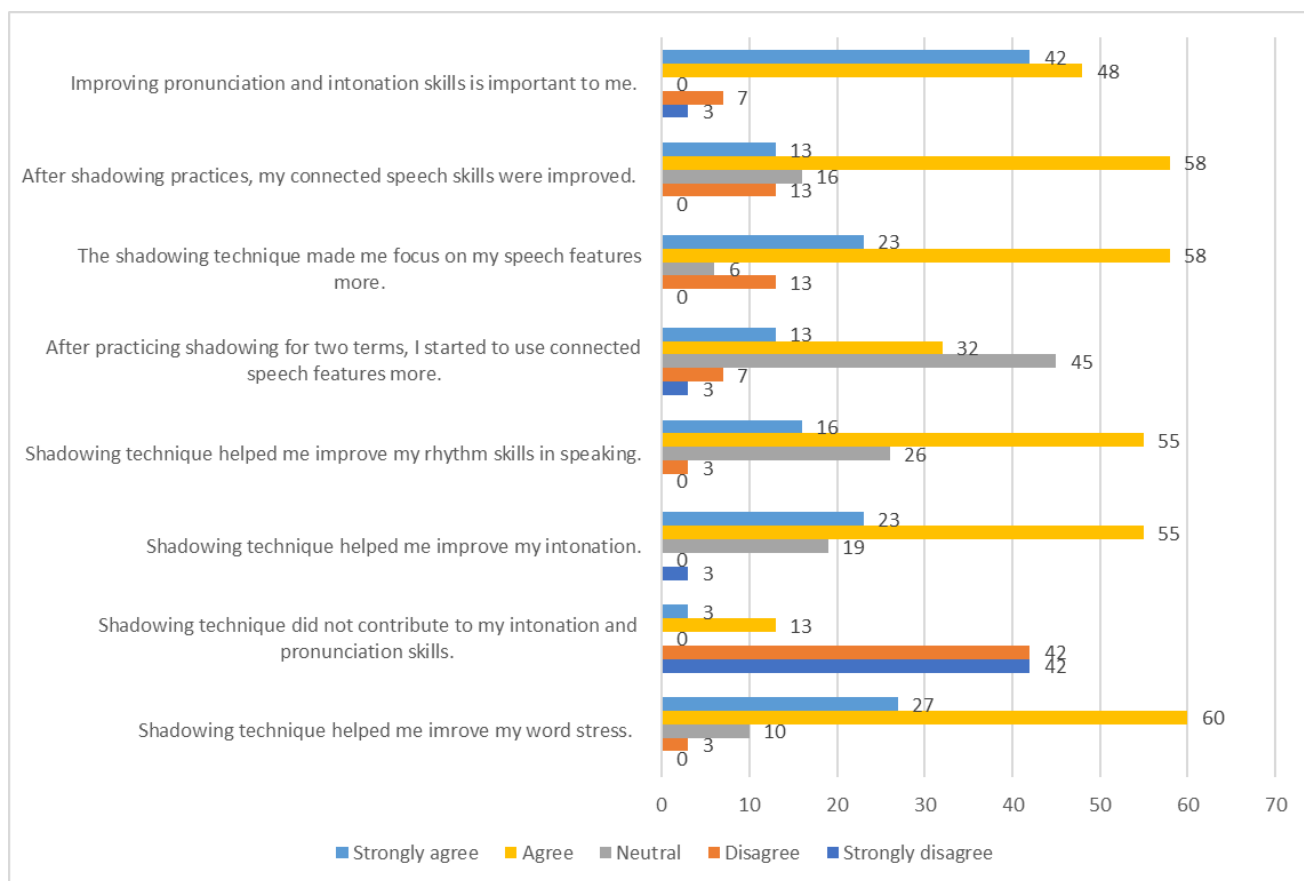
Regarding the general contributions of the shadowing exercises, 81% of the participants agreed (23% strongly) that there was a development in their general speaking skills with the help of shadowing, as seen in Figure 1.



**Figure 1.** The evaluations of the general contributions of shadowing (%)

Regarding fluency development, the rate of agreement was slightly lower, at 63% (19% strongly), and 28% neither agreed nor disagreed. Most participants agreed that shadowing improved the pronunciation of individual words, as seen in 80% of the responses (19% strong agreement). However, nearly half of the participants (52%) agreed (29% strongly) with the statement that their willingness to speak English increased after the shadowing practice, and 32% neither agreed nor disagreed. As for the other benefits of shadowing, 81% of the participants agreed (39% strongly) that they learned new vocabulary and chunks from the shadowing video clips.

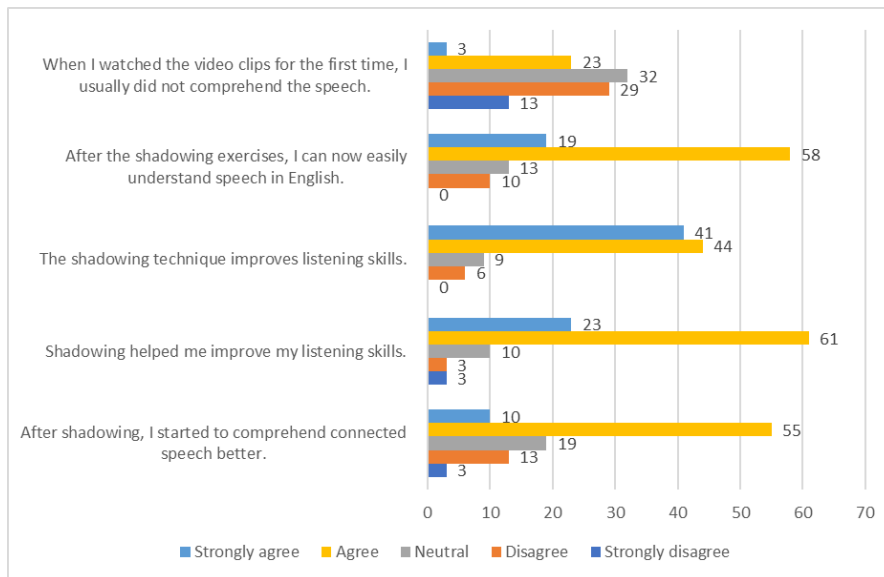
In the survey, 90% of the participants approved (42% strongly) of the importance of pronunciation and intonation skills for them, as shown in Figure 2.



**Figure 2.** The evaluations of the contributions of shadowing on suprasegmental features (%)

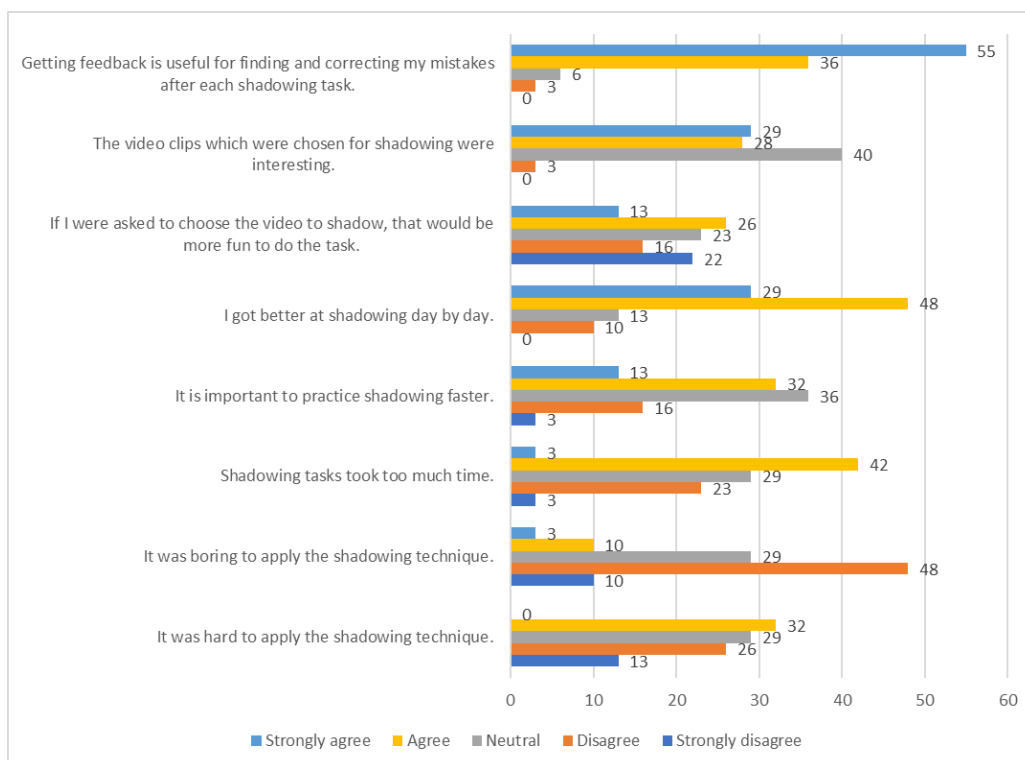
Some of the survey statements specifically probed the contributions of shadowing to the improvement of suprasegmental skills. The majority (71%) agreed (13% strongly) that their connected speech skills improved, and they became more cognizant of their speech features after shadowing (81%), while only 45% agreed that they started to use these skills more, and 45% neither agreed nor disagreed. This suggests that participants had increased awareness of suprasegmentals which did not match the improvement of productive skills in these features. On the other hand, 71% concurred (16% strongly) that shadowing helped them improve rhythm skills while speaking English, while 26% neither agreed nor disagreed. Moreover, 78% of the participants believed (23% strongly) that shadowing improved their intonation and pronunciation skills (19% were neutral) and 84% disagreed with the cross-check statement that shadowing did not contribute to these skills. Similarly, 87% agreed (27% strongly) that shadowing improved word stress.

In terms of listening comprehension, 42% of the participants disagreed (13% strongly) that they had difficulty in listening comprehension when they watched the video clips for the first time, although 32% were undecided and 26% showed agreement with the statement (See Figure 3).



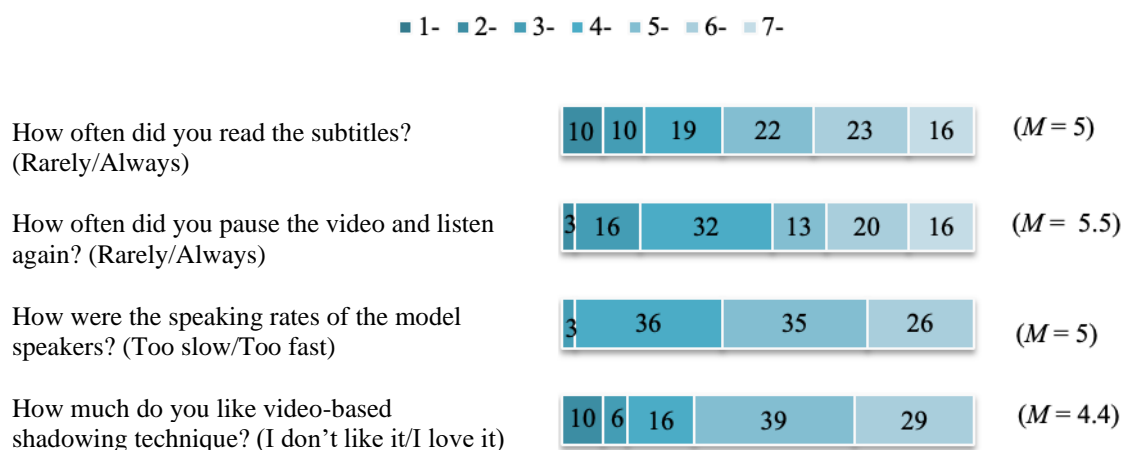
**Figure 3.** The evaluations of the contributions of shadowing on listening comprehension (%)

The majority (77%) agreed (19% strongly) that it was easier to comprehend English speech after the shadowing practice. Similarly, 85% agreed (41% strongly) that shadowing improves listening comprehension. Considering comprehension of connected speech, 65% reported improvement (10% strong agreement) and 19% were undecided. The response rates for items related to the shadowing procedures are presented in Figure 4.



**Figure 4.** The evaluations of the shadowing procedures (%)

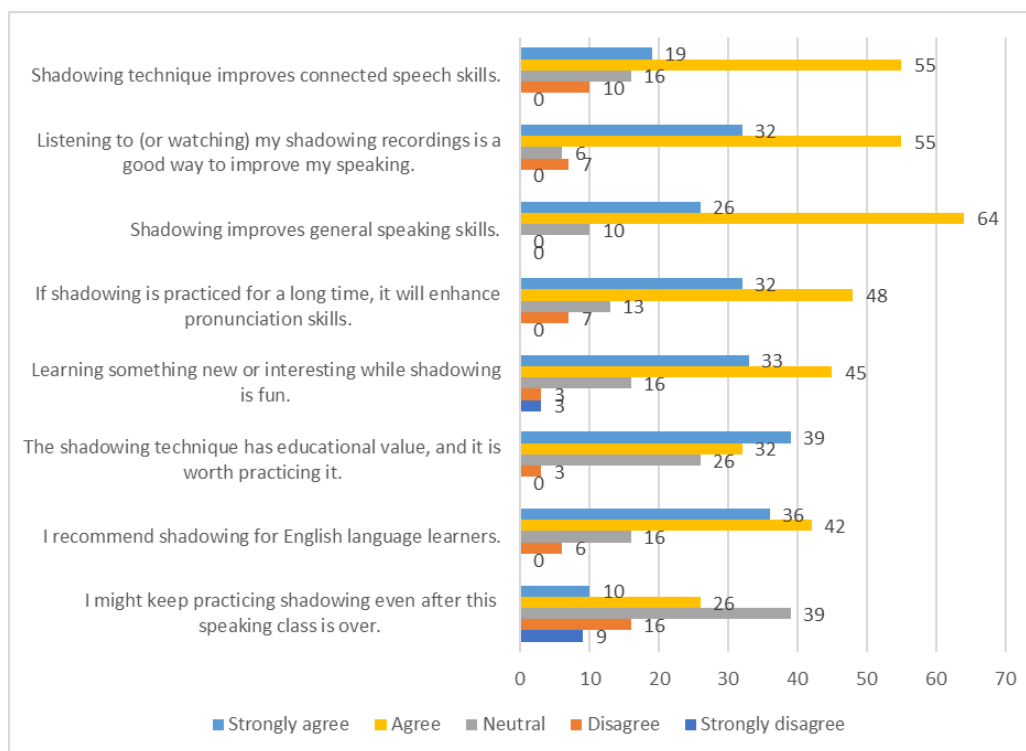
Receiving feedback was found to be the most favored aspect of the shadowing intervention with 91% agreement (55% strong). As for the selection adequacy of the videos, 57% of the students showed agreement (29% strong), while 40% were undecided. This suggests that students have diverse interests, some of which differ from the area of the selected videos. However, when asked if it would be better to choose their videos, only 39% were willing to do so and 38% disagreed. Most students (77%) agreed (29% strongly) that they improved their shadowing skills gradually, which indicates shadowing requires some practice. Concerning the rate of shadowing, 45% agreed (13% strongly) that it should be practiced faster, while 36% neither agreed nor disagreed. Overall, 45% of the students agreed that shadowing tasks took too much time and 29% opted for the neutral option. On the other hand, 58% disagreed that shadowing was boring, while 29% were undecided. Similarly, 39% disagreed that shadowing was hard to practice, 29% were undecided, and 32% agreed with the statement. The participants were also asked to provide additional ratings on some features of the shadowing procedure on a 7-point scale, as shown in Figure 5.



**Figure 5.** The reported attitudes toward the shadowing technique and information about shadowing practices (%)

The mean rating for the frequency of reading the subtitles while shadowing was 5. Similarly, the mean rating for how often they paused the video to listen again was 5.5. Students rated the speaking rate of the speakers in the videos as 5. Finally, the mean rating for participants' fondness of shadowing was 4.4.

The survey also comprised items related to the potential of shadowing for foreign language learning, as shown in Figure 6.



**Figure 6.** The evaluations of the potential of shadowing (%)

Correspondingly, 74% agreed (19% strongly) that shadowing has the potential to improve connected speech skills. Overall, 87% of the participants agreed that listening to or watching their shadowing recordings is beneficial for enriching speaking skills. In the same way, 90% agreed (26% strongly) that shadowing improves general speaking skills. The majority (80%) thought (32% strongly) that shadowing had the potential to enhance pronunciation if performed for a long time. Learning something new or interesting was regarded as an added advantage of the technique, as reflected in 78% of the confirming responses. In general, 71% believed the shadowing technique has pedagogical value, while 26% were undecided. The majority (78%) showed a willingness to recommend the shadowing technique to other L2 learners. Despite these positive responses, only 36% agreed that they might continue shadowing, 39% opted for the neutral option and 27% showed disagreement.

The two open-ended questions in the survey were related to the positive and negative aspects of the shadowing technique. According to content analysis, 29% of the participants stated that shadowing was efficient in terms of improving pronunciation. Similarly, 31% believed that shadowing boosted their general oral proficiency. Overall, 29% of the responses pointed out that shadowing is also useful for enhancing listening skills. Furthermore, 10 participants reported that they improved both listening and speaking skills and four participants also argued that they could comprehend native speakers of English better. On the other hand, considering the disadvantages, 33% of the participants stated that shadowing has no negative aspects. While 40% indicated that practicing shadowing took a lot of time, 17% of the participants explained that shadowing



was boring because of the difficulty of keeping the utterances in memory and recording the video, and 10% stated they had difficulty finding a quiet place to record themselves.

### Results of the Interview

Within the scope of the second research question, we gathered qualitative data related to shadowing through a semi-structured interview and analyzed it through content analysis. The most frequently uttered phrases in the interviews were counted and coded. Eleven keywords emerged and were categorized into four main themes: overall improvement of L2 learning through video-based shadowing (31%), the effects of shadowing on oral skills (28%), attitudes toward shadowing (20%), and shadowing experiences and procedures (21%).

Overall improvement in second language skills through video-based shadowing was the most frequently mentioned theme (See Table 4).

**Table 4.** Emerging themes from the interviews

<i>Theme</i>	<i>Frequency (f)</i>
<i>Overall improvement in L2 learning</i>	185
<i>Effects of shadowing on oral L2 skills</i>	
Pronunciation	52
Suprasegmental features	50
Speaking	45
Fluency	16
	163
<i>Attitudes towards shadowing</i>	
Fun, easy, motivating	65
Difficult, exhausting, burden, boring, time-consuming	52
	117
<i>Shadowing experiences and procedures</i>	
Self-monitoring, correction of errors, comparison, awareness	48
Feedback, instructor	31
Memorization	23
Repeating, recording again	21
	123
<b>TOTAL</b>	<b>588</b>

Words and phrases such as ‘develop, affect, improve, useful, helpful, and beneficial’ ( $f = 185$ ) were frequently used to refer to the benefits of shadowing. Participants mentioned general improvement in the second language, second language use, and listening. Some illustrative quotations were:

P10: We had very little speaking and listening practice in high school. Shadowing developed especially listening and speaking. I learned new language structures.

P2: After I practiced shadowing for some time, I think it benefited me. I think it has a lot of positive aspects.

P8: We learned both new words and how to pronounce them.

The second theme was the positive effects of shadowing on oral skills. Within this theme, 52 of the responses referred to the effects of shadowing on enhancing pronunciation and decreasing articulation mistakes in individual words. While 50 of the replies under the oral skills theme revealed that shadowing was favorable for improving specific speech features such as intonation, rhythm, connected speech, and word stress, 16 replies suggested that participants viewed shadowing as a means of practicing speaking. The remaining 16 responses pointed to benefits in ‘fluency’ after practicing shadowing. To illustrate, Participant 10 reported feeling more confident and motivated in speaking skills in addition to improving suprasegmental features:

P10: It positively affected fluent speaking and gave me more confidence and motivation to speak. I participated in the lesson less in the first term. At first, I was shy, but I felt more relaxed in the second term. Especially when talking about an important thing and emphasizing an important thing, it affected my intonation. I noticed that native speakers raised their voices at some points. I started to do the same. I also started to reflect connected speech features into my daily English speech.

Participant 7 was less certain about the improvement in fluency but concurred that her intonation, stress, and connected speech features were improved:

P7: We wouldn’t know if our fluency improved without talking to a foreigner. I just completed a speaking exam, and I still hesitated many times. I was already anxious about speaking, but on the whole, I would predict it would improve my fluency. I guess I am not at that point exactly. However, shadowing improved my stress and intonation immensely. I paid attention to them in my presentation. I was aware of when to raise and lower my voice. For example, I start by saying “however” (*raises her voice*) and I continue speaking in a lower tone. I don’t know if I use connected speech in my regular speech, but I try to do it in read-aloud practice. For example, I try to connect “of’s. My awareness increased because I did not know what it was before shadowing.

The third common theme in the interviews was related to attitudes towards shadowing practices. Two contrasting trends were notable as indicated in the keywords: “fun, easy, motivating, good” versus “difficult, burden, boring, exhausting and time consuming”. The content analysis implied that even though the participants enjoyed shadowing ( $f = 65$ ), they also found the procedure hard ( $f = 52$ ). Some representative interview responses were:

P8: Actually, it is enjoyable on the whole, but when our mode is low, we may not want to do it. I would go on doing it when I’m alone because it’s enjoyable.

Similarly, Participant 1 complained that the frequency of the assignments was high; however, he wrongly recalled that the assignments were weekly, although they were biweekly. Despite the somewhat negative stance towards the frequency of shadowing, he continued to practice it on his own.

P1: The only problem was that since it was a weekly assignment, I viewed it as a kind of homework load at the beginning. I think the frequency was a bit high. But later, although it is no longer an assignment, I do it on my own sometimes.

The last common theme emerging from the interviews comprised statements related to the shadowing experience and procedures. This theme was classified into four subcategories: self-monitoring, feedback, rerecording, and memorization. Within the self-monitoring category, the statements indicated that the key process in the shadowing procedure was the recurrent self-comparison of participants' speaking performance with the model speech. As participants recounted, this process helped them become aware of their pronunciation errors and the suprasegmental features of English:

P3: I think I pronounce a word correctly. When I relisten to the voice recording, I notice my error and try to pronounce it correctly. It was useful to listen to your own voice.

Another participant mentioned feeling better after self-monitoring:

P5: I watched the two videos [the original video and the shadowing] and when I saw that the two were similar, I felt self-confident.

Although self-monitoring was an important emerging theme, the importance of external factors, such as instructor feedback, was also emphasized:

P2: Feedback was important for pronunciation. The instructor showed words, like "if you pronounced a word in this way, it would be good". I noticed the words I mispronounced and corrected them. These words also appeared in the courses a few times.

P5: I didn't pay attention to my recordings initially, but after the instructor's feedback, I improved them.

On the other hand, 23 statements concerned efforts to memorize all the subtitles of the model speech at the beginning of the task to be flawless in the final recording, which was challenging to accomplish. Although the participants were instructed to avoid memorization, some participants mentioned doing this in their initial practices:

P1: At first, everybody was confused. Including me, everyone tried to memorize the subtitles. Actually, we were not supposed to do it. We could sometimes look at the lines. The aim is to pay attention to intonation and speech. We understood this later, which took some time. The actual aim of shadowing is to follow someone like their shadow. We were able to grasp this. At first, we memorized; actually, not memorized, we just read. Later, in the feedback the instructor told us not to do direct reading; she told us to practice the intonation and rhythm. Then, everybody started to read together with the video. That was much better.

Nevertheless, 21 of the statements involved complaints about the initial hardship of recording their final shadowing performance, which decreased gradually.

P3: At first, I had to watch the video 7-8 times, but later I could easily handle it, paying attention to the [speaker's] pronunciation 2-3 times.

P5: The hardest part was recording again and again.

Some participants also complained about the difficulty of recording their voices in a noisy environment:

P6: The greatest challenge was the environment and noises because I live in a dorm. I had to wait for my roommates to be quiet and I had little time to be alone, so sometimes I had to go outside. The internet connection in the dorm was also slow. Sending it [the recording] was a problem. I only experienced technical problems. I had no other problems.

Regarding the procedural suggestions, some participants talked about the recording format and the materials. Participant 5 mentioned that working on pre-selected video materials was more convenient.

P5: My video selections were also good, but I'd prefer the instructors' selections. It is also more practical that way.

Some students mentioned that they preferred recording their voice in an audio file rather than in a video file.

P9: In the first term, we video-recorded ourselves. In the second term, audio recording in place of video recording made me more comfortable. Apart from that, a higher frequency [of shadowing practice] would be better, but then we have other courses, so it's not that possible.

P10: Redoing the shadowing after getting feedback would be more effective, but maybe it would be boring. I'm not sure. You learn your mistakes.

At the end of the interview, the participants were also asked whether they would recommend shadowing to language learners. Some representative interview responses were as follows:

P1: It's worth doing it. I'll use it when I become a teacher and recommend it to others. It would be beneficial for young learners. Everyone has a tool that records voice in their home. It could start at secondary school. It's not a difficult task at all. I wish I had done it earlier. It boosts self-confidence and helps you speak more.

P10: It doesn't take a lot of time. You can listen to it 5-6 times. You can record your voice 5-6 times and it wouldn't take even an hour. In a country like Türkiye where English is not spoken frequently, it is an effective technique for learning a language with the correct pronunciation.

## Discussion

This study aimed to examine the recorded and perceived impact of the shadowing technique on comprehensibility, pronunciation of individual sounds, intonation, and speech rate of L2 learners and their views about the shadowing practices. Four raters' evaluations of the participants' pre- and post-shadowing voice recordings indicated that the experimental group had slightly higher scores after the intervention in comprehensibility, intonation, and speech rate. However, the speech ratings did not indicate statistically significant differences between the experimental and control groups in terms of comprehensibility, pronunciation, intonation, and speech rate. These results were not in line with past studies, such as that of Foote & McDonough (2017), which recorded improved comprehensibility scores following shadowing in L2 English speakers at a Canadian university. The results also contrasted with previous research in terms of improvement of pronunciation and intonation after shadowing in contexts where the target language is not spoken (Bovee & Stewart, 2009; Hsieh et al., 2013; Martinsen et al., 2017; Mori, 2011) and in contexts where the target language is spoken (Mishima & Cheng, 2017). The discrepancy in the results might be related to differences in the rating procedures and the number of raters. Unlike the past studies, the raters in this study assessed four speech features at the same time by listening to the recording once, which might have made it more difficult to detect the nuanced changes. As we did not have native speakers within our immediate context, the rating had to be completed online in two sessions. Increasing the number of raters and pursuing the rating in a physical environment with more sessions or using different rating methods would have been more effective and consistent. As Saito and Plonsky (2019) explain, computer-assisted acoustic analyses of pronunciation generally yield more consistent ratings than human raters and the "lack of statistical significance does not necessarily diminish the effects of pronunciation teaching, it may rather indicate individual differences in human perception of spontaneous speech" (p. 695).

Individual differences in L2 learners might also have obscured any potential effects of shadowing. Linguistic aptitude, musical aptitude, imitation ability, and L2 learning motivation have been discussed as factors that influence L2 pronunciation learning (See Nagle, 2022; Suzukida, 2021 for comprehensive reviews). Differences in auditory processing have also been found to affect L2 phonological proficiency (Saito et al., 2022). The measurement of such individual differences was not possible within the scope of our study and should be considered in future investigations.

Apart from individual differences in raters and participants, a comprehensive meta-analysis of pronunciation training studies over 25 years has indicated that focusing on the measurement of specific aspects of L2 pronunciation, such as minimal pairs, the pronunciation of specific segments, etc. is more effective and easier to quantify improvement than that of global pronunciation or comprehensibility (Saito & Plonsky, 2019). The measurements in the present study focused on the rating of global segmental and suprasegmental features, the progress of which can be harder to track.

Despite the lack of quantitative improvement in L2 learners' speech features, the attitudes of the experimental group towards the shadowing technique were positive according to the results of the survey and the semi-structured interview. In the current

study, most of the participants found shadowing helpful for developing the speech features of pronunciation, intonation, word stress, connected speech, and rhythm. Additionally, as supported in the interview responses, the group believed it was worth practicing shadowing and recommended the activity to other L2 learners. These results were in accordance with previous survey studies (Bovee & Stewart, 2009; Sumiyoshi & Svetanant, 2017) documenting the perceived contributions of shadowing in the pronunciation of individual sounds and intonation. As in these studies, most participants were convinced of the pedagogical value of the shadowing technique. The majority of the participants indicated that it was also fun to learn new and interesting facts through shadowing. Moreover, the majority found shadowing to be useful for learning new vocabulary and chunks. Although listening comprehension was not the main focus of the present study, the participants' perspectives of shadowing as a contributor to listening comprehension development were in line with that of past research (Bovee & Stewart, 2009; Sumiyoshi & Svetanant, 2017; Teeter, 2017). Some participants also commented that their self-confidence in speaking skills increased, in line with the results of Teeter (2017).

Along with the overall positive comments, there were complaints that the shadowing technique is time-consuming, similar to the comments in Bovee and Stewart, (2009). This could be one reason why the activity received slightly lower overall ratings than in some previous studies (Foote & McDonough, 2017). Another reason might be that carrying out shadowing tasks was a course requirement for the experimental group in the present study, while in Foote and McDonough (2017), the group was paid for their participation in the study, which might have increased their motivation to perform the shadowing tasks.

Also, unlike North American contexts, the students in our context had a high course load, which might have challenged their time management. Based on some participants' interview responses, their past L2 learning habits and experiences have led them to test-oriented, short-term study patterns. The lack of skills-oriented language learning in K12 education in Türkiye might have led the learners to initially perceive shadowing or similar pronunciation training activities as challenging and time-consuming. In our context, we have also observed that the participants were not used to doing skills-based L2 practice as homework. Coupled with this, in the freshmen year, the learners did not seem to have enough self-autonomy and time management skills to cope with the assignment load of 10 compulsory courses. Although two weeks were given for students to ease task completion, the program's overall workload might have led to anxiety, especially at the initial stages of the shadowing practices, as some participants mentioned. In such a context, we believe giving students feedback about their shadowing practices was crucial in terms of motivating them to continue practicing, as the survey and interview responses and the previous literature confirmed (Sumiyoshi & Svetanant, 2017). However, it should be noted that listening to a large number of student recordings and giving individual feedback was challenging on the part of the instructor. We believe practicing shadowing in smaller classes more frequently and with more feedback would be effective in contexts where students have less course load.

The participants also reported technical difficulties in voice recording and homework file submission due to the slow Internet connection. To alleviate this concern,

we asked participants to send sound files instead of videos in the second term, which made the participants more relaxed in terms of recording anxiety as well.

The participants' reported practice times varied and diminished gradually as they mastered the procedure. In the beginning phases, students tried to memorize the model speaker's lines, which gradually transformed into a more natural shadowing performance. However, even after long-term practice, the participants reported pausing the video to listen to the model speech and found the model's speech rate somewhat fast. If possible, using mobile applications that automatically send reminders, record voice, give feedback, and track the pauses and timing of practice would be more practical and effective as was done in (Foote & McDonough, 2017). In our case, such applications were not free of charge and therefore we could not adopt them for monitoring students' practice time. We expect that more varied and free shadowing applications will be available in the future, following the improvements in artificial intelligence.

Despite the technical and procedural challenges, all participants found shadowing efficient in improving L2 speech features. Although some participants reported they initially found shadowing difficult to practice, time-consuming, and somewhat boring, they thought it was worth practicing as they got used to the procedure. This accords with the findings of Foote and McDonough (2017), which showed that the participants' early thoughts about the effectiveness of shadowing differed till the end of their study.

In the light of these findings, the pedagogical and research-related implications can be summarized as:

1. As the participants' statements indicate, shadowing practices contribute to increasing L2 learners' awareness of segmental and suprasegmental features, listening comprehension, and vocabulary. Apart from linguistic benefits, participants report improvement in self-monitoring their pronunciation errors, and increased self-confidence, which was also reported in Teeter (2017).
2. Measurement of global speech features (e.g., comprehensibility, general pronunciation, etc.) after shadowing practices might not yield statistically significant rates of improvement in experimental studies. As Saito and Plonsky (2019) suggest, focusing on the measurement of more specific features, such as certain minimal pairs, or problematic sounds for the specific L1 group may yield more noticeable improvements in speech features.
3. Supporting shadowing with more explicit instruction on specific aspects of pronunciation and intonation could be of value, especially with less autonomous learners and in foreign language learning environments.
4. Homework-based shadowing and pronunciation practices might be challenging for learners in written test-oriented educational settings, rather than performance-based settings. More external support and feedback should be provided to such learners. As the participants report, regular feedback is crucial in terms of maintaining learner motivation in pronunciation training. For crowded classes, using practical mobile applications or learning management systems, which automatically track practice times and give feedback, would be highly beneficial for learners (Foote & McDonough, 2017). In addition, consistency and distributed practice over a long

time is important for students to familiarize themselves with the procedure (Martinsen et al., 2017).

5. If automated practice systems are not available, presenting learners with a variety of videos to choose from, instead of only asking them to select videos to shadow seems to be timesaving, as the participant responses indicated.
6. Asking learners to record their voices in audio files, rather than video files makes them feel more comfortable, and decreases file submission problems due to slow Internet connection.

### Conclusion

Video-based shadowing practices have increased L2 learners' awareness of pronunciation, intonation, and fluency although this has not resulted in quantifiable changes in their speech features, as rated by human raters after the intervention. Participants reported benefiting from comparing their shadowing performances with a model speaker and feeling more self-confident in oral skills and listening comprehension. As for the negative aspects, participants reported that shadowing was time-consuming and technically challenging, especially in the early stages.

The present study had some limitations. One issue was the number of participants, which was limited. In the beginning, there were 60 first-year ELT students in the experimental group in intact classes, but only 32 of them could complete all of the eleven shadowing tasks since assignment completion rates are in general low in the specific school context. Hence, it is difficult to generalize the results of this study to a larger population from different backgrounds. To get more externally valid results, more participants are required. Additionally, the shadowing tasks were carried out at home. So, it was difficult to control location effects and to track practice times and durations more accurately.

The lack of a validated survey to measure attitudes to shadowing was another limitation. Within the scope of the present research, it was not possible to validate the attitude survey without pre-administering it to 300-400 university students who have practiced shadowing for a long time. Using an unvalidated survey also complicated the statistical appropriacy of using more generalizable inferential statistics on the items. The lack of native speaker raters within our immediate context was another limitation. Using a higher number of raters or computer-assisted acoustic analyses should be considered in future studies. The study of individual differences in shadowing training is another topic that should be investigated further.

### References

- Allan, D. (2004). *Oxford quick placement test*. Oxford University Press.
- Baddeley, A. (2003). Working memory: Looking back and looking forward. *Nature Reviews Neuroscience*, 4(10), 829–839. <https://doi.org/10.1038/nrn1201>
- Baddeley, A., Gathercole, S., & Papagno, C. (1998). The phonological loop as a language learning device. *Psychological Review*, 105(1), 158–173. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.105.1.158>



- Bovee, N., & Stewart, J. (2009). The utility of shadowing. *JALT 2008 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT, 888–900.
- Cherry, E. C. (1953). Some experiments on the recognition of speech, with one and with two ears. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 25(5), 975–979. <https://doi.org/10.1121/1.1907229>
- Cicchetti, D. V. (2001). Methodological commentary the precision of reliability and validity estimates re-visited: Distinguishing between clinical and statistical significance of sample size requirements. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 23(5), 695–700. <https://doi.org/10.1076/jcen.23.5.695.1249>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Dauer, R. M. (1993). *Accurate English: A complete course in pronunciation*. Prentice-Hall.
- Foote, J. A., & McDonough, K. (2017). Using shadowing with mobile technology to improve L2 pronunciation. *Journal of Second Language Pronunciation*, 3(1), 34–56. <https://doi.org/10.1075/jslp.3.1.02foo>
- Hamada, Y. (2016a). Shadowing: Who benefits and how? Uncovering a booming EFL teaching technique for listening comprehension. *Language Teaching Research*, 20(1), 35–52. <https://doi.org/10.1177/1362168815597504>
- Hamada, Y. (2016b). Wait! Is it really shadowing? *The Language Teacher*, 40(1), 14. <https://doi.org/10.37546/JALTTLT40.1-3>
- Hamada, Y. (2017). *Teaching EFL learners shadowing for listening: Developing learners' bottom-up skills*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Hamada, Y. (2019). Shadowing: What is it? How to use it. Where will it go? *RELC Journal*, 50(3), 386–393. <https://doi.org/10.1177/0033688218771380>
- Hsieh, K.-T., Dong, D.-H., & Wang, L.-Y. (2013). A preliminary study of applying shadowing technique to English intonation instruction. *Taiwan Journal of Linguistics*, 11(2), 43–65.
- Kadota, S. (2007). *Shadowing to ondoku no kaagaku [Science of shadowing, oral reading, and English acquisition]*. CosmoPier Publishing.
- Kadota, S. (2021). *Shadowing as a practice in second language acquisition: Connecting inputs and outputs*. Routledge.
- Kadota, S., Kawasaki, M., Shiki, O., Hase, N., Nakano, Y., Noro, T., Nakanishi, H., & Kazai, K. (2015). The effect of shadowing on the subvocal rehearsal in L2 reading: A behavioral experiment for Japanese EFL learners. *Language Education and Technology*, 52, 163–177.
- Koo, T. K., & Li, M. Y. (2016). A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of Chiropractic Medicine*, 15(2), 155–163. <https://doi.org/10.1016/j.jcm.2016.02.012>
- Lin, L. (2009). *A study of using "shadowing" as a task in junior high EFL program in Taiwan* [Unpublished master's thesis]. National Taiwan University of Science and Technology, Taipei.
- Martinsen, R., Montgomery, C., & Willardson, V. (2017). The effectiveness of video-based shadowing and tracking pronunciation exercises for foreign language learners. *Foreign Language Annals*, 50. <https://doi.org/10.1111/flan.12306>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- Mishima, M., & Cheng, L. (2017). The impact of a computer-mediated shadowing activity on ESL speaking skill development: A pilot study. *L2 Journal*, 9(1). <https://doi.org/10.5070/L29132493>
- Mori, Y. (2011). *Shadowing with oral reading: Effects of combined training on the improvement of Japanese EFL learners*. [https://doi.org/10.24539/let.48.0\\_1](https://doi.org/10.24539/let.48.0_1)
- Nagle, C. L. (2022). Individual difference factors for second language pronunciation. In S. Li, P. Hiver, & M. Papi, *The Routledge handbook of second language acquisition and individual differences* (1st ed., pp. 269–281). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003270546-23>
- Rongna, A., & Hayashi, R. (2012). Accuracy of Japanese pitch accent rises during and after shadowing training. *Proc. Speech Prosody 2012*, 214–217.

- Saito, K., & Plonsky, L. (2019). Effects of second language pronunciation teaching revisited: A proposed measurement framework and meta-analysis. *Language Learning*, 69(3), 652–708. <https://doi.org/10.1111/lang.12345>
- Saito, K., Sun, H., Kachlicka, M., Alayo, J. R. C., Nakata, T., & Tierney, A. (2022). Domain-general auditory processing explains multiple dimensions of L2 acquisition in adulthood. *Studies in Second Language Acquisition*, 44(1), 57–86. <https://doi.org/10.1017/S0272263120000467>
- Saito, K., Trofimovich, P., & Isaacs, T. (2015). Using listener judgments to investigate linguistic influences on L2 comprehensibility and accentedness: A validation and generalization study. *Applied Linguistics*. <https://doi.org/10.1093/applin/amv047>
- Saito, Y., Nagasawa, Y., & Ishikawa, S. (2011). Effective instruction of shadowing using a movie. *JALT2010 Conference Proceedings*, 139–148.
- Sumiyoshi, H. (2019). The effect of shadowing: Exploring the speed variety of model audio and sound recognition ability in the Japanese as a foreign language context. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 16(1), 5–21.
- Sumiyoshi, H., & Svetanant, C. (2017). Motivation and attitude towards shadowing: Learners perspectives in Japanese as a foreign language. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 2(1), 16. <https://doi.org/10.1186/s40862-017-0039-6>
- Suzukida, Y. (2021). The contribution of individual differences to L2 pronunciation learning: Insights from research and pedagogical implications. *RELC Journal*, 52(1), 48–61. <https://doi.org/10.1177/0033688220987655>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Takeuchi, H., Maruyama, T., Taki, Y., Motoki, K., Jeong, H., Kotozaki, Y., Shinada, T., Nakagawa, S., Nouchi, R., Iizuka, K., Yokoyama, R., Yamamoto, Y., Hanawa, S., Araki, T., Sakaki, K., Sasaki, Y., Magistro, D., & Kawashima, R. (2021). Effects of training of shadowing and reading aloud of second language on working memory and neural systems. *Brain Imaging and Behavior*, 15(3), 1253–1269. <https://doi.org/10.1007/s11682-020-00324-4>
- Teeter, J. (2017). Improving motivation to learn English in Japan with a self-study shadowing application. *Languages*, 2(4), 19. <https://doi.org/10.3390/languages2040019>

## Appendix

### Shadowing Instructions

1. Choose a 2-minute part of a video from TED talks, etc. Choose a speaker with natural pace, not too fast, not too slow OR watch the assigned video without subtitles (with headphones if possible).  
e.g. <https://www.youtube.com/watch?v=RcGyVTAoXEU> (The first two minutes)
2. Watch the video without subtitles (with headphones if possible).
3. Shadow (=speaking at the same time with the speaker) the sentences at least twice.
4. Watch the video with subtitles/interactive script.
5. Practice saying the sentences by shadowing the speaker (=speaking at the same time with the speaker) while following the subtitles/script.
6. Practice shadowing the speaker paying attention to prosody (e.g. rising intonation, falling intonation, etc.), word stress, etc.
7. Review and re-record your voice until satisfied with the quality. (Recording duration: approximately 2 minutes).
8. From time to time, you can look at the subtitles or the transcript while recording yourself (in order to remember some words), BUT do not directly read the script.
9. Note down how long you practiced (in minutes), how many times you recorded the speech.
10. Submit “your” final shadowing recording.

## **An Analysis of Primary School Teacher Candidates' Perceptions of Foreign Language Teaching Anxiety**

**Seyit Ahmet Çapan\***

**Fatih Mehmet Çiğerci\*\***

**Fatma Şeyma Doğan\*\*\***

---

### **ARTICLE INFO**

Received: 10.08.2023

Revised form: 09.03.2024

Accepted: 03.04.2024

Doi: 10.31464/jlere.1340609

#### **Keywords:**

*Anxiety*

*foreign language*

*classroom teacher candidates*

*teaching*

*primary schools*

---

### **ABSTRACT**

Anxiety is a crucial factor in the process of teaching/learning a foreign language. This study, designed as a mixed-method quasi-experimental study, investigates primary school teacher candidates' a) foreign language teaching anxiety levels, b) sources of anxiety, and c) expectations and suggestions about the "Foreign Language Teaching in Primary School" course. The study used quantitative and qualitative tools to collect data. The results revealed that there was no statistically significant difference in FLT anxiety levels of the participants over the Foreign Language Teaching in Primary Schools course. This study provided insider views about how to make this innovative course more cost-effective and better tailor its content to help them gain practical ideas about how to handle factors triggering foreign language teaching anxiety.

---

### **Acknowledgments**

We would like to thank all of the primary school candidates involved in the study.

### **Statement of Publication Ethics**

We confirm that this study has been conducted by following the publication ethics. The Ethics Committee approval for this study was obtained from the Social Sciences and Humanities Ethics Board at Harran University (Number: E-76244175-752.01.01-79866, Date: 12.11.2021).

### **Authors' Contribution Rate**

All three authors have equally contributed to the design and data collection procedures. The literature review was written by the second and third authors while data analysis and interpretation were conducted by the first author. Writing the final form of this study was collaboratively performed by all the authors.

### **Conflict of Interest**

The authors declare that this study has no conflict of interest.

### **Reference**

Çapan, S.A., & Çiğerci, F.M., & Doğan, F.Ş. (2024). An analysis of primary school teacher candidates' perceptions of foreign language teaching anxiety. *Journal of Language Education and Research, 10(1)*, 191-209.

---

\* Assistant Professor Doctor, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4302-6812>, Harran University, English Language Teaching Department, [sacapan@harran.edu.tr](mailto:sacapan@harran.edu.tr)

\*\* Associate Professor Doctor, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4175-7048>, Harran University, Primary Education Department, [fatihcigerci@gmail.com](mailto:fatihcigerci@gmail.com)

\*\*\* Assistant Professor Doctor, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2904-802X>, Harran University, English Language Teaching Department, [fsdogan@harran.edu.tr](mailto:fsdogan@harran.edu.tr)

## Introduction

Foreign language teaching in Türkiye begins at the 2<sup>nd</sup> grade of primary education following the 4+4+4 education reform that was put into force in the 2013-2014 academic year. Although foreign language lessons are to be ideally carried out by English language teachers, primary school teachers may have to teach those lessons as there may not be any English language teachers in the primary schools. This is clearly expressed in the 64<sup>th</sup> article related to the amendment of regulation on primary education institutions of the Ministry of Education, which was published in the official gazette on July 21, 2012:

It is essential that foreign language and the ethics and religious culture courses are taught by branch teachers in primary schools. However, in case the need cannot be met by the branch teachers, these courses can be taught by primary school teachers who have completed their higher education in the aforementioned branches, or by primary school teachers who have received an in-service training certificate in this branch through course exchange. In cases where this is not possible, these courses are continued to be taught by the primary school teachers. (Bayyurt, 2013, pp. 101-102)

As can be seen, primary school teachers in Türkiye also play a role in teaching English as a foreign language in primary schools when necessary. This is not unique to the Turkish context. There are other countries such as Japan where classroom teachers need to teach English even though they do not have any professional training regarding teaching English as a foreign language (Machida, 2016). Considering that English language teachers who have formal education in foreign language teaching grapple with anxiety while performing their job, primary school teachers are also likely to have more anxiety if they are to teach a foreign language. In the literature, it is underlined that the number of studies conducted on foreign language teaching anxiety is far from being adequate (Aydın, 2016; Aydın & Uştuk, 2020). Taking the issue from the point of view of pre-service primary school teachers who may be required to teach English in their classes is believed to be more vital in terms of contributing to the related literature. Though there is a limited number of studies on foreign language teaching anxiety, especially by teacher candidates attending foreign language teaching departments at universities, the number of studies on the same topic focusing on candidate teachers in primary education departments is so limited. In Türkiye, several faculties of education offer their students the “Foreign Language Teaching in Primary Schools” course in just one term. This study, which aims to examine the anxiety experienced while teaching a foreign language, has been conducted with those candidate teachers who have attended the “Foreign Language Teaching in Primary Schools” course in their final year. Hence, the study aimed to investigate the following questions:

1. What are foreign language teaching anxiety levels of pre-service primary school teachers?
2. What are pre-service primary school teachers’ perceptions of effective foreign language teaching?
3. What are pre-service primary school teachers’ perceived difficulties in foreign language teaching?
4. What are possible factors causing foreign language teaching anxiety?

5. What are pre-service primary school teachers' expectations and suggestions about the Foreign Language Teaching in Primary Schools course?

### Literature Review

#### Definitions and Types of Anxiety

Anxiety is a future-oriented state of mind that may occur against the things or situations to happen, and this mood may lead to complicated cognitive, affective, physiological, and behavioral reactions in the form of worry, fear or tension, sweating, high throb, etc. against "threatening" future events which a person finds hard to cope with (Hortwiz et al., 1986). However, anxiety is also regarded as a positive situation that can motivate and direct a person to perform a task (Brown, 1994). In the literature, anxiety is classified in various ways. While Scovel (1978) uses the terms *debilitative anxiety* and *facilitative anxiety*, MacIntyre and Gardner (1991) classify anxiety as *trait anxiety*, *state anxiety*, and *situation-specific anxiety*. With a close look at the classifications, it can be stated that debilitating anxiety is an undesired type that causes worry, fear, and tension, and thus prevents a person from performing a task, whereas facilitative anxiety encourages and motivates a person to perform a task and the anxiety is no more a threat. The other classification points out that trait anxiety means the possibility of a person being anxious in any situation; namely, a person's permanent tendency to get anxious, which can be harmful to cognitive functioning and memory and the anxiety is stable over time as it is a personal feature of a person (Scovel, 1978). Another type of anxiety is state anxiety which means that when a person regards a situation as threatening and dangerous, s/he shows an emotional reaction. Contrary to the trait anxiety, this type of anxiety is not a stable one, but a temporary emotion occurring at a particular time when a person is likely to be in a stressful situation (MacIntyre & Gardner, 1991). Finally, situation-specific anxiety occurs in case of a particular event or situation like public speaking, foreign language learning process, or solving a math problem, etc. (Mutlu, 2017).

#### Foreign Language Anxiety (FLA)

Foreign language anxiety can be defined as having tension due to putting four basic language skills (listening, speaking, reading, and writing) into action while learning or using a second or foreign language (MacIntyre & Gardner, 1991). FLA, as a scientific subject, was first examined in the studies by Swain and Burnaby (1976), Scovel (1978), Bailey (1983), Horwitz et al., (1986), and Young (1990, 1991, 1992). The researchers think that learning a foreign language is a demanding and tough period. The studies underline the fact that as the level of students' anxiety increases while learning a foreign language, they become less proficient in a foreign language and mostly avoid using the language. However, if the anxiety type that a student has while learning a foreign language is a facilitating one, then that anxiety may lead the student to be motivated to perform new learning tasks. The debilitating anxiety, on the other hand, may result in avoiding using four language skills effectively, getting poor results on tests, having difficulty concentrating on any tasks,

avoiding studying and practicing the target language outside the classroom environment, and postponing or avoiding doing homework.

It should be noted that the linguistic features of the target language itself can also be the reason for language anxiety. To illustrate, for a Turkish student, it may be difficult to grasp the word order in English as the word order may vary and is more flexible in the Turkish language. In addition, as English, for instance, has a distinctive phonological system that is quite different from Turkish, Turkish learners of English have great difficulty in pronunciation, which prevents learners from speaking the target language. All these factors may be the sources of FLA for Turkish learners of English.

### **Foreign Language Teaching Anxiety (FLTA)**

Teaching itself can be stressful and lead to anxiety. Concerning teaching a foreign language, the level of stress and anxiety of language teachers may get higher especially if teachers are non-native. Speaking a foreign language effectively and fluently in daily life may not be a guarantee for teaching that language without stress or anxiety. The term “Foreign Language Teaching Anxiety” was first stated for non-native teachers and pre-service teachers by Horwitz (1996) and some reasons were given for the foreign language teaching anxiety. According to Horwitz (1996), teachers or pre-service teachers who are to teach a foreign language may be anxious due to their previous foreign language learning experiences and a lack of confidence in using the target language. They may also have anxiety due to the probability of facing vocabulary and grammar rules or specific language use that they do not know. Besides, the fact that foreign language teachers, especially non-native ones can have anxiety due to the need to use the language in classroom settings orally, and speaking the target language both accurately and fluently can be very challenging for them.

As can be seen in the relevant literature, the concept of “anxiety” is viewed as one of the important affective factors, and the role of “anxiety” has become a prominent area of study and concern in language education due to its crucial impact on language learning and teaching processes. Even though there have been many studies related to foreign language anxiety, a limited number of studies on foreign language teaching anxiety have been carried out with in-service and pre-service EFL teachers (Mardhatillah et al., 2024; Öztürk, 2016). While some research studies have focused on pre-service teachers’ FLTA (e.g. Alrashidi, 2022; Aydın, 2016; Güngör & Yaylı, 2012; Mardhatillah et al., 2024; Merç, 2015; Pasaribu & Harendita, 2018; Tüfekci-Can, 2018), others have investigated teachers’ FLTA in their language teaching process (e.g. Aydın & Uştuk, 2020; Öztürk, 2016). Öztürk (2016) carried out a mixed-method study with 103 non-native teachers of English as a foreign language in the Turkish context. The findings of the study revealed that the teachers had a moderate level of foreign language teaching anxiety and experienced teaching anxiety when they felt that they were not competent enough to teach a skill in the target language. Also, the results showed that teachers’ knowledge of the target language, learners’ manners, and knowledge of the target language were the anxiety-provoking factors among EFL teachers. In a similar vein, Alrashidi (2022) investigated the pre-service English language teachers’ sources of FLTA in his study. The results confirmed the fact that non-native EFL pre-service teachers

have foreign language teaching anxiety stemming from five anxiety-provoking factors consisting of fear of making mistakes, fear of negative evaluation, teaching unfamiliar topics, lack of preparation, and a large number of students in one classroom. Likewise, in Pasaribu and Harendita's study (2018), the pre-service teachers indicated that confidence, their limited English language skills, preparation, lesson delivery, classroom management, students' profiles, and evaluation were among the factors causing anxiety in their teaching process.

When the issue is considered from the side of in-/pre-service primary school teachers, the possibility of teaching English lessons due to the lack of English language teachers can be the main source of anxiety. Most primary school teachers may not have taken an effective foreign language teaching course. The same situation may happen for the candidate teachers, as well. Machida (2016) puts forward that the number of elementary school teachers who had the responsibility to teach English in EFL countries because of governments' educational reforms is increasing even though these teachers lack complete training in teaching English as a foreign language. This leads to increasing the teachers' anxiety related to English instructions in their classes. The studies conducted with primary school teachers or candidate primary school teachers on foreign language teaching anxiety have reached some important conclusions and discussions. In a study (İlhan Beyaztaş, 2018) on self-efficacy beliefs of students in primary education towards teaching English, it was found that most of the students believed to be insufficient in teaching English while they had problems, especially in pronunciation, speaking, and writing. They also stated that the reason for not being confident was due to their previous foreign language learning experience which is mostly on grammar and accuracy and on memorizing language rules (İlhan Beyaztaş, 2018). Bratoz (2015) examined the attitude of students in the primary education department towards foreign language teaching and concluded that the students found English to be hard to teach, and even some participants mentioned that they could not imagine themselves teaching English to their students in a classroom setting. In some other studies (Aksoy, & Bozdoğan, 2019; Ünal et al., 2016; Zengin & Ulaş, 2020) focusing on the problems encountered by primary school teachers and multigrade class teachers in foreign language teaching, it was found that the low proficiency level of the teachers was one of the most important problems, and they did not have any training on foreign language teaching. Most of the participants in the studies believed that English lessons should be taught by English language teachers as they had difficulty in teaching the target language and that they needed well-structured in-service training. Also, in Butler's (2007) study, more than half of the Japanese elementary school teachers favored the idea by expressing that English language lessons should be taught by teachers having native-like proficiency in English because of their limited level of English proficiency.

In light of the relevant literature, not only primary school pre-service teachers but also foreign language pre-service teachers experience anxiety in their language classes even though they have the related training regarding teaching a foreign language. It can be said that teaching English as a foreign language may become more challenging for primary school teacher candidates who are supposed to teach a subject in which they do not have

expertise, which in turn may trigger foreign language teacher anxiety among them. Compared to foreign language teaching anxiety among EFL or EFL pre-service teachers, a limited number of studies have been conducted on primary school teachers' or pre-service primary school teachers' FLTA. There remains a scarcity of research exploring primary school or pre-service primary school teachers' FLTA. Considering this gap, this study aims to find out pre-service primary school teachers' FLTA levels, and sources of their FLTA and reveal their expectations and suggestions regarding FLTPS courses.

## **Methodology**

### **Research Design**

The present study was designed as a mixed-method quasi-experimental study by non-randomly placing the participants in the study group (Creswell, 2009). The study comprised only one group (i.e. the study group), since having a comparison group deprived of the opportunity to enjoy the same treatment as the study group might not be appropriate considering the research ethics. This longitudinal study elicited mainly quantitative data through pre- and post-test administration of an anxiety scale. Yet, the study also collected qualitative data to ensure the triangulation of possible differences in the participants' FLTA perceptions (i.e. dependent variable) as a result of the FLT course (i.e. independent variable).

### **Publication Ethics**

The Ethics Committee approval was obtained from the Social Sciences and Humanities Ethics Board at Harran University (Number: E-76244175-752.01.01-79866, Date: 12.11.2021).

### **Context**

Pre-service primary school teachers enrolled in the Foreign Language Teaching in Primary Schools (FLTPS) course were the target group of the study. After the official approval of the Council of Scientific Ethics was obtained from the host university, one of the researchers in this study who was also the course instructor informed pre-service primary school teachers of the study procedures and invited them to participate. They were ensured that their responses would be confidential and anonymous while participation (or rejection) in the study would in no way affect their course scores.

### **Participants**

The present study used convenience sampling (Fraenkel et al., 2012) for participant selection. Of a total of 42 students, 38 pre-service primary school teachers (25 females and 13 males) volunteered to participate in the study while the other four students preferred not to participate due to personal reasons such as busy schedules and/or heavy workload. The participants were all senior students majoring in the classroom education department of the host university and signed an informed consent form for participating in the study. The average age range of the participants was 21. The participants had never taken a national/international English proficiency test (such as TOEFL, or IELTS). Nor had they ever visited or lived in a country where English was used as a native or second language.



None of the participants had hands-on experience in teaching English as a foreign language to primary school students beforehand. Hence, the opinions they would state would truly reflect their intact perceptions rather than the interference of any practical experience.

The FLTPS course was a 5-ECTS course, which intended to introduce theories and practices necessary for teaching English to young learners (ages 6-10 in the context of this study). Covering 3 classroom hours per week, the course represented an innovative attempt in the Turkish higher education system because it was the first time that classroom education departments officially mandated pre-service primary school teachers to take a course for teaching English to primary school students. The course objectives included helping pre-service primary school teachers a select and sequence instructional topics appropriate for young learners, b- adopt/adapt/develop materials appropriate for the linguistic, cognitive, and affective development of young learners, c- learn about FLT classroom management techniques, and d- gain experiences in teaching language skills to young learners through micro-teaching experiences. The course content overall comprised a comparison of teaching Turkish and English, an analysis of the approaches, methods, techniques, and practices in English language teaching at the primary school level, and an introduction to the relevant topics, goals, and activity samples in the primary school (i.e. 2nd, 3rd, and 4th grades) FLT curricula.

### **Instruments**

The present study used both quantitative and qualitative tools to collect data. The Foreign Language Teaching Anxiety Scale (FLTAS) (İpek, 2006) was used to collect quantitative data. The FLTAS comprised 26 Likert-type items anchored from 5- always to 1- never. The items in the scale investigated perceptions about FLT cases which provoked increased anxiety levels in teachers. Based on an investigation of possible incidents that would trigger anxiety in foreign language classrooms, the items in the scale focused on teachers' anxiety perceptions concerning teaching certain language skills, concerns about performance in the target language, fear of making mistakes, being compared to colleagues, and using the mother tongue. The scale was administered twice so that the participants' anxiety perception development could be thoroughly captured. The first time it was administered was in the first lesson of the FLTPS course (pre-test) while the second time was after the last lesson (post-test). İpek (2006) reported high reliability (Cronbach alpha .9173) for the scale. The Cronbach alpha coefficient in this study was similarly found to be relatively high (.959). Likewise, the scale was considered highly valid as the total variance of the factors was reported to be 61.17 (İpek, 2006). For the specific purposes of this study, an additional section was added to the scale to elicit demographic information about such features as the participants' perceived proficiency in the four main language skills (i.e. listening, speaking, reading, and writing), FLT experience, English proficiency test score (if any), and living/visiting abroad etc.

As to the qualitative data, a structured form was used to probe into the participants' overall perceptions about FLT and the FLTPS course before and after taking the course. The form was constructed in light of the relevant literature along with the specific objectives of

the present study. A pool of 10 items was created initially and individually sent to two specialists in the field for expert opinions. Based on their feedback and suggestions, some of the items were removed while some others were paraphrased for reasons like irrelevance, vagueness, repetition, and complexity. The final version of the form which consisted of six items asked the participants about their perceptions of effective FLT, areas of perceived ease and difficulty in FLT, possible anxiety-provoking areas in FLT, expectations about the FLTPS course (pre-test), and suggestions for the course (post-test) along with the perceived method(s) through which they were taught English as a student.

### Data Analysis and Procedures

Once the ethical approval was received for the study, the first round of the study started via data collection procedures. Before the FLTAS was administered for the first time, the participants were informed that their participation in the study was completely voluntary and that they could withdraw at any phase of the study. Accordingly, those who agreed to participate filled out the FLTAS and structured form before and after the study. In the second round of the study, analyses of the data gleaned from the participants were conducted through joint efforts of the authors. Concerning the analysis of the quantitative data, the present study employed a set of statistical analyses. Normality tests were conducted to check if the data were appropriate for further statistical analyses. While the Kolmogorov-Smirnov test for normality was found to be non-significant for pre-test administration of the scale, the value for post-test was significant ( $p = .05$ , See Table 2). Yet, Q-plot tests and histograms showed normal distributions for both administrations of the scale. Likewise, skewness and kurtosis values for pre-test and post-test data analyses confirmed normal distribution as the values fell between the range of +1.5 to -1.5, which Tabachnick and Fidell (2013) considered to indicate an acceptable normality distribution. Hence, a paired samples t-test was conducted to check if there were any statistical differences in the participants' anxiety perceptions before and after taking the FLTPS course.

**Table 1.** Tests of Normality for Pre- and Post-test Quantitative Data

	Kolmogorov-Smirnov			Skewness		Kurtosis	
	Statistic	df	<i>p</i>	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
<b>FLT pre</b>	,103	38	,200	-,001	,383	,026	,75
<b>FLT post</b>	,249	38	,000	-,952	,383	1,264	,75

Regarding the analysis of the qualitative data, content analysis was employed to enable a systematic recognition and coding of possible patterns in the data. Conducted by the researchers in this study, the content analysis process started with an initial coding (Charmaz, 2006), in which the researchers individually identified codes prevalent in the participants' responses to the structured form, selected possible keywords, and formed tentative themes. As a second step, the researchers jointly conducted focused coding (Charmaz, 2006), which helped to combine, revise, and discard the initial coding categories to reach ultimate themes and categories along with sample excerpts that would ideally represent the emerging themes.

## Results

### FLT Anxiety Levels Before and After the FLTPS Course

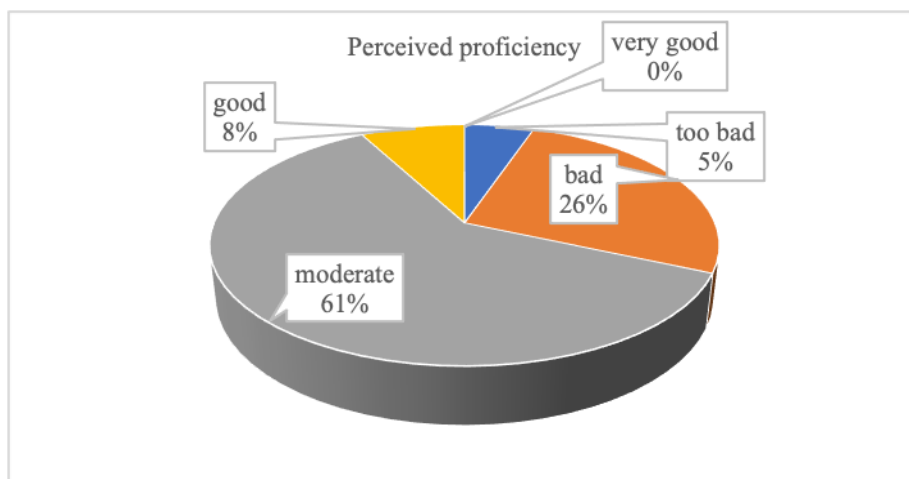
The present study found that while the mean anxiety score of the participants was 3.03 before they took the FLTPS course, it was 2.84 after taking the course. That's to say, the participants had a moderate level of anxiety before the course, and it was similarly almost moderate at the end of the course. Accordingly, the paired samples t-test analysis revealed that there was no statistically significant difference in FLT anxiety levels of pre-service primary school teachers over the FLTPS course (See Table 2). More specifically, taking the FLTPS course made no significant difference in the participants' FLT anxiety levels. Though the abovementioned objectives and content of the FLTPS course seemed promising in terms of addressing several critical issues in FLT such as topic selection, materials development, and classroom management, it was surprising that the course fell short of making any significant contribution to decreasing the participants' FLT anxiety levels. Hence, this lack of significant difference required probing into some other underlying reasons that could trigger the participants' FLT anxiety levels.

**Table 2.** Paired Samples T-Test Analysis of FLTA Means

	Mean	SD	S.Error M.	95% Con. interval of the Dif.		t	df	Sig.(2- tailed)
				Lower	Upper			
<b>FLT-pre</b>	3,0314	,79222	,12851	-,19106	,56151	,997	7	,325
<b>FLT-post</b>	2,8462	,80534	,13064					

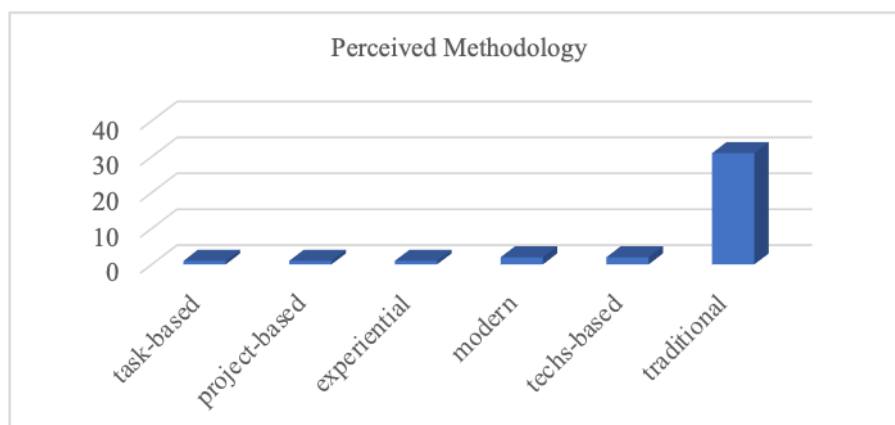
To get deeper insights into the lack of statistical difference in the participants' FLT anxiety levels despite taking the FLTPS course, the analysis of the qualitative data yielded salient results. As shown in Figure 1, a large number of the participants reported moderate proficiency in English while only 8% of the participants perceived their proficiency to be "good" along with none viewed their proficiency as high. Likewise, over a quarter of the whole population considered their proficiency level "bad", and a small number of the participants (5%) ranked their perceived proficiency as "too bad".

**Figure 1.** Perceived Proficiency Levels



Likewise, quite a few participants indicated that the way they were taught English in their overall education life (primary, elementary, and high schools) was primarily traditional (See Figure 2). While a few participants referred to more innovative methods of teaching English such as task-based, project-based, and technology-based, most of the participants defined the methods which their teachers used in FLT classes as “grammar-based”, “ineffective”, “no practice” and “no exposure to English”. One of the participants stated that her “English teacher taught us through narration, and it was not useful.” (Participant 3) while another participant critically underlined that “we learned only grammar. The teachers would write on the board, and we would copy to our notebooks. Absolutely, there was no listening or speaking. So, I saw no example of effective teaching” (Participant 12). Hence, the perceived lack of experience with effective, alternative English language teaching methods may have been another factor promoting the participants’ FLT anxiety levels.

**Figure 2.** Perceived Methods of Teaching/Learning English



### Perceptions of Effective FLT

In contrast to the emphasis on the traditional methodology employed by their English language teachers, the participants in this study documented certain features of the optimal FLT methodology (See Table 3). First and foremost, almost half of the participants (46.6%) underlined that effective FLT should be practical by offering opportunities to “communicate

through English” (Participant 14), “listen and speak about daily issues” (Participant 21), and “readily use the language rather than bothering students with grammar” (Participant 30). Furthermore, the participants pinpointed that effective FLT should be enjoyable by engaging students in “drama activities”, “songs”, “funny games and dialogues”, and “different materials”. In the same vein, the participants’ responses unequivocally highlighted that effective FLT methodology should pay heed to students’ needs and interests by being student-centered ( $f= 8.9\%$ ), student comfort ( $f= 7.8\%$ ), and student level (proficiency, and cognitive, socio-affective development) ( $f= 6.6\%$ ). The participants also pinpointed that effective FLT methodology should employ appropriate instructional techniques ( $f= 7.7\%$ ) as well as ensure due attention to teaching all four major language skills ( $f= 3.3\%$ ) along with grammar and vocabulary.

**Table 3.** Perceptions of Effective FLT Methodology

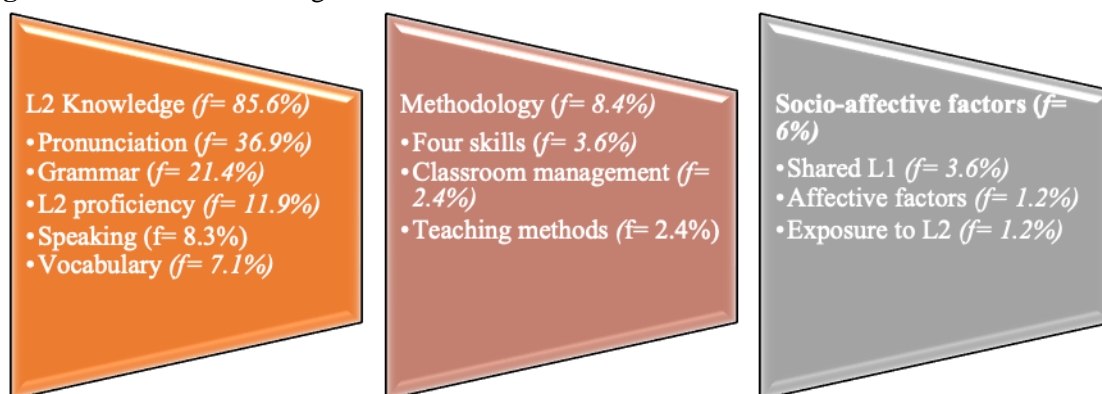
	f (%)
<b>Practical</b>	46.6
<b>Enjoyable</b>	19.1
<b>Student-centered</b>	8.9
<b>Student-comfort</b>	7.8
<b>Appropriate techniques</b>	7.7
<b>Student Level</b>	6.6
<b>All skills</b>	3.3

### Difficulties in FLT

Regarding the participants’ perceptions of possible difficulties in FLT that could challenge them in the classroom, the present study unearthed that the participants’ knowledge of the target language was by far the most challenging aspect of FLT ( $f= 85.6\%$ ) (See Figure 3). To illustrate, the participants explicated that in addition to an inadequate overall proficiency in English, their failure to “appropriately pronounce the words in English” (Participant 29), “form long and structurally correct sentences” (Participant 6), “speak fluently about daily issues” (Participant 12), and “know spellings and meanings of a large amount of vocabulary” (Participant 17) featured to be the prominent aspects of FLT that might challenge them while teaching English. Moreover, the present study unraveled that FLT methodology was another factor that could pose extra challenges while teaching English in the classroom. In particular, the participants put forth that “teaching all four skills” (Participant 8), “successfully managing students in a foreign language class” (Participant 14), and “choosing the appropriate methods from among many different teaching methods” would be challenging for primary school teachers. Referred by a smaller number of the participants ( $f=6\%$ ) notwithstanding, socio-affective factors were reported to be the other major source of perceived challenge for prospective primary school teachers. The participants asserted that they would be further challenged while teaching English if “some of my students who are from different mother tongue backgrounds such as Syrians

do not know Turkish” (Participant 32), “my students are biased against learning English” (Participant 1), and “the students do not get any exposure to English outside the classroom” (Participant 7). Therefore, one can argue that perceptions of such challenges about FLT might have blocked any significant differences in the participants’ FLT anxiety levels over the FLTPS course.

**Figure 3.** Perceived Challenges in FLT

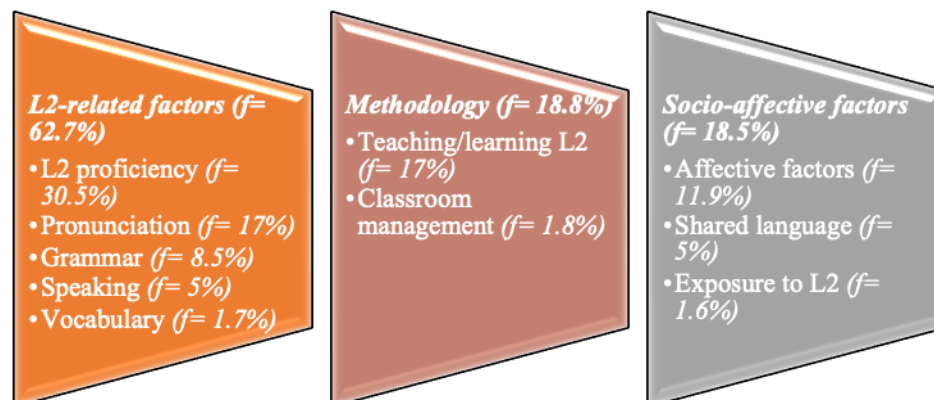


### Factors Causing FLT Anxiety

As for the participants’ perceptions about possible anxiety-provoking factors about FLT, the present study indicated a three-categorical pattern which was quite similar to the participants’ perceptions of challenges in FLT. More specifically, the participants’ responses iteratively elaborated on factors related to the target language, methodology, and socio-affective aspects of FLT (See Figure 4). Concerning the factors related to the target language itself, a large number of the participants ( $f= 62.7\%$ ) underlined that their overall proficiency in English was a source of much anxiety about FLT because they “have limited knowledge of English and that is why, I do not feel proficient in it, let alone teaching it” (Participant 21). Apart from overall proficiency, the participants expressed anxiety about particular components of English including pronunciation ( $f= 17\%$ ), grammar ( $f= 8.5\%$ ), speaking ( $f= 5\%$ ), and vocabulary ( $f= 1.7\%$ ). The second main category of factors causing anxiety about FLT underpinned the participants’ knowledge of FLT methodology ( $f= 18.8\%$ ). Within this category, most of the participants ( $f= 17\%$ ) premised that they felt anxious about failing in “effectively teaching the subjects” (Participant 8), “successfully transferring their knowledge to students” (Participant 19), and “using appropriate techniques for the students” (Participant 5) whereas a small number of the participants ( $f= 1.8\%$ ) ascribed their FLT anxiety specifically to issues related to classroom management. An equally salient category of FLT anxiety surfaced to be socio-affective factors ( $f= 18.5\%$ ). Intriguingly, several participants ( $f= 11.9\%$ ) illustrated that they would feel anxious if students “have biases about learning English” (Participant 7), “show negative attitudes towards English” (Participant 13), or “are not interested in learning English” (Participant 24). Lack of shared knowledge (i.e. mother tongue) emerged as another socio-affective source of FLT anxiety since some of the participants ( $f= 5\%$ ) stated that “teaching English to students who do not speak Turkish will make me anxious” (Participant 9). The other socio-affective factor that would promote pre-service primary school teachers’ FLT anxiety proved to be students’ limited exposure to the target language because “in most parts of Türkiye, students have very little

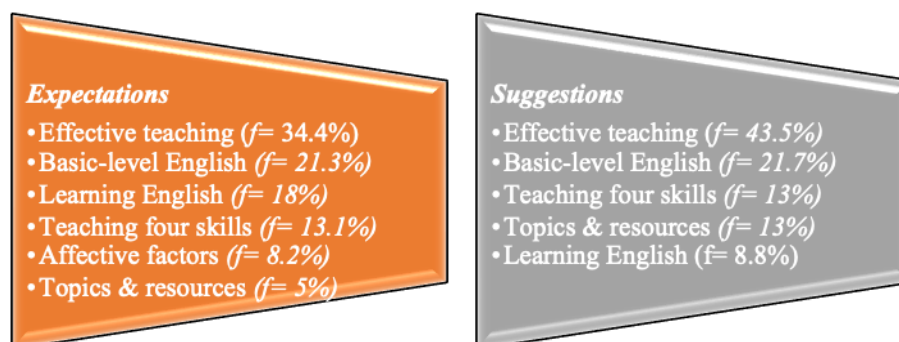
chance to be exposed to English outside the classroom and this will make my job more difficult" (Participant 3).

**Figure 4.** Perceived Factors Causing Anxiety about FLT



### Expectations and Suggestions about the FLTPS Course

The present study also probed into the participants' expectations and suggestions about the FLTPS course to obtain insider views about how to make this innovative course more cost-effective for pre-service primary school teachers and better tailor its content to help them gain practical ideas about how to handle factors triggering anxiety about FLT. On the one hand, the expectations were gleaned before the participants took the FLTPS course, and on the other hand, suggestions were elicited after they took the course. A comparison of the participants' expectations and suggestions revealed a close match because the participants consistently emphasized similar points about the FLTPS course (See Figure 5), which further aligned with the lack of a significant difference in their FLT anxiety levels. With specific reference to the expectations, the most prevalent expectation ( $f= 34.4\%$ ) was that the FLTPS course should introduce "effective" (Participant 13), "appropriate" (Participant 7), "the best" (Participant 29), and "permanent" (Participant 2) ways of teaching English. Another predominant expectation ( $f= 21.3\%$ ) required that the FLTPS course should inform about how to integrate "basic" (Participant 1), "daily" (Participant 9), and "simple" (Participant 17) English into the primary school curriculum. Surprisingly, a number of the participants ( $f= 18\%$ ) expected to learn English in the FLTPS course as the course was supposed to help pre-service primary teachers "improve my proficiency to express myself in English" (Participant 16) and "fully learn English as I will teach it" (Participant 28). A similar number of the participants ( $f= 13.1\%$ ) asserted that the FLTPS course should particularly teach pre-service primary school teachers "how to teach four major language skills" (Participant 12). Moreover, some of the participants ( $f= 8.2\%$ ) postulated that the course should address how to handle affective factors such as "students' fear of making mistakes" (Participant 34) and "helping students like learning English" (Participant 22). A few participants ( $f= 5\%$ ) also coined the expectation that one of the main functions of the FLTPS course would include clarifying "which topics will be appropriate for primary school children" (Participant 19) and "which sources to use for effective FLT and how to access them" (Participant 1).

**Figure 5.** Expectations and Suggestions about the FLTPS Course

With recourse to the suggestions that the participants stated about the FLTPS course after taking it, the present study pinpointed that the participants centered mainly on the same themes. A large majority of the participants primarily suggested that the FLTPS course should focus on effective FLT methods ( $f= 43.5\%$ ) and integration of basic-level English into the primary school curriculum ( $f= 21.7\%$ ). Several participants similarly reiterated that the FLTPS course should inform pre-service primary school teachers about ways of teaching all four skills ( $f= 13\%$ ) determining topics and easily accessing resources ( $f= 13\%$ ) for FLT classrooms. Likewise, a smaller number of participants ( $f= 8.8\%$ ) mentioned the function that the FLTPS course should serve to help pre-service primary school teachers learn English. Perplexingly though, no suggestion was made about students' affective factors as a point of consideration for a more effective design of the FLTPS course.

### Discussion

The present study showed that there was no statistically significant difference between anxiety levels over the FLTPS course. Namely, the FLTPS course did not have any positive or negative impacts on primary school candidates' foreign language teaching anxiety levels. Nonetheless, it provided valuable information regarding the sources of anxiety experienced by primary school teacher candidates. The participants' self-reports about their perceived proficiency levels may help to justify the lack of progress in their FLT anxiety levels because the moderate and low levels of proficiency in a large number of the participants might have triggered perceptions of inability to teach a language in which they did not feel satisfactorily proficient and thus, resulted in no progress in the participants' FLT anxiety levels even after taking the FLTPS course.

Besides, the perceived lack of experience with effective, alternative English language teaching methods, the clash between participants' perceptions of effective foreign language teaching methodology and the way they were taught English by their teachers may be the reasons lying behind the lack of significant difference in the participants' foreign language teaching anxiety levels over the FLTPS course. The results also revealed that there is a need to improve primary school teacher candidates' actual proficiency level in the target language. Determining the factors that trigger pre-service primary school teachers' foreign language teaching anxiety could help them realize what makes them anxious in the classrooms and find ways to handle the reasons for their anxiety. Also, recognizing these factors is crucial for stakeholders of the education world including pre-service teachers,



teachers, students, and researchers to contribute to the quality of learning and teaching a foreign language (Gannoun & Deris, 2023). As Horwitz (1996) states, one of the reasons for foreign language teaching anxiety is teachers' or pre-service teachers' previous language learning experience. İlhan Beyaztaş (2018) also points out that as the participants' previous foreign language experience mostly focuses on grammar, accuracy, and memorizing rules, they are anxious while they are trying to use the language. Tum (2015) also indicates that pre-service teachers' previous EFL experiences are one of the important factors triggering their anxiety, which may have a debilitating impact on their teaching of English.

As Butler (2004), Kawanami and Kawanami (2012), and Aksoy and Bozdoğan (2019) state, teachers' or pre-service teachers' low level of proficiency in a foreign language is an important factor as the participants in this study reported. In a similar vein, Aydın (2016) and Gannoun and Deris (2023) put forward that perceived language proficiency is one of the primary factors triggering FLTA. It is also in line with Amengual Pizarro's (2019) study with 75 Spanish-speaking pre-service primary school EFL teachers that the main source of anxiety was their lack of English proficiency. In the study conducted by Machida (2016), most of the participants who were elementary school teachers expressed that they had low English oral proficiency levels, which is one of the main causes of their anxiety. The findings of the study also confirmed the necessity of improving elementary school teachers' English proficiency levels. Likewise, in the study conducted by Kubanç and Selvi (2022), primary school teachers explained that they had challenges related to teaching English in primary schools and this can be a result of their proficiency level in English. Also, they claimed that they did not know English and thus they struggled during English language classes. It is a very striking finding that emphasizes the necessity of improving language proficiency level at first. Since the participants have a "poor" level of English and similarly, the aim of the Foreign Language Teaching in Primary Schools course is not to teach English but to teach how to teach English, it is not surprising that there is no statistically significant difference between anxiety levels over the FLTPS course.

The findings of the study also brought into light the possible difficulties prospective teachers may encounter in the process of foreign language teaching including their limited knowledge of the target language, foreign language teaching methodology, and socio-affective factors, which can be a challenge for them in the classroom. Öztürk (2016) also found out that even EFL language teachers feel the highest level of anxiety when they feel inadequacy in some elements of the target language and claims that knowledge of the target language is a major source of FLTA for nonnative EFL teachers and may suffer from it in their teaching environments. The findings of the current study suggest that the curriculum used in teacher education programs should provide a variety of opportunities for prospective primary teachers to improve their proficiency levels in addition to "foreign language teaching in primary school courses" to reduce prospective primary school teachers' anxiety level, which in turn may help them handle the reasons for their foreign language teaching anxiety. Even after graduation, when necessary, primary school teachers should be provided with opportunities to get help from specialists in the process of teaching English in primary schools since the presence of a substantial level of FLTA might negatively affect the quality

of learning and teaching processes as Gannoun and Deris (2023) stressed in their study. In brief, more courses related to teaching English in primary schools consisting of topics such as possible difficulties that can be encountered by primary school teachers in teaching English, suggestions for overcoming these difficulties, sources of FLTA, consequences of FLTA, and the ways how to control FLTA effectively in the classroom can be added to primary school teacher education program. Furthermore, these topics that may raise awareness of FLTA nationwide (Kobul & Saraçoğlu, 2020) should be integrated into the content of not only pre- but also in-service teacher training programs. Considering there are primary school teachers who have a low level of proficiency in English and lack knowledge of foreign language teaching methodology and hands-on experience (Karcı & Akar Vural, 2011), redesigning teacher training programs to address the above-mentioned topics seems vital for an effective foreign language education in primary schools. Likewise, some studies (Ergin et al., 2012; Karcı & Akar Vural, 2011) also focus on the importance of and need for teacher training programs (in-service and pre-service) during which teachers or pre-service teachers' knowledge of foreign language and effective teaching methods could be improved.

The study also probed into pre-service primary school teachers' expectations and suggestions related to the FLTPS course before and after the course. There was a close match between their expectations and suggestions. Their suggestions and expectations were related to effective, appropriate, and permanent ways of teaching English, the integration of basic, daily, simple English into primary school curriculum, and how to teach the basic four skills of language. Based on primary school teacher candidates' needs, expectations, and suggestions, the content of the FLTPS course can be revisited, and better-tailored course materials can be developed. As a result, in such a course pre-service teachers may learn and adopt some coping strategies to reduce their anxiety, contributing to overcoming problems relating to language teaching in the process of teaching English. Also, such courses may help pre-service primary school teachers have adequate preparation and planning before their teaching experiences, which are suggested by Pasaribu and Harendita (2018) as coping strategies for alleviating anxiety. Designing such courses may lead to more qualified primary school teachers in teaching English to young learners. In turn, it will contribute to the process of children's learning English at early ages in a better way. The current study may contribute to the relevant literature by providing insider views related to the process of teaching English. These insider views may pave the way for stakeholders of the education world including pre-service teachers, in-service teachers, teacher educators, and policymakers in primary school education to design an effective teaching and learning program, leading to increasing the quality of language education programs.

### **Conclusion**

Considering primary school teachers' role in teaching a foreign language in primary schools, the importance of equipping them with the necessary skills to teach English effectively is quite clear in today's world where the significance of learning and teaching English seen as lingua franca is increasing day by day. Anxiety can be seen as a factor affecting teacher candidates in a negative way in the process of teaching English in primary schools. The present study aimed to examine pre-service primary school teachers' foreign language teaching anxiety levels before and after taking the course named "Foreign

Language Teaching in Primary Schools". Also, it revealed their expectations and provided suggestions about the "Foreign Language Teaching in Primary School" course. Though there was no statistically significant difference between anxiety levels over the FLTAS course, the perceived lack of experience with effective, alternative English language teaching methods, the clash between participants' perceptions of effective foreign language teaching methodology and the way they were taught English were considered to be the reasons underlying the lack of significant difference.

### Limitations

This study examines and may give important implications about foreign language teaching anxiety of primary school teacher candidates, but it has some limitations. Firstly, the participants of this study were enrolled in the primary education department of a single university, which reduced the generalizability of the results to other contexts. Prospective studies should be conducted with participants from a variety of universities in the same or different contexts. The data collection in the study is limited to the Likert-type scale (i.e. the FLTAS) and a structured form designed by the researchers. To ensure a deeper understanding of the reasons behind foreign language teaching anxiety, other data collection instruments could be applicable. For instance, observation and interview techniques may be used in prospective studies.

### References

- Aksoy, E., & Bozdoğan, D. (2019). Determining the English proficiency levels and needs of primary school teachers concerning their English language teaching experiences. *Elementary Education Online*, 18(3), 959-976. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.609207>
- Alrashidi, O. (2022). Sources of foreign language teaching anxiety among Saudi preservice English teachers: A qualitative inquiry. *SAGE Open*, 12(3), 1-9. <https://doi.org/10.1177/21582440221119486>
- Aydın, S. (2016). A qualitative research on foreign language teaching anxiety. *The Qualitative Report*, 21(4), 629-642. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2016.2232>
- Aydın, S., & Uştuk, Ö. (2020). A descriptive study on foreign language teaching anxiety. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(3), 860-876. <https://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/846>
- Bailey, K. M. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning: looking at and through the diary studies. In W. Herbert Seliger, & Michael H. Long (Eds.), *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition* (pp. 67-103). Newbury House Publishers INC.
- Bayyurt, Y. (2013). 4+4+4 eğitim sisteminde erken yaşta yabancı dil eğitimi [Early foreign language education in the 4+4+4 educational system]. In Sariçoban, A. & Öz, H. (Eds.), *Proceedings of the 1<sup>st</sup> National Workshop on Foreign Language Education*, (pp. 97-106). Hacettepe University Publishing House.
- Butler, Y. G. (2004). What level of English proficiency do elementary school teacher need to attain to teach EFL? Case studies from Korea, Taiwan, and Japan. *TESOL Quarterly*, 38(2), 245-278. <https://doi.org/10.2307/3588380>
- Butler, Y. G. (2007). Foreign language education at elementary schools in Japan: Searching for solutions amidst growing

- diversification. *Current Issues in Language Planning*, 8, 129–147. <https://doi.org/10.2167/cilp115.0>
- Bratož, S. (2015). Pre-Service teachers' attitudes towards learning and teaching English to young learners. *Revija Za Elementarno Izobraževanje Št.*, 8(1/2), 181-197. <https://journals.um.si/index.php/education/article/view/423>
- Brown, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching* (3rd ed.). Prentice Hall Regents.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. SAGE.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (3<sup>rd</sup> ed.). SAGE.
- Ergin, İ., Akseki, B., & Deniz, E. (2012). In-service education needs of class teachers teaching at elementary schools. *Electronic Journal of Social Sciences*, 11(42), 55-66.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw Hill.
- Gannoun, H., & Deris, F. D. (2023). Teaching anxiety in foreign language classroom: A review of literature. *Arab World English Journal*, 14(1), 379393. <https://awej.org/wpcontent/uploads/2023/03/24.pdf>
- Güngör, F., & Yaylı, D. (2012). Self-efficacy and anxiety perceptions of pre-service EFL teachers. *Approaches and Methods in Second and Foreign Language Teaching* (227-236). Sarajevo: IBU Publications.
- Han, T., & Tular, A. T. (2019). An analysis of the pre-service teachers' teaching anxiety and coping strategies: A Turkish elementary school context. *GIST Education and Learning Research Journal*, 19, 49-83. <https://doi.org/10.26817/16925777.802>
- Horwitz, B. M., Horwitz, K. E., & Joann, C. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. <https://doi.org/10.2307/327317>
- Horwitz, E. K. (1996). Even teacher get the blues: Recognizing and alleviating non-native teachers' feelings of foreign language anxiety. *Foreign Language Annals*, 29, 365-372. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1996.tb01248.x>
- İlhan Beyaztaş, D. (2018). Self-efficacy beliefs of students of primary education towards teaching English. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Erzincan University Education Faculty Journal]*, 20(1), 265-280. <https://doi.org/10.17556/erziefd.316605>
- İpek, H. (2006). *Foreign language teaching anxiety* (Unpublished doctoral dissertation). Anadolu University Institute of Educational Sciences.
- Karcı, C., & Akar Vural, R. (2011). Teachers' views with regard to teaching English in multigraded classroom. *Elementary Education Online*, 10(2), 593 –607.
- Kawanami, S., & Kawanami, K. (2012). A needs analysis: How teachers perceive teacher training for English education at elementary schools. *Let Kyushu- Okinawa Bulletin*, 12, 29-43.
- Kobul, M. K., Saraçoğlu, İ. N. (2020). Foreign language teaching anxiety of non-native preservice and in-service EFL teachers. *Journal of History Culture and Art Research*, 9(3), 350-365. <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v9i3.2143>
- Kubanç, Y., & Selvi, B. (2022). İngilizce ve sınıf öğretmenlerinin ilkökulda yabancı dil öğretimine yönelik görüşleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(3), 1257-1275. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.1210081>
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language learning*, 41(1), 85-117. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00677.x>

- Machida, T. (2016). Japanese elementary school teachers and English language anxiety. *TESOL Journal*, 7(1), 40-66. <https://doi.org/10.1002/tesj.189>
- Mardhatillah, M., Widiati, U., & Sujatmoko, A. H. (2024). Transitioning into a professional teacher: EFL preservice teachers' anxiety in teaching practicum. *ETERNAL (English Teaching Journal)*, 15(1), 11-23. <https://doi.org/10.26877/eternal.v15i1.315>
- Mutlu, M. (2017). *Foreign language teaching anxiety of teacher candidates: The level, sources and coping strategies* (Unpublished master's thesis). Muğla Sıtkı Koçman University Institute of Educational Sciences.
- Öztürk, G. (2016). Foreign language teaching anxiety among non-native teachers of English: A sample from Turkey. *Sakarya University Journal of Education*, 6(3), 54-70. <https://doi.org/10.19126/suje.220180>
- Pasaribu, T. A., & Harendita, M. E. (2018). English language anxiety of pre-service teachers: Causes and coping strategies. *LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching*, 21(2), 134-147. <https://doi.org/10.24071/llt.v21i2.1261>
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28(1), 129-141. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1978.tb00309.x>
- Swain, M., & Burnaby, B. (1976). Personality characteristics and second language learning in young children: A pilot study. *Working Papers on Bilingualism*, 11. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED129078.pdf>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6<sup>th</sup> ed.). Pearson.
- Tum, D. O. (2015). Foreign language anxiety's forgotten study: the case of the anxious preservice teacher. *TESOL Quarterly*, 49(4), 627-658. <https://doi.org/10.1002/tesq.190>
- Tüfekçi-Can, D. (2018). Foreign language teaching anxiety among pre-service teachers during teaching practicum. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 5(3), 579-595. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/420/255>
- Ünal, K., Taşkaya S. M., & Özdemir, S. M. (2016). Investigation of language teaching methods used by the multigrade class teachers. *Turkish Journal of Primary Education*, 1, 26-41.
- Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23(6), 539-553. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1990.tb00424.x>
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *Modern Language Journal*, 75(4), 426-439. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1991.tb05378.x>
- Young, D. J. (1992). Language anxiety from the foreign language specialist's perspective: Interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell, and Rardin. *Foreign Language Annals*, 25(2), 157-172. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1992.tb00524.x>
- Zengin, E., & Ulaş, A. H. (2020). Identification of problems encountered by classroom teachers in foreign language teaching. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(1), 27-42. <https://doi.org/10.33907/turkjes.581983>

<b>AUTHOR(S)</b>	:	Daniel R. Walter
<b>TITLE</b>	:	Psycholinguistic Approaches to Instructed Second Language Acquisition: Linking Theory, Findings and Practice
<b>PUBLISHER</b>	:	Multilingual Matters
<b>YEAR</b>	:	2023
<b>PAGES</b>	:	224
<b>REVIEWER</b>	:	Muhammet Yaşar YÜZLÜ

### Summary

Second language acquisition (SLA) has continuously evolved by mainly modeling after first language acquisition, reflecting behavioral, cognitive, social, and affective shifts. Language teaching practices have also been shaped throughout the decades. Yet, the SLA-driven divide between conscious and unconscious processes still prevails. Concomitantly, the title *instructed second language acquisition*, however much interest it arouses seems at first sight paradoxical through the dominant epistemological prism. This epistemology-shifting perspective stems from the need to acknowledge the unique characteristics of SLA. Against this backdrop, *Psycholinguistic Approaches to Instructed Second Language Acquisition: Linking Theory, Findings and Practice* by Daniel R. Walter addresses the chasm between *second language acquisition* in which researchers are interested and the *language pedagogy* with which practitioners are concerned.

The book seamlessly links psycholinguistic approaches with classroom-based practices by repairing the missing links between SLA and curriculum design in line with pedagogical considerations. In so doing, the book deliberately attempts to utilize the term *instructed SLA (ISLA)* by expanding on two major camps of research, i.e., implicit learning and explicit instruction. Here appears the most salient strength of the book in that it removes this dichotomy by re-envisioning the interplay between implicit learning and explicit instruction on a continuum of consciousness. This orchestration between

consciousness and unconsciousness, given the ever-present contention in terms of linguistic views of bilinguals, i.e., modular or integrated, is made obvious to inform curriculum design and in-class practices. In so doing, the book fills a niche by combining theory and practice at the intersection of two seemingly opposite ends, i.e. acquisition and learning. Also, it demonstrates how these two cross-breed each other eloquently. Bringing together current perspectives on the state of the art of ISLA, the book presents a psycholinguistic perspective on ISLA through well-relayed classroom implications at the nexus of theory and research findings as I will delve into below.

The book contains 6 Chapters along with an introduction. While the first four chapters are more conceptual, the last two chapters are practice-oriented. This horizon-widening and thought-provoking book is relevant to practitioners and researchers who attach importance to the synthesis of theory and practice. The structure of this book is also designed to move from the theoretical underpinnings of the divide between SLA and language instruction to the emergence of ISLA by removing the boundaries between SLA and language instruction considering the symbiotic relatedness of the individual and L2 classroom and finally to the related curriculum design, i.e. backward design. This illustrates the connection between theory and practice. Moreover, the book's complexity-oriented view renders it practical for teachers to recognize their power over the development of their students' L2, ensuring that the inquiries about their own L2 development could be reflected and blueprints for curriculum design provided could be tailored to align with their idiosyncratic contexts.

After familiarizing the genesis of SLA and ISLA and their interaction along with the book outline in the introduction, Chapter 1 presents theoretical elaborations of second language instruction and foreign language learning from the late 20<sup>th</sup> to nowadays by positioning ISLA within SLA with its characteristics. Myriad ways of interaction of such factors as religion, economics, education, and heritage are well presented to raise awareness of the complexity in classroom settings. Walter elaborates on this complexity by reviewing cognitive, social, and multilingual turns in SLA and their implications on language teaching. This theoretical review backs up the main argument of the book that theories about learning should be tested in a real-world setting, not in a controlled setting focusing on just one variable to gain insight into the way language learning occurs in various classroom contexts. This, I think, would urge not only researcher and practitioner collaboration but also theoretically sound and empirically motivated pedagogy given the dynamic structure of learning with diverse student populations and practitioners with different types of educational backgrounds.

Chapter 2 builds on the role of ISLA by asking a simple but comprehensive question: "What is there to influence?" (p.41) by taking into account psychological mechanisms encompassing auditory, visual, contextual information processing, memory activation, input integration, habits and their supporting role in conscious processes. Walter particularly emphasizes the role of metacognition which would play a significant role in my language-learning journey (Yüzlü, 2023). Walter also uses driving analogy to draw attention to the conscious and unconscious overlap to demonstrate the room generated for higher-order cognitive functions through previously proceduralized processes.

Chapter 3 illustrates the repercussions of the research findings on ISLA by mainly calling for removing the boundary between conscious and unconscious activities, thus offering a unified psycholinguistic model. This model consists of two ends, one focusing on the linguistic form while the other is concerned with semantic meaning. The trade-off between these two is well presented through such constructs as dynamic attention through noticing hypothesis (Schmidt, 1990) and input processing (VanPatten, 2020), task

complexity, beliefs, goals, and motivation over the course of an individual learner's development.

Chapter 4 looks at the conscious continuum in individual development by highlighting non-linearity in foreign language learning and truly contrasting language learning in the *wild*, i.e., acquiring the language as a native speaker to use a commonplace SLA definition. Walter also proposes a trajectory for language learning including parsing, automated sound/grapheme mapping, chunked language, and grammar which interact to foster the four skills, i.e., reading, listening, speaking, and writing. I agree with Walter that chunks could be regarded as grist for the mill (p.95) since they are language segments that could be analyzed consciously and unconsciously. He also emphasizes the inextricable nature of complexity, accuracy, and fluency by discussing interactional competencies, U-shaped learning, and contextual, social, and linguistic integration of a second/foreign language. He finally discusses the learning outcome by addressing these two constructs: *native-like proficiency* or *advanced multilingualism* by evincing the creative nature of code-switching and appreciating the need for one's multilingual identity. This chapter successfully presents an individual's developmental trajectory in a formal context with its context-related supremacies and constructs ignored or even worse discredited by the unconscious camp positing real acquisition is *wild*.

Chapter 5 delves into psycholinguistic processes in the classroom. Walter presents the complexity of a classroom context by presenting multiple factors: place, space, learners, teachers, artifacts including textbooks, geopolitics, and context. By appreciating this horizon-widening elaboration on the interplay between these factors, I agree with Walter that this dynamic interaction is under-researched. While he pictures how a learner can navigate in a formal context, he also embraces the complementary role of language learning *in the wild* in line with his argument bridging the conscious and unconscious dimensions.

Chapter 6 deepens how SLA could be used in language pedagogy by presenting curricular and pedagogical recommendations following backward design in which learning outcomes are prioritized and the starting point. Regarding assessment as a learning opportunity in line with "dynamic assessment" (p.157) is another contribution of this book to feedback conceptualization and practice. By highlighting the importance of intermediary goals, this chapter showcases the inherent dynamism of the art and science of language teaching and learning. Thus, it calls for tailoring methods and re-considering the goals of instruction under psycholinguistic, sociocultural processes, and complexities of second language and foreign language learning. Beyond its pedagogical and curricular recommendations, the book covers a topic that requires further research, i.e., the dynamic interplay of a myriad of variables along the L2 development trajectory of individuals in formal settings around the globe. This topic is still in its infancy and entails more research.

## Evaluation

As a result, the book contributes to the field of SLA and language pedagogy by bridging the gap between SLA research and language teaching practices, particularly in integrating psycholinguistic approaches with classroom-based instruction. By standing in-between along the continuum between conscious and unconscious language learning, this book offers significant implications for curriculum design and pedagogy with an emphasis on the inherent dynamism of the art (subjective aspect-individual) and science (general aspect-common ground) of language learning and teaching. With these affordances, this book can potentially make practitioners and researchers reconsider the link between SLA and language pedagogy rather than treating them as distinct entities. Overall, this book provides novel insights into the spotlight of consciousness and the obscurity of the



unconscious. In acknowledging the complementary essence of these dual processes, I endorse Walter's assertion that a continuous oscillation between conscious and unconscious processes is at play. Hence, rather than existing in isolation, both components ought to be engaged to facilitate metacognitive engagement and linguistic proficiency, as they possess the potential to synergistically enhance the language acquisition journey within educational settings. This entails leveraging both implicit learning mechanisms and explicit instructional approaches to optimize language learning outcomes. Consequently, I highly recommend this book to all stakeholders, including practitioners, pre-service teachers, teacher trainers, and researchers.

## References

- Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.
- VanPatten, B. (2020). Input processing in adult L2 acquisition. In B. VanPatten, G. Keating and S. Wulff (Eds) *Theories in second language acquisition: An introduction* (pp. 105-127). New York: Routledge.
- Yüzlü, M. Y. (2023). Identity reconstruction of an in-service teacher as a critical bilingual: an autoethnography. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 17(3), 650-663.

## About the reviewer

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5377-7329>

**Muhammet Yaşar Yüzlü** is an Assistant Professor at the Department of English Language Teaching at Zonguldak Bülent Ecevit University, Türkiye. His research interests include bilingualism, multilingualism, ELF, teacher identity and well-being, and technology in language learning. His recent research appeared in *Innovation in Language Learning and Teaching*, *System*, *Linguistics and Education*, *International Journal of Multilingualism*, and *Asian Englishes*.

<b>AUTHOR(S)</b> <b>YAZAR(LAR)</b>	:	Lucas Kohnke
<b>TITLE / BAŞLIK</b>	:	Using Technology to Design ESL/EFL Microlearning Activities
<b>PUBLISHER / YAYINCI</b>	:	<i>Springer</i>
<b>YEAR / YIL</b>	:	2023
<b>PAGES / SAYFA</b>	:	90
<b>REVIEWER / İNCELEYEN</b>	:	<i>Gizem Yavuz</i>

### Summary

Microlearning is a strategy that educators have adopted in response to recent developments in the educational and technology world. Microlearning is an educational approach that delivers learning content in small, focused units over short periods. It often utilizes multisensory and multimodal techniques to engage learners efficiently (Dolasinski & Reynolds, 2020). It is essential for teachers who wish to maximize their students' learning by adopting manageable, anytime-and-anywhere learning modules. The role of technology in English as a second language (ESL) and English as a foreign language (EFL) education has changed dramatically since the outbreak of the COVID-19 pandemic in early 2020 (Moorhouse & Kohnke, 2021). Due to the pandemic, ESL/EFL teachers had to establish trimodal learning settings, encompassing in-person, synchronous online, and asynchronous online instruction. Additionally, they had to prioritize student-centeredness in their teaching approach (Adedoyin & Soykan, 2020; Kohnke & Moorhouse, 2022). Students and teachers no longer favor traditional education. Teachers of ESL/EFL must, therefore, think of fresh ideas for their lessons. Even though the situation is still changing and taking new shapes, microlearning has emerged as a vital issue in the study of language

teaching. Therefore, *Using Technology to Design ESL/EFL Microlearning Activities* by Springer aims to serve as a practical resource for language teachers who are interested in the principles of designing microlearning activities for the ESL/ EFL classroom.

The book has eight chapters that address the design of English as a Second Language (ESL) and English as a Foreign Language (EFL) microlearning activities. It starts with an introduction to microlearning and outlines the primary goals for writing the book throughout the other chapters.

The opening chapter starts by explaining the idea of microlearning and exploring its characteristics. Additionally, this chapter discusses microlearning as an approach to teaching and learning. Chapter two summarizes advancements in language education. This chapter focuses on three topics: an overview of pedagogy using computer-assisted language learning, an introduction to mobile-assisted language learning, and an exploration of learning theories.

Concerning learner needs, medium, interaction, and simplicity, chapter three provides four crucial ways to maximize microlearning on mobile devices. Additionally, it teaches the fundamentals of creating microlearning courses and potential tools and applications one could utilize.

Chapter 4 explores the benefits of microlearning lessons in enhancing the four language skills: listening, speaking, writing, and reading. Examples for each skill are also provided. This chapter introduces a range of activities that utilize devices to improve the listening, speaking, writing, and reading abilities of ESL/EFL learners.

Chapter 5 covers the four microlearning techniques: podcasts, videos, infographics, and flashcards. The chapter also offers exercises that can be modified for different circumstances (see p. 45-58). It is summarized throughout the chapter that podcasts provide a method for English learning and cover topics of personal interest. Videos, on the other hand, offer an approach to deliver impactful content. Infographics simplify information by presenting it in a format. Lastly, interactive flashcards can introduce or review concepts and terminology.

To improve learning and create immersive experiences, chapter 6 focuses on integrating VR and AR into ESL/EFL instruction. Virtual and augmented reality can produce an immersive and authentic learning environment in the ESL/EFL classroom. The potential advantages of employing these techniques are covered in this chapter, along with a selection of activities, platforms, and strategies that teachers might utilize to build language-learning environments for their students (see p. 62-66).

Microlearning with chatbots is discussed in chapter 7, along with their use in teaching and learning languages. The chapter offers chatbot-based microlearning exercises that instructors can employ in their classes(see p. 21 and 22).

The book's final chapter discusses the drawbacks of microlearning and offers ideas for further practice and research. To maximize the use of microlearning in ESL/EFL instruction, it emphasizes the necessity for a thorough grasp of its potential downsides and difficulties. The final seven practical tips for creating successful mobile microlearning activities customized for ESL/EFL süttense round up the chapter. To provide a rich and

fulfilling learning experience, these standards strongly emphasize meeting the needs of each learner, encouraging involvement, and encouraging cooperation.

## Evaluation

Microlearning has gained popularity as an effective method for ESL/EFL learners to improve their language proficiency. Kohnke, in his book, notes that mobile microlearning appears to have a bright future for ESL/EFL students, as it will incorporate adaptive, personalized strategies and novel technologies that enhance the learning experience (2023, p. 82). The book is a valuable resource for language teachers and teacher candidates as a guide in developing microlearning activities. It provides several strategies, tools, and sample activities for all levels. Each unit is finished with reflection questions to guide the readers. The author's focus not only on the advantages of microlearning but also on its limitations and drawbacks makes the book even more important for the reader. According to Kohnke (2023), microlearning allows students to acquire targeted information in a captivating and interactive manner by presenting essential learning goals in a concise and easily understandable style (p.83). By incorporating the suggestions, tactics, and exercises detailed in this book, learners' engagement can be enhanced and their motivation can be increased. Teachers who are interested in microlearning with the help of technology will find many helpful tips throughout the book; however, some teachers might think that the book prioritizes technology tools and platforms over pedagogical principles and language learning theories.

## References

- Adedoyin, O. B., & Soykan, E. (2020). Covid-19 pandemic and online learning: The challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*.  
<https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180>
- Dolasinski, M. J. and Reynolds, J. H. (2020). Microlearning: a new learning model. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 44(3), 551-561.  
<https://doi.org/10.1177/1096348020901579>
- Kohnke, L. (2023, January 1). Using Technology to Design ESL/EFL Microlearning Activities.  
[http://books.google.ie/books?id=Hik20AEACAAJ&dq=Using+Technology+to+Design+ESL/EFL+Microlearning+Activities&hl=&cd=1&source=gbs\\_api](http://books.google.ie/books?id=Hik20AEACAAJ&dq=Using+Technology+to+Design+ESL/EFL+Microlearning+Activities&hl=&cd=1&source=gbs_api)
- Kohnke, L., & Moorhouse, B. (2022). Facilitating synchronous online language learning through Zoom. *RELC Journal*, 53(1), 261–265.  
<https://doi.org/10.1177/0033688220937235>
- Moorhouse, B. L., & Kohnke, L. (2021). Responses of the English-language-teaching community to the COVID-19 pandemic. *RELC Journal*, 52(3), 359–378.  
<https://doi.org/10.1177/00336882211053052>

**İncelen Hakkında**

ORCID ID: 0009-0007-3262-4255

I have a bachelor's degree in American Culture and Literature from Hacettepe University. I am currently pursuing my master's degree in English Language Teaching at Ondokuz Mayıs University. I have worked as an English teacher for years and now I have taken a break from teaching to complete my academic studies.