

ISSN: 2667-5870

INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATIONAL SPECTRUM

Uluslararası Eğitim Spektrumu Dergisi



VOLUME: 2

ISSUE: 1

YEAR: 2020



Yazı İşleri Müdürü/Responsible Editor
Dr. Ömer Gökhan ULUM

Baş Editörler/Editors in Chief:
Prof. Dr. Dinçay KÖKSAL
Dr. Ömer Gökhan ULUM

Web Sitesi/website
ijesacademic.com
<https://dergipark.org.tr/ijesacademic>

GSM
(+90 531) 791 24 34

E-posta : ijesacademic@gmail.com

Sekreter/Secretary: Hakan ULUM

Yayın Türü / Publication Type: Yaygın Süreli Yayın / Quarterly Publication

English Language Specialist
Jamie Schlais Barnes - Virginia Commonwealth University - the USA



IJES is a refereed journal published every six months. Any topic discussed in educational sciences is considered in IJES. The journal supplies a unique platform for diverse theoretical and thematic approaches to educational sciences. <https://ijesacademic.com> reserves copyrights of the articles and reviews. The articles published cannot be published elsewhere.

Indexed by

DataCite, Index Copernicus, Research Bible, AcademicKeys, BibSonomy, Mendeley, Zenodo, Academia, Scribd, Issuu, Calaméo.



ISSN: 2667-5870

Editors in Chief:

Prof. Dr. Dinçay KÖKSAL

Dr. Ömer Gökhan ULUM

Editorial Board

Dr. Hasan Bedir - Çukurova University - Turkey
Dr. Lütfi Üredi - Mersin University - Turkey
Dr. Mesut Gün - Mersin University - Turkey
Dr. Kutay Uzun - Trakya University - Turkey
Dr. Eser Ördem - Adana Science and Technology University - Turkey
Dr Astrid Ebenberger - Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien - Austria

Advisory Board

Jamie Schlais Barnes - Virginia Commonwealth University - the USA
Dr Astrid Ebenberger - Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien - Austria
Dr. Motlalepule Ruth Mampane - Pretoria University - South Africa
Dr. Aleksander Kobylarek - Wroclaw University - Poland

Board of Reviewers

Dr. Lütfi Üredi - Mersin University - Turkey
Dr. Kutay Uzun - Trakya University - Turkey
Dr. Eser Ördem - Adana Science and Technology University - Turkey
Dr. Naciye Somuncu Demir - Abant İzzet Baysal University - Turkey
Dr. Ahmet Taşdere - Uşak University - Turkey
Dr. Farzaneh Mahmoudi - Çukurova University - Turkey
Dr. Hülya Tuncer - Çukurova University - Turkey
Dr. Halil Tokcan - Niğde Ömer Halis Demir University - Turkey
Dr. Mehmet Zorba - Akdeniz University - Turkey
Dr. Özge Kutlu Demir - Mersin University - Turkey



Dear IJES Readers,

Five research papers in total were included in the first volume of IJES. These papers were mostly related to teaching English as a foreign language while there was one study related to teaching Turkish language. Research on foreign language learning has recently emerged to be more abundant than ever before due to the requirements of the new century. Further, studies on teaching foreign languages have extensively increased by means of applied sciences. As International Journal of Educational Spectrum, in our first volume, we have included specific papers in this broad perspective.

I would like to thank the authors who have contributed to the journal with their valuable articles, the reviewers who have evaluated the papers, and all the editors who honored us with their profound suggestions.

Prof. Dr. Dinçay KÖKSAL

Çanakkale Onsekiz Mart University, Department of English Language Teaching
Chief Editor



CONTENTS

Emel ULUM & Feride ERCAN YALMAN
YEDINCI SINIF ÖĞRENCİLERİNİN FEN BİLİMLERİ KONULARINDA DİJİTAL
ÖYKÜ HAZIRLAMA DENEYİMLERİ
1-24

Kürşat CESUR & Fatma BULANIK
EFL TEACHERS' MOST PREFERRED TOPICS FOR THE SYLLABUS OF THE COURSE
"TEACHING ENGLISH TO YOUNG LEARNERS"
25-37

Mustafa ÇOBAN
THE USE OF HEDGING DEVICES IN SPOKEN DISCOURSE BY TURKISH
UNIVERSITY STUDENTS
38-48

Ali KARAKAŞ
AN ANALYSIS OF RATIONALISM IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING
49-62

Nilgün DAĞ
SEÇENEK BOLLUĞU KARAR VERME DAVRANIŞINI NASIL ETKİLER?
63-70

**7TH GRADERS' EXPERIENCES IN PREPARING DIGITAL STORIES ON SCIENCE ISSUES****YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN FEN BİLİMLERİ KONULARINDA DİJİTAL ÖYKÜ HAZIRLAMA DENEYİMLERİ*****Emel ULUM¹, Feride ERCAN YALMAN²***Article History: Received: 15.11.2019 / Accepted: 15.12.2019**Makale Geçmişi: Geliş: 15.11.2019 / Kabul: 15.12.2019***Abstract**

This research aimed to identify student experiences in digital storytelling by having them prepare digital stories in science classes. In addition, the study also aimed to examine the quality of student products, i.e. the digital stories prepared by students. Therefore, 7th graders' experiences in digital storytelling were examined in terms of several sub dimensions such as how they defined their experiences according to the stages of digital storytelling, the difficulties they experienced in digital storytelling process and the contributions of digital storytelling process. The research was carried out with the case study method, a qualitative research method, in a secondary school in Adana with students at various academic achievement levels. The study group included 23 7th graders. The data were obtained through semi-structured interviews and from examining the student products (digital stories). The 8-week implementation process included the preparation of digital stories within the scope of the science class. Interviews, which were conducted with students before and after the implementation, were analyzed by content analysis. The digital stories prepared by students were evaluated using rubrics based on the criteria listed in literature. Findings show that the majority of students had no difficulties but felt rather excited and had fun about the process during the writing phase. In addition, positive feelings such as happiness and contentment were reported during the phases of storyboard creation and story digitization. Students were reported to experience problems in recording their voices and using some of the programs during the digital storytelling process. However, students were observed to believe that they learned subjects better and more permanently through digital storytelling. On the other hand, it was found that the digital stories created by students met the criteria in the literature and were able to present successful products.

Key Words: Science, digital story, digital storytelling**Özet**

Bu araştırmanın amacı fen bilimleri dersinde öğrencilere dijital öykü hazırlatarak, onların yaşadıkları deneyimleri belirlemektir. Bununla birlikte öğrencilerin hazırladıkları dijital öykülerin (öğrenci ürünlerinin) niteliğini incelemek de çalışmanın bir diğer amacını oluşturmaktadır. Bu nedenle çalışmada yedinci sınıf öğrencilerinin dijital öykü hazırlama deneyimlerini dijital öykü oluşturma aşamalarına göre nasıl tanımladıkları, dijital öyküleme sürecinde yaşanan zorluklar ve bu sürecin katkıları çalışmanın alt boyutları olarak ele alınmıştır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına göre yürütülmüştür. Araştırma, Adana'nın merkez ilçesinde bulunan farklı akademik başarı düzeyinde öğrencilerin bulunduğu bir ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunda 7. Sınıf düzeyinde öğrenim gören 23 öğrenci yer almaktadır. Araştırmada veriler yarı-yapılandırılmış görüşme ve öğrenci ürünleri (dijital öyküler) ile elde edilmiştir. Uygulama sürecinde fen bilimleri dersi kapsamında öğrencilere dijital öyküler hazırlanmış ve çalışma 8 haftada gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde ve sonunda öğrenciler ile mülakatlar yapılmıştır. Mülakatlar içerik analizine tabi tutulmuştur. Öğrenciler tarafından hazırlanan dijital öyküler ise alanyazındaki ölçütler doğrultusunda rubrik kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın bulgularında dijital öykü yazma aşamasında öğrencilerin yoğunluğunun zorluk yaşamadığı bu süreçte eğlendiği ve süreçten dolayı heyecan duyduğu görülmüştür. Ayrıca öykü panosu oluşturma ve öyküyü dijitalleştirme aşamalarında öğrencilerin yoğunlukla mutlu olma, kendilerini iyi hissetme gibi olumlu duygulara sahip oldukları tespit edilmiştir. Dijital öyküleme sürecinde öğrencilerin seslerini kaydetme ve bazı programların kullanımına yönelik kısımlarda sıkıntılar yaşanabildiği görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerin, dijital öyküleme ile konuları daha iyi ve daha kalıcı öğrendiğine inandığı görülmektedir. Öğrenciler tarafından oluşturulan dijital öykülerin ise alanyazındaki kriterleri sağladığı ve başarılı ürünler ortaya koyabildiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fen bilimleri, dijital öykü, dijital öykü anlatımı

*Bu çalışma 1. Yazarın yüksek lisans tezinin bir bölümünü içermektedir.

1. Öğretmen, Mehmet Adil İkiz Ortaokulu, Türkiye, emel_alphan@hotmail.com, ORCID:0000-0001-7520-5674

2. Dr. Öğr. Üyesi, Mersin Üniversitesi, Türkiye, feride@mersin.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1037-1473

1. Giriş

Günümüzde teknoloji hızla değişmekte ve bu değişimler eğitim-öğretim ortamı dâhil olmak üzere yaşamımızın her alanını etkilemektedir (Karakoyun, 2014). Söz konusu hızlı değişim bilimsel bilgileri de sürekli arttırmakta ve gerek eğitim bilimlerinin gerekse fen eğitiminin yol haritasında önemli rol oynamaktadır (MEB, 2018). Bu bağlamda bütün toplumlar yeni gelişmeler ışığında fen bilimleri eğitiminin kalitesini arttırmaya ve teknolojiyi ders içi etkinliklerde etkili bir şekilde kullanmaya yönelik araştırmalar yapmaktadır (Lewis, 2006). Bir diğer ifade ile eğitim ortamlarının teknolojiyle birleştirilmesi sayesinde eğitimin amaçlarının ve kazanımlarının, ileri teknoloji ile desteklenmesi söz konusu olabileceği düşünülmektedir (Kurudayıoğlu ve Bal, 2014). Eğitimdeki amaçların, öğrenme ortamlarının değişebildiği gibi hızla değişen teknolojiyle beraber günümüz öğrenci profili de değişmektedir. Prensky'e (2001) göre günümüzde "dijital yerli" olarak adlandırılan ağ ortamıyla her gün etkileşim içinde olan bir öğrenci profili mevcuttur. Teknolojiyle iç içe olan bu tür öğrencilerin derse olan ilgini artırmak ve onları derse motive etmek için teknolojinin öğretim ortamına dahil edilmesi eğitimcilerin son dönemlerde araştırma konusu olmaktadır (Lowther, Strahl, Inan ve Ross, 2008; Şen, 2001). Dijital yerli olarak adlandırılan öğrenciler teknolojinin öğretim ortamına entegre edilmesini bir ihtiyaca dönüştürmektedir (Sadik, 2008). Teknoloji-eğitim entegrasyonunda birçok farklı yöntem ve uygulamadan bahsedilebilir. Bu uygulamalardan bir tanesi olan dijital öyküleme ile ilgili alanyazında birçok tanımlama bulunmaktadır (Meadows, 2003; Robin ve Pierson, 2005; Robin, 2006; Wang ve Zhan, 2010). En genel tanımı ile dijital öyküleme, metin ve ses gibi multimedya öğelerinin bir konu ekseninde ele alınıp bilgisayar ortamında çoklu ortam sunumu şeklinde sunulmasıdır (Bull ve Kajder, 2004; Chung, 2007). Dijital öykü, öğretmenlerin sınıflarında teknolojiyi daha etkili kullanabilmeleri için yararlanılabilecek bir teknoloji uygulamasına zemin hazırlarken öğrencilerin de çoklu medya teknolojilerini kullanarak video, resim, müzik, öyküleme ve ses efektlerini bir araya getirerek kendi senaryolarını anlatmalarına imkân sağlayabilmektedir (Kocaman Karoğlu, 2015; Robin, 2008). Bir başka ifade ile dijital öykülerin öğretmenler için etkili bir öğretim aracı iken, öğrenciler için etkili bir öğrenme aracı olduğu söylenebilir (Robin, 2006). Dijital öyküleme alanında çalışan eğitimciler ve araştırmacılar dijital öykülemenin öğretim ortamlarında kullanılabilecek etkili bir yaklaşım olduğunu ifade etmektedir (Baim, 2015; Bromberg, Techatassanasoontorn ve Andrade, 2013; Coutinho, 2010; Demirer, 2013; Dupain ve Maguire, 2005; Sancar Tokmak, Sürmeli ve Özgelen, 2014; Yoon, 2013). Bununla birlikte araştırmacılar dijital öyküleme ile öğrencilerin, araştırma, bilgiyi analiz etme, yaratıcı ve eleştirel düşünme gibi birçok beceriyi aktif hale getirdiğini ifade etmektedir (Hull ve Katz, 2006; Ohler, 2008; Smeda, Dakich ve Sharda 2010; Yang ve Wu, 2012; Yuksel, Robin ve McNeil, 2011). Yukarıda bahsedilen birçok beceriyi aktifleştirmesi ve birçok duyuya hitap etmesi sebebiyle dijital öykü anlatımlarının, uygun bir öğretim materyali olabileceği düşünülmektedir (Kurudayıoğlu ve Bal, 2014). Ancak uluslararası alanyazında ve birçok branşta yer alan çalışmalar olmasına karşın ulusal alanyazında ve fen eğitimi alanında dijital öykü ile ilgili çalışma sayısının az sayıda olduğu söylenebilir (Sancar Tokmak, Sürmeli ve Özgelen, 2014; Ulum ve Ercan Yalman, 2018). Bu sebeple dijital öykü ile fen bilimlerini bir araya getirmeyi amaçlayan bu araştırmanın alanyazına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Söz konusu çalışmada fen bilimleri

dersinde öğrencilere dijital öykü hazırlatarak, onların yaşadıkları deneyimleri belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

- 1- Yedinci sınıf öğrencileri dijital öykü hazırlama deneyimleri dijital öykü oluşturma aşamalarına (öykü yazma aşaması, öykü panosu oluşturma aşaması ve öykünün dijitalleştirilmesi aşaması) göre nasıldır?
- 2- Fen bilimleri dersinde hazırlanan dijital öykülerin değerlendirme ölçütlerine göre sonuçları nasıldır?

2. Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına göre yürütülmüştür. Mc Millan (2004) durum çalışmasını, bir veya daha çok olayın, ortamın, sosyal grubun, programın veya birbirine bağlı sistemlerin ayrıntılı incelendiği yöntem şeklinde tanımlamıştır. Bir diğer ifade ile durum çalışması, 'nasıl' ve 'niçin' sorularının temel alındığı, araştırmacının bir olgu ya da olayı derinlemesine incelediği ve birçok veri toplama aracını beraber kullandığı araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 289). Bu çalışmada da veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme ve öğrenci ürünleri kullanılarak öğrencilerin dijital öyküleme sürecine ilişkin deneyimleri ayrıntılı bir şekilde incelenmek istenmiştir. Bu sebeple çalışmanın durum çalışmasına göre gerçekleştirilmesinin uygun olduğu düşünülmüştür.

2.1. Çalışma Grubu

Çalışma grubu Adana ili merkez ilçesinde bulunan farklı akademik başarı düzeylerindeki öğrencilerin bulunduğu bir ortaokulda, 7. Sınıfta öğrenim gören 23 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin aileleri sosyoekonomik olarak orta seviyededir. Sınıfta akademik başarı yönünden her düzeyde öğrenci bulunmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme araştırmacı için elverişli olmakla beraber, araştırmacıya pratiklik ve hız kazandıran bir yöntemdir (Merriam, 2013, s. 88).

Okul aynı zamanda birinci araştırmacının öğretmenlik yaptığı okuldur. Bu durumda araştırmacı, uygulayıcı araştırmacı rolündedir. Çalışma araştırmacının öğretim yaptığı 7. Sınıf fen bilimleri dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veriler yarı-yapılandırılmış görüşme ve öğrenci ürünleri (dijital öyküler) ile elde edilmiştir.

Yarı-yapılandırılmış görüşme: Bu çalışmada öğrenciler ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılarak öğrencilerin dijital öykü yazma sürecine yönelik deneyimleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla uygulama öncesi dört, uygulama sonrasında ise sekiz adet açık uçlu soru yöneltilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler sayesinde derinlemesine bilgiler elde edilebilir (Ekiz, 2013, s.63). Bu sebeple çalışmada veri toplama aracı olarak görüşmeler tercih edilmiştir. Dijital öykülemenin aşamalarına (öykü yazma, öykü panosu oluşturma ve öykünün dijitalleştirilmesi) yönelik sorular ayrıntılı bir şekilde ve sonda sorular eşliğinde sorulmuştur. Bahsedilen görüşme soruları Ek 1'de yer almaktadır.

Öğrenci ürünleri (Dijital Öyküler): 7. Sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersinde bu araştırma kapsamında hazırladıkları dijital öyküler çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Böylece öğrencilerin hazırladıkları dijital öykülerin alanyazındaki kriterler doğrultusunda gerçek bir dijital öykü olup olmadığı da ayrıca deneyimlenmek istemiştir. Bu sebeple dijital öyküler hem bir veri toplama aracı niteliğinde hem de süreç sonunda ortaya çıkan ürün niteliğinde olduğu söylenebilir. Öğrencilerin oluşturduğu dijital öyküler, dijital öykü değerlendirme rubriğine göre değerlendirilmiştir. Dijital öyküleri değerlendirmedeki amaç hazırlanan videonun dijital öykü formatına uygunluğunu belirlemektir. Dijital öykü değerlendirme rubriği Ek 2’de yer almaktadır.

2.3. Verilerin Analizi

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, araştırma sonuçlarından çıkarılan geçerli yorumların bir takım işlem sonucu ortaya konulduğu bir tekniktir (Koçak ve Arun, 2006). Görüşmeler öncelikle transkript edilerek verilerin kodlanması gerçekleştirilmiştir. Ardından ortak kod ve temalar oluşturulmuştur. Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması işleminden sonra bulguların yorumlanması işlemine geçilmiştir. Verilerin sunulması ve daha anlaşılır olması için modeller, şemalar ve ham verilerden direkt alıntılar okuyucuya sunulmuştur. Öğrenci ürünlerinden elde edilen veriler ise dijital öykü değerlendirme rubriğine göre değerlendirilmiştir ve iki araştırmacı tarafından analizler karşılaştırılmıştır.

2.4. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Uygulamada geçerlik ve güvenirliliği artırmak için birçok çalışma yapılmıştır. Öncelikle geçerliği artırmak için veriler iki farklı veri toplama aracından elde edilerek veri toplama yolları çeşitlendirilmiştir. Araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerden yola çıkılarak oluşturulan kodlamalar ve temalar iki araştırmacı tarafından incelenmiştir. Görüş birliği ve görüş ayrılığı olan noktalar tartışılmış gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırma güvenirliliğinin hesaplanmasında Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği uyum yüzdesi formülü kullanılmıştır. Görüş birliği iki araştırmacı arasında ,98 çıkmıştır. Alanyazında yapılan incelemede güvenirlilik formülüyle hesaplanan sonucun ,70 ve üzerinde olması durumunda değerlendirmeyi yapan kişiler arası güvenirliliğin sağlanmış olacağı belirtilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmada inandırıcılık ve aktarılabilirliği sağlayabilmek amacıyla öğrencilerin ifadelerine sık sık yer verilmiştir. Öğrenci ürünlerinden elde edilen veriler dijital öykü değerlendirme rubriği de alanyazında Barrett (2006) tarafından geliştirilen ve dijital öykülemenin kriterlerini ve aşamalarını ayrı ayrı göz önünde bulunduran bir rubriktir.

2.5. İşlem Basamakları

Uygulamanın ilk haftasında, öğrencilere araştırmacılar tarafından hazırlanan iki saatlik dijital öyküleme eğitimi verilmiştir. Bu eğitimle dijital öykü oluşturma sürecinin öykü yazma, öykü panosu oluşturma ve öyküyü dijitalleştirme aşamalarından oluştuğu ve bu aşamalarda neler yapılması gerektiği açıklanmıştır. Öğrencilerin seviyelerine uygun örnek dijital öyküler gösterilmiştir. Tüm öğrencilerin eşitlik sağlanması açısından aynı programı kullanarak öyküyü dijitalleştirmeleri istendiğinden bu süreçte öğrencilere dijital öykü oluşturmayı sağlayacak Microsoft Photostory-3 bilgisayar programının nasıl kullanılacağı

hakkında bilgi verilmiştir. Öğrencilerden bir sonraki haftaya kadar oluşturacakları dijital öyküleri için 7. Sınıf fen bilimleri öğretim programında yer alan bir konu belirlemeleri istenmiştir.

İkinci hafta, öğrencilerin belirlediği konular üzerinde konuşularak karara varmaları sağlanmıştır. Öğrenciler seçim yapacakları fen konusunda alan bilgisi engeline takılmaması için özgür bir şekilde seçim hakkı sunulmuştur. Bir sonraki hafta için seçtikleri konu ile ilgili yazacakları öykülerinin taslak metinlerini oluşturmaları istenmiştir.

Uygulamanın üçüncü haftasında öğrenciler hazırladıkları öykü senaryolarını sınıfta paylaşmışlardır. Hazırlanan senaryo taslakları ile ilgili hem diğer öğrenciler hem de öğretmen tarafından dönütler verilmiştir. Varsa kavram yanlışları düzeltilmiştir. Bir sonraki hafta bu dönütlere göre öğrencilerin senaryolarında gerekli düzeltmeleri yapmaları istenmiştir. Ayrıca öykü senaryolarını bölümlerine ayırmaları istenmiştir.

Uygulamanın dördüncü haftasında öğrenciler öykü senaryolarını yazmayı tamamlamışlardır. Yapılan öykü bölümlenmeleri incelenmiş gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bir sonraki hafta öykü bölümlerine uygun çoklu ortam materyallerini (resim, müzik, animasyon vb.) araştırarak belirlemeleri istenmiştir.

Uygulamanın beşinci haftasında oluşturulan öykü panoları sınıfa sunulmuş, öğretmen ve öğrencilerce incelenerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bir sonraki hafta için yapılan dönütlere göre öykü panolarının düzenlenmesi istenmiştir.

Uygulamanın altıncı haftası öğrenciler öykü panolarını dönütlere göre düzenleyip tamamlayarak gelmişlerdir. Bir sonraki hafta için öğrencilerden Photostory-3 programıyla öykülerini dijitalleştirmeleri ve seslendirmeleri istenmiştir.

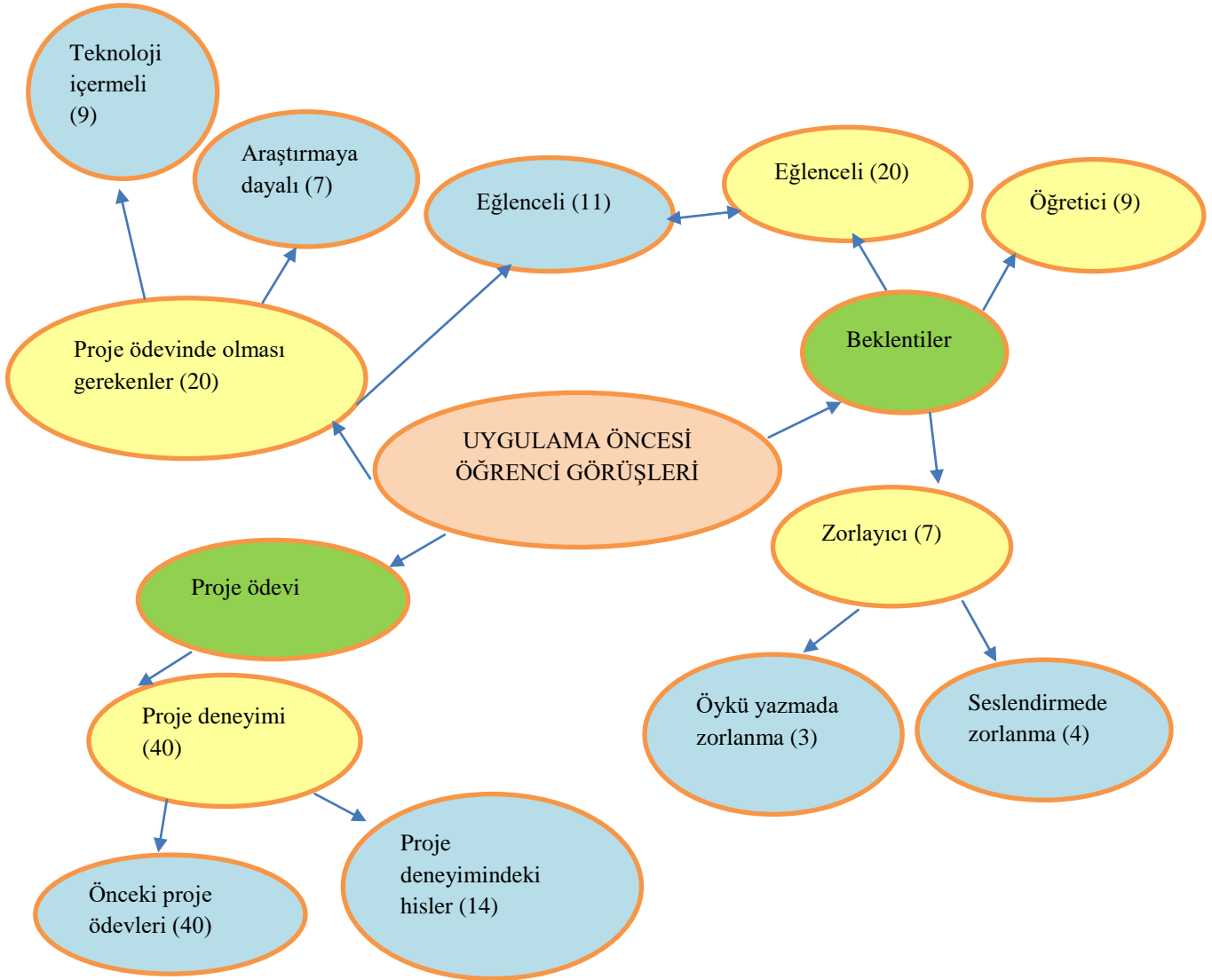
Uygulamanın yedinci haftası öğrencilerin oluşturdukları dijital öyküler sınıfta sunulmuştur. Henüz tamamlayamayanlar veya eksik yapanlar için bir hafta daha süre tanınmıştır.

Uygulamanın sekizinci haftası kalan dijital öykü sunumları yapılmış ve tüm dijital öykülerin sunumu ve değerlendirilmesi tamamlanmıştır.

Süreç sonunda araştırmacı öykülerin dijitalleştirilmesi aşamasında yaşanan deneyimleri belirlemek için görüşmeler yapmış ve dijital öyküleri, bilgisayar ortamına kaydetmiştir. Öğrenciler çalışmalarını genelde evdeki bilgisayarları ile zaman zaman ise okuldaki bilgisayar laboratuvarını kullanarak yapmışlardır. Ancak evinde bilgisayarı olmayan iki öğrenci okuldaki bilgisayar laboratuvarını kullanmışlardır. Yapılan uygulamada öğrenciler bu aşamaların her birine gereken özeni göstererek çalışmalarını tamamlamışlardır. Robin ve McNeil (2012), dijital hikaye oluşturma sürecinin anahtar bileşenlerinin önemine vurgu yaparak bir sıralama yapmıştır. Bu bileşenler anlamlı bir konu seçme, iyi yapılmış bir metin geliştirme, yüksek kalite medya dosyaları ile çalışma ve öğrencileri devam eden bir değerlendirme sürecine dâhil etmeyi içerir. Bu bağlamda dijital hikaye sürecinin her bir bileşeninin (ilk dizayn aşamasından son noktasına kadar) önemli olduğu belirtilebilir. Bu araştırmada da söz konusu aşamaların tamamına yer verildiği ve sürecin alanyazındaki kriterler doğrultusunda hafta hafta takip edildiği söylenebilir.

3. Bulgular

Ön mülakatlarda öğrencilere süreç öncesindeki proje ödevi ile ilgili bilgi durumları, deneyimleri ve beklentilerini tespit etmek amacıyla sorular sorulmuştur. Katılımcı görüşlerine ilişkin cevaplar Şekil 1’de görsel olarak sunulmuştur.



Şekil 1: Uygulama Öncesi Öğrenci Görüşleri

Ön görüşmelerin temaları beklentiler, proje ödevi şeklinde ortaya çıkmıştır. Söz konusu temaların alt boyutları renklendirilerek (sarı ve mavi renkli) ve frekansları parantez içinde gösterilerek sunulmuştur. Katılımcılardan 20 öğrenci dijital öyküleme sürecinin eğlenceli geçeceğini, 9 öğrenci öğretici bir süreç olacağını ve fazla zorlanmadan yapabileceğini belirtmişlerdir. Öğrenciler ayrıca, öykü yazmayı ve bilgisayar kullanmayı sevdiği için böyle düşündüklerini ifade etmişlerdir. 7 öğrenci ise bilgisayarda fazla vakit geçirmediğinden dolayı biraz zorlanabileceğini belirtmiştir. 3 öğrenci öykü yazma kısmında biraz zorlanabileceğini belirtirken, 4 öğrenci ise seslerinin kötü çıkma endişesiyle seslendirme kısmında zorlanabileceğini belirtmiştir. Genel olarak öğrenciler, dijital öykü oluşturma

sürecinin eğlenceli ve öğretici bir süreç olacağını düşünmektedirler. Öğrenci 7'nin görüşlerinden bir kesit aşağıda sunulmuştur.

Ö-7: İyi geçeceğini düşünüyorum. Öykü yazma kısmında zorlanmayacağımı ama seslendirme kısmında zorlanacağımı düşünüyorum. Seslendirme kısmının da çekindiğim için zor geleceğini düşünüyorum. Bilgisayar kullanma kısmında zorlanmam. Eğlenceli bir süreç olacak.

Bu bulgulara ek olarak öğrencilere hem teknik alandaki bilgileri hem de dijital öykü ile ilgili bilgileri sorulduğunda 3 öğrenci daha önceden Photostory programını kullanarak öykü seslendirmesi yaptığını, 1 öğrenci ise Movie Maker programıyla video oluşturduğunu belirtmiştir. 6 öğrenci bilgisayarda bu işlemlerden yapmadığını belirtirken, diğer 13 öğrenci ise fotoğraf kesme, biçimlendirme işleminden veya power point de sunu hazırlama işleminden yaptığını belirtmiştir. Genel olarak bakıldığında öğrencilerin çoğunluğunun dijital öykü oluşturmadığı veya Photostory programını kullanmadığı görülmektedir. Ancak, öğrencilerin çeşitli bilgisayar programlarını kullanarak fotoğraf kesme, biçimlendirme, sunu hazırlama işlerini yapabildikleri söylenebilir.

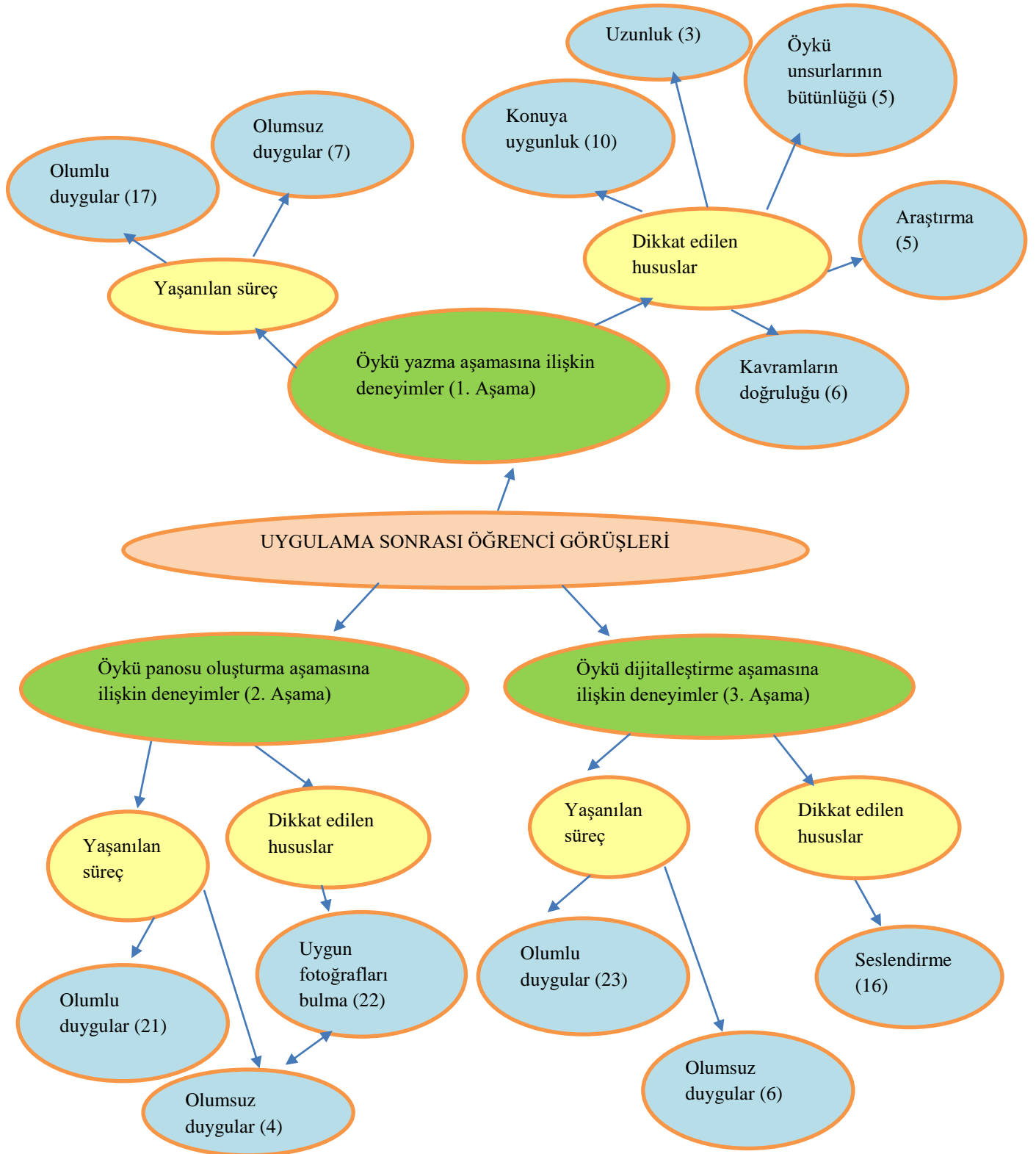
Öğrencilere daha önceki dönemlerde yaşadıkları proje deneyimlerine ilişkin deneyimleri sorulduğunda 23 öğrencinin toplamda 40 proje ödevine (fen bilimleri ve diğer derslerde) dahil oldukları belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin proje ödevi hazırlama konusunda deneyimli ancak dijital öykü projesi hazırlamada deneyimsiz olduğu söylenebilir. Söz konusu projeler hazırlanırken 14 öğrenci olumsuz duygularını dile getirmiş ve öğrencilerin tamamı olumsuz ifadeler kullanmıştır. Daha önceki proje deneyimlerinde 12 öğrenci zorlandığını dile getirmiştir.

Öğrencilere bir proje ödevinde olması gereken kriterler sorulduğunda 11 katılımcı proje ödevlerinin eğlenceli olması gerektiğini ifade ederken 9 öğrenci teknolojik araçlarla ödevlerin hazırlanması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca "eğlence" kelimesi hem öğrenciler tarafından belirlenen kriterler kısmında vurgulanan bir kelime olurken sürece yönelik beklentiler kısmında da vurgulanan bir kelime olmuştur. Söz konusu ödevlerin araştırmaya sevk etmesi gerektiğini düşünen 7 öğrenci de görüşmelerde bu noktaya vurgu yapmıştır. Genel olarak bakıldığında öğrenciler proje ödevlerinin eğlenceli, görsel içerikli olmasını ve bilgisayarla hazırlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Bazı öğrencilerin görüşlerinden kesitler aşağıda sunulmuştur.

Ö-1: Ödevler eğlenceli konularda olmalı, çok ezber gerektiren konular olmamalı. Bilgisayarda da olmalı.

Ö-11: Eğlenerek ve öğrenerek yapabileceğimiz bir şekilde olmalı. Mesela öğrenciler bilgisayarı sevdiğinden bilgisayarla ilgili olabilir. Araştırıp yazma olabilir.

Son görüşmelerde öğrencilere süreç boyunca dâhil oldukları proje ödevi ile ilgili görüş ve deneyimleri tespit etmek amacıyla sorular sorulmuştur. Katılımcı görüşlerine ilişkin cevapların bir kısmı Şekil 2'de bir kısmı ise tablolarda sunulmuştur.



Şekil 2: Uygulama Sonrası Öğrenci Görüşleri

Uygulamanın birinci aşaması olan öykü yazma aşamasındaki sürece yönelik duyguları öğrencilere sorulduğunda 17 öğrenci süreçten olumlu kelimeler (eğlenceli, güzel, mutlu vb.) ile bahsetmiştir. 7 öğrenci ise süreçte yaşadığı olumsuz durumlara (korkutucu, sıkıcı vb.) değinerek memnuniyetsizliğini dile getirmiştir. 10 öğrenci öykünün konuya uygun olmasını önemseydiğini belirtirken, 6 öğrenci öykü içinde sunulan fen bilimleri ile ilgili

bilgilerin ve kavramların doğru olması gerektiğini dile getirmiştir. 5 öğrenci öykünün unsurlarının (karakter, olay, zaman, mekân) bir bütünlük içinde olması gerektiğine vurgu yaparken 5 öğrenci süreçte araştırma yapmanın gerekliliğinin, 3 öğrenci ise hazırlanan öykülerin uzun olmaması gerektiğini ifade etmiştir.

Uygulamanın ikinci aşaması olan öykü panosu oluşturma aşamasında ise öncelikle yaşanan süreç ve bu süreçte dikkat edilen hususlar sorulduğunda 21 öğrenci bu süreçte olumlu duygular hissettiğini dile getirmiştir. Süreci eğlenceli bulduklarını ve başarı duygusunu tattıklarını belirten öğrenci ifadeleri mevcuttur. Aşağıda bu ifadelerden bir kesit sunulmuştur.

Ö-21: Dijital öyküde pano oluştururken çok eğlendim. İnsana başarı duygusunu da tattırıyor.

Öykü panosu oluşturma aşamasında istenilen görseli bulamayınca üzgün olan ve bu aşama için olumsuz görüş beyan eden 4 öğrenci de bulunmaktadır. Bununla birlikte öykü panosu oluşturma aşamasında hangi özelliklere dikkat edildiği öğrencilere sorulduğunda öğrencilerin neredeyse tamamı uygun fotoğraf bulunması gerektiğini ifade etmiştir.

Uygulamanın üçüncü aşaması olan öykü dijitalleştirilmesi aşamasında 23 öğrencinin tamamı bu aşama için olumlu ifadeler (eğlenceli, mutlu, heyecan verici vb.) kullanmıştır. Bununla birlikte zaman zaman olumsuz duygulara (zorlayıcı, stresli, zaman alıcı vb.) kapıldığını dile getiren 6 öğrenci de bulunmaktadır. Bununla birlikte 16 öğrenci seslendirme aşamasına özellikle dikkat ettiğini vurgulamıştır.

Şekil 2'ye sığmayan ve ayrıca sunulması gereken uygulama sonrası öğrenci görüşlerinin bir kısmı tablo olarak sunulmuştur. Öğrencilerin yaşadığı dijital öyküleme deneyimleri 3 aşamada gerçekleştirilmiştir. Söz konusu aşamalarda (dijital öykü yazma, öykü panosu oluşturma ve öykünün dijitalleştirilmesi) yaşanan zorluklar öğrencilere sorulduğunda öğrenci deneyimleri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.

Dijital Öykülemeye Yaşanılan Zorluklar

	Kategori	Kodlar	Frekans
1. Aşama	Zorluk yaşamama		11
1. Aşama	Zorluk yaşama	Öykünün kurgulaması	4
		Öyküye başlık bulunması	3
		Cümle kuramama	4
		Öykünün unsurlarının belirlemesi	2
2. Aşama	Zorluk yaşamama		5
2. Aşama	Zorluk yaşama	Uygun görsel bulamama	19
		Öyküyü bölümlenme	1
3. Aşama	Zorluk yaşamama		4
3. Aşama	Zorluk yaşama	Sesimi kaydetme	11
		Programı kullanma	3
		Müzik ekleme	2
		Bölümlerin sürelerini ayarlama	1

Uygulamanın birinci aşaması olan dijital öyküyü yazma aşamasında zorluk yaşamadığını belirten 11 öğrenci bulunmaktadır. Zorluk yaşadığını belirten öğrencilerin ne tür sıkıntılar yaşadığı kodlar halinde çıkartılmıştır. 4 öğrenci öykünün kurgulanmasında sıkıntı yaşarken 3 öğrenci öyküye başlık bulmakta zorlandığını belirtmiştir. 2 öğrenci öykünün unsurlarını belirlemede ve 4 öğrenci aklındakileri birleştirerek cümle kuramadığını ve bu noktada zorlandığını ifade etmiştir.

Uygulamanın ikinci aşaması olan öykü panosu oluşturma aşamasında zorluk yaşamadığını belirten 5 öğrenci bulunmaktadır. Öykü panosu oluştururken zorluk yaşadığını belirten öğrencilerin büyük bölümü (19 katılımcı) öykünün bölümlerine uygun görsel bulmada sıkıntı yaşadığını ifade etmiştir. Ayrıca 1 öğrenci öyküyü bölümlenmede zorluk yaşadığını belirtmiştir.

Uygulamanın üçüncü aşaması olan öyküyü dijitalleştirme aşamasında zorluk yaşamadığını belirten 4 öğrenci bulunmaktadır. Ses kaydetmede 11 öğrenci, programı kullanma aşamasında ise 3 öğrenci sıkıntı yaşamıştır Bununla birlikte 2 öğrenci müzik eklemede ve 1 öğrenci bölümlerin sürelerini ayarlama zorluk yaşadığını belirtmiştir.

Ö-19: Dijital öyküde seslendirme aşaması bence insanı strese sokuyor. En çok uygun fotoğraf bulamama kısmında ve ses ekleme aşamasında zorlandım diyebilirim

Uygulama sonrasında yapılan öğrenci görüşmelerde öğrencilere deneyimlenen bu sürecin fen dersine ve öğrencilerin kişisel gelişimine ne gibi katkılar sağladığı sorulmuştur. Elde edilen bulgular Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2 .

Dijital Öyküleme Sürecinin Katkıları

Kodlar	Frekans
Konuları daha iyi öğrenme	19
Photostory programını kullanmayı öğrenme	18
Bilgi ve becerilerde gelişim	15
Hayal gücünü geliştirmesi	4
Eğlenerek öğrenme	2
Bilgisayar kullanımını geliştirme	2
Dijital öykü hazırlamayı öğrenme	2
Yazma becerisinin gelişmesi	1
İletişim ve dayanışma	1

Öğrenciler açısından dijital öyküleme sürecinin katkıları sıralandığında, bu sürecin fen konularını daha iyi öğrenmeye zemin hazırladığı 19 kişi tarafından vurgulanmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin teknoloji bilgilerindeki gelişim (örneğin photostory programını kullanmayı öğrenme) de 18 öğrenci tarafından dile getirilmiştir. Katılımcıların çoğu (15 öğrenci) süreç boyunca bilgi ve becerilerinin gelişiminden söz ettikleri görülmüştür. Söz konusu bilgi ve becerilerin açılması istendiğinde alan bilgisi, araştırma becerisi, yazma becerisi gibi beceriler öğrenciler tarafından sıralanmıştır. 4 öğrenci sürecin hayal gücünü geliştirmeye katkı sağladığını belirtirken 2 öğrenci süreçte eğlendiğini ve bilgisayar kullanım bilgisini de arttırdığını belirtmiştir. 1 öğrenci ise bu sürecin yazma becerisini arttırdığını ve

kişisel gelişimine katkı sağladığını, sosyal anlamda da iletişim becerisine katkı sağladığını ifade etmiştir. Aşağıda öğrenci görüşlerinden kesitler sunulmuştur.

Ö-17: Artık bilgisayarı daha iyi kullanıyorum ve yazma becerimin de geliştiğini düşünüyorum. Tabi projeyi hazırlarken arkadaşlarımla da iletişim kuruyorum.

Ö-7: Ben dijital hikaye hazırladığım fen konusunu çok iyi öğrendiğimi düşünüyorum. Bence bu şekilde daha kalıcı öğrenmeler olabilir.

Dijital Öyküleri (Öğrenci Ürünlerini) Değerlendirmeye Yönelik Bulgular

Öğrencilerin hazırladıkları dijital öykülerin alanyazındaki kriterlere göre ne derecede uygun olduğu bu araştırmanın bir diğer amacıdır. Öğrencilerin hazırlamış oldukları dijital öyküler, dijital öykü değerlendirme rubriğine göre değerlendirilip puanlanmıştır. Söz konusu puanlamalar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Öğrenci Ürünlerinin (Dijital Öykülerin) Dijital Öykü Değerlendirme Tablosuna Göre Puanlanma Sonuçları

Öğrenci	Öykünün Amacı	Bakış Açısı	Önemli Soru	İçerik Seçimi	Sesin Netliği	Sözlü Anlatımın Temposu	Öykü Uzunluğu	Grammer ve Dil Kullanımı	Resim Kalitesi	Anlamlı Ses (Müzik)	Toplam Puan
ö1	4	4	4	4	2	2	4	4	4	1	33
ö2	2	4	2	3	4	2	3	4	4	1	29
ö3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	1	37
ö4	3	4	2	2	4	4	2	3	4	1	29
ö5	4	4	2	4	4	4	3	3	4	4	36
ö6	4	4	2	4	4	4	4	4	4	3	37
ö7	4	4	2	4	3	4	4	3	4	1	33
ö8	4	4	2	4	4	4	4	4	4	1	35
ö9	2	4	4	3	4	4	3	3	4	1	32
ö10	4	4	2	4	3	3	3	4	4	1	32
ö11	4	4	2	2	4	2	4	4	4	1	31
ö12	3	3	2	3	1	1	4	4	4	1	26
ö13	4	4	2	4	4	4	4	4	4	1	35
ö14	4	3	4	2	3	4	2	3	4	3	32
ö15	4	4	2	4	4	3	4	4	4	1	34
ö16	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	38
ö17	4	4	4	3	4	3	4	4	4	1	35
ö18	4	3	2	3	4	4	2	3	4	1	30
ö19	4	4	2	4	4	4	3	4	4	1	34
ö20	4	4	4	2	4	4	3	4	4	1	34
ö21	4	4	4	4	3	3	3	3	4	1	33
ö22	4	3	4	3	4	3	3	3	4	1	32
ö23	4	4	4	3	3	3	3	4	4	1	33

Dijital öykü değerlendirme tablosuna göre her başlık 1 ile 4 arasında puanlanmıştır. Dijital öyküleri değerlendirerek öğrencilerin hazırladıkları videoların dijital öykü formatına uygunluğu belirlenmiştir. Tablo 3'e göre hazırlanan dijital öyküler genel olarak amacına uygun, bakış açısına sahip, dikkat çekici soru içermekte, içerik ve kurgu seçilen konuya uygun hazırlanmış, sesin netliği ve hızı uygun kalitede, kullanılan resimler içerik ile uygun, öykünün uzunluğu yeterli seviyede ve gramer kurallarına dikkat edilmiş bir şekilde hazırlanmıştır. Ancak genel olarak fon müziği kullanılmamıştır. Bunun nedeni süreç sonunda öğrencilere sorulduğunda iki gerekçe sunulmuştur. Bazı öğrenciler gerek duymadığını bazı öğrenciler ise istediğini ancak yapamadığını dile getirmiştir. Bir öğrenci ise seslendirme yapamadığını ifade etmiştir. Toplam puanlar bazında sonuçlar ele alındığında öğrencilerin 26 ile 38 puan aralığında puanlar alabildiği söylenebilir. Sonuçlara daha spesifik bakıldığında öğrencilerin büyük çoğunluğunun (21 öğrenci) 30 ve üzeri puan elde edebildiği belirtilebilir. Bu bağlamda öğrencilerin alanyazındaki kriterler doğrultusunda seçtikleri fen bilimleri konularına uygun dijital öyküler hazırlayabildiği söylenebilir.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın amacı fen bilimleri dersinde öğrencilere dijital öykü hazırlatarak, onların yaşadıkları deneyimleri belirlemektir. Bu amaçla öğrencilerin bu süreçteki deneyimlerini aşamalara göre (öykü yazma aşaması, öykü panosu oluşturma aşaması ve öykü dijitalleştirilmesi aşaması) ortaya konmuştur.

Öykü yazma aşamasında, öğrencilerin yazdıkları öykülerin belirli özellikler göstermesine dikkat ettikleri ortaya çıkmıştır. Bu özellikler, kendi konularına uygun olması sonrasında öykü unsurlarının bütünlük içinde olması, verdikleri bilgilerin doğruluğu, yazım kurallarının uygun kullanılmış olması, günlük yaşamla bağlantılı olması, uzun olmaması, ilgi çekici olması ve sıkıcı olmaması şeklinde belirtilebilir. Ayrıca öğrencilerin öykülerini yazarken genel olarak olumlu duygulara sahip oldukları söylenebilir. Öğrencilerin çoğunlukla öykü yazma sürecinde eğlendiği, mutlu olduğu, heyecanlandığı ve bu süreci güzel geçirdiği buna karşın bazı öğrencilerin bu süreçte biraz zorlandığı ve başaramayacağından korktuğu görülmektedir. Benzer sonuçlar Hung, Hwang ve Huang'ın (2012) çalışmalarında da yer almaktadır. İlgili çalışmada öykü yazma aşamasında öğrencilerin çoğunluğunun zorluk yaşamadığı ancak bazı öğrencilerin öykünün kurgulanmasında, cümleleri oluşturmada biraz zorlandığı söylenebilir. Sancar-Tokmak, Sürmeli ve Özgelen (2012), fen bilgisi öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada bu bulgulardan farklı bir sonuç elde etmiştir. Söz konusu çalışmada, öğretmen adayları en çok zorlandığı bölümün öykü yazma aşaması sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların bu aşamada kavram yanılgıları içeren öyküler hazırladığı, öykülerini ilgi çekici bulmadığı için değiştirdiği, kazanıma uygun öykü yazarken öğrenci seviyesine inemediği ve öykü yazma kısmı yaratıcılık gerektirdiği için zorlandığı tespit edilmiştir. Bu çalışmada benzer sonuçların elde edilmemesinin nedeni, küçük yaş grubundaki öğrenciler ile çalışmanın gerçekleştirilmesi olabilir. Bunun yanı sıra bu aşamada zorlanan öğrenciler, öğretmenlerinden, ailelerinden yardım alarak ya da araştırma yaparak bu zorlukların üstesinden gelmişlerdir. Bu yardımlar nedeniyle de zorlukların daha kolay aşıldığı da düşünülebilir.

Öykü panosu oluşturma yani öyküleri görsellerle birleştirme aşamasında öğrencilerin buldukları/oluşturdukları görsellerin öykü bölümünü temsil etmesine dikkat ettikleri görülmektedir. Öykü panosu oluşturma aşamasında öğrenciler çoğunlukla olumlu cümleler kurarak memnuniyetlerini dile getirmişlerdir. Bununla birlikte bu aşamada bazı öğrenciler öykülerine uygun fotoğraf bulmada biraz zorlandığını belirtmişlerdir Bunun zorluğun sebebi internette araştırma yapmanın çok iyi bilinmemesiyle açıklanmıştır. Benzer şekilde Karakoyun (2014) çalışmasında, öğrencilerin dijital öyküleme sürecinde internet bilgilerinin güvenilirliğinden emin olamadıklarını, araştırdıkları konularla ilgili yeterli kaynağa erişemediklerini ve teknik sorunlarla karşılaştıklarını belirtmiştir.

Öykü dijitalleştirilmesi aşamasında, öğrenciler genel olarak Photostory programını kullanırken neler yapılacağını (fotoğrafları programa yerleştirme, seslendirme yapma, efekt ekleme, fotoğrafların üzerine yazı yazma, müzik ekleme) sırasıyla belirtmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin bu aşamada görsel materyalleri doğru bir şekilde sıralayıp bölümlere uygun bir şekilde seslendirme yapmaya ve seslerinin iyi çıkmasına dikkat ettiği görülmektedir. Bu aşamada öğrencilerin çoğunlukla kendilerini iyi hissettiği, mutlu olduğu ve eğlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer sonuçlar Yüksel'in (2011) araştırmasında da görülmektedir. Söz konusu çalışmada öğrencilerin dijital öykülerde kendilerini görmeleri ve kendi seslerini duymaları onlarda özgüven ve motivasyon artışı sağladığı ve bu sebeple katılımcıların mutlu olduğu sonucuna varılmıştır. Yoon (2013) da araştırmasında katılımcıların olumlu duygularından bahsetmektedir. En çok zorlandıkları kısım ise seslerini kaydetme ve bazı öğrencilerin programı kullanması olarak görülmektedir. Yaşadıkları zorlukları ise yardım alarak veya tekrar deneyerek aştıkları görülmektedir. Karakoyun (2014) çalışmasında öğrencilerin teknik sorunlarla karşılaştıklarını belirtmiştir.

Yapılan görüşme sonuçları incelendiğinde öğrencilerin dijital öyküyle konuları daha iyi öğrendiği, öğrenmelerinin daha kalıcı olacağını düşündüğü, araştırma becerilerini geliştirdiği, eğlenerek öğrendiği görülmektedir. İlgili alanyazına bakıldığında benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir (Coutinho, 2010; Doğan, 2007; Sadik, 2008; Yoon, 2013). Kahraman (2013) da çalışmasında hem bu araştırmanın sonuçlarını hem de alanyazındaki diğer çalışma sonuçlarını destekleyen sonuçlara ulaşmıştır ve öğrencilere dijital hikayelerin görsellik sağlaması ve günlük hayatla ilişki kurması ile fizik dersini öğrenmeyi kolaylaştırdığını, daha iyi anlama sağlayarak akılda kalıcılığı sağladığını belirtmiştir. Ayrıca öğrenciler, dijital öykülerin fizik dersini daha görsel, eğlenceli, ilgi çekici ve zevkli hale getirdiğini, dersi günlük hayatla ilişkilendirerek derse karşı ilgi ile başarıyı artırdığını, daha kalıcı bir öğrenme sağladığını, öğrencilerin derse katılımları ve motivasyonları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu ifade etmiştir. Yang ve Wu (2012) çalışmalarında hem öğretmen hem de öğrenciler dijital öyküleme uygulamalarının ders içeriğinin daha iyi anlaşılmasını sağladığını, araştırma ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir.

Bir diğer araştırma sorusu "Fen bilimleri dersinde hazırlanan dijital öykülerin değerlendirme ölçütlerine göre sonuçları nasıldır?" şeklindedir. Bu araştırma sorusu kapsamında elde edilen sonuçlara göre hazırlanan dijital öyküler genel olarak amacına uygun olduğu ve dikkat çekici sorular içerdiği görülmektedir. Bununla birlikte içerik ve kurgunun seçilen konuya uygun hazırlandığı, kullanılan resimlerin içerik ile uygun olduğu söylenebilir.

Ayrıca öğrenciler tarafından öykü uzunluğu sesin netliği, hızı ve dilbilgisi kuralları vb. hususlara dikkat edildiği sonucuna ulaşılmaktadır. Öğrencilerin hazırladığı dijital öyküler, alanyazındaki kriterler doğrultusunda değerlendirildiğinde, uygun dijital öykülerin hazırlanabildiği ve sürecin başarılı geçirildiği ifade edilebilir.

Bu araştırmada ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri konularında dijital öykü hazırlama deneyimleri incelenmiş ve öğrencilerin uygulamalarında konu/ünite sınırlandırılması yapılmamıştır. Bir diğer ifade ile 7. Sınıf fen bilimleri öğretim programındaki tüm üniteler çalışma kapsamında tercih edilebilmiştir. İlerleyen dönemlerde yapılan araştırmalarda belirli bir ünite üzerinde dijital öykü çalışmaları yapıp akademik başarıya etkisi araştırılabilir. Ayrıca bu araştırmada öğrenciler dijital öyküler oluşturmuş ve öğrenci ürünleri değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Gelecek çalışmalarda dijital öyküler öğretmen tarafından hazırlanıp derste dikkat çekici bir öğrenme aracı olarak kullanılabilir. Söz konusu uygulama ile ilgili araştırmalar tasarlanabilir.

Kaynakça

- Baim, S. A. (2015). Digital storytelling: Conveying the essence of a face-to-face lecture in an online learning environment. *The Journal of Effective Teaching an Online Journal Devoted to Teaching Excellence*, 15(1), 47-58.
- Bal M. ve Kurudayıoğlu, M. (2014). Ana Dili Eğitiminde Dijital Hikâye Anlatımlarının Kullanımı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(28), 74-95.
- Barrett, H. (2006). Researching and evaluating digital storytelling as a deep learning tool. *Technology and Teacher Educatio Annual*, 1, 647.
- Bull, G. ve Kajder, S. (2004). Digital storytelling in the language arts classroom. *Learning & Leading with Technology*, 32 (4), 46-49.
- Burmark, L. (2004). Visual presentations that prompt, flash & transform. *Media and Methods*, 40(6), 4-5.
- Bromberg, N. R., Techatassanasoontorn, A. A. ve Andrade, A. D. (2013). Engaging students: digital storytelling in information systems learning. *Pasific Asia Journal of the Association for Information Systems*, 5(1), 1-22.
- Chung, S. K. (2007). Art education technology: Digital storytelling. *Art Education*, 60(2), 17-22.
- Coutinho, C. (2010). *Storytelling as a strategy for integrating technologies into the curriculum: an empirical study with post-graduate teachers*. D. Gibson ve B. Dodge (Ed.), Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2010 (s. 3795-3802). Chesapeake, VA: AACE.
- Demirer, V. (2013). *İlköğretimde e-öyküleme kullanımı ve etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Dogan, B. (2007). *Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Houston, Houston.
- Dupain, M. ve Maguire, L. (2005). Digital story book projects 101: How to create and implement digital storytelling into curriculum. In *21st Annual Conference on Distance Teaching and Learning* (Vol. 6, p. 2014).
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri (3. Basım)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eş, H. ve Sarıkaya, M. (2010). Türkiye ve İrlanda fen öğretimi programlarının karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 9(3), 1092-1105.
- Hull, G. A. ve Katz, M. L. (2006). Crafting an agentive self: Case studies of digital storytelling. *Research in the Teaching of English*, 41(1), 43-81.
- Hung, C. M., Hwang, G. J. ve Huang, I. (2012). A project-based digital storytelling approach for improving students' learning motivation, problem-solving competence and learning achievement. *Educational Technology & Society*, 15(4), 368-379.

- Kahraman, Ö. (2013). *Dijital hikayecilik metoduyla hazırlanan öğretim materyallerinin öğrenme döngüsü giriş aşamasında kullanılmasının fizik dersi başarısı ve motivasyonu düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Karakoyun, F. (2014). *Çevrimiçi ortamda oluşturulan dijital öyküleme etkinliklerine ilişkin öğretmen adayları ve ilköğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kocaman Karoğlu, A.(2015). Öğretim sürecinde öykü anlatmanın teknolojiyle değişen doğası: dijital öykü anlatımı. *Eğitim Teknolojisinde Kuram ve Uygulama*, 5(2), 89-106.
- Koçak, A. ve Arun. (2006). İçerik analizi çalışmalarında örneklem sorunu. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 4(3), 21-28.
- Kurudayıoğlu, M. ve Bal, M. (2014). Anadili eğitiminde dijital hikâye anlatımlarının kullanımı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 74-95.
- Lewis, T. (2006). Design and Inquiry: Bases for an Accommodation between Science and Technology Education in the Curriculum?. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(3), 255-281.
- Lowther, D., Strahl, J. D., Inan, F. A. ve Ross, S. M. (2008). Does technology integration 'work' when key barriers are removed?. *Educational Media International*, 45(3), 195-213.
- Meadows, D. (2003). Digital storytelling: Research-based practice in new media. *Visual Communication*, 2(2), 189-193.
- MEB (2018), *İlköğretim fen bilimleri dersi (3, 4, 5 ,6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı*, Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- McMillan, J. H. (2004). *Educational research: Fundamentals for the consumer (Fourth Edition)*. Boston: Person Publications.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis. (Second Edition)*. California: Sage Publications.
- Ohler, J. (2008). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*. 9(5), 1-6.
- Robin, B. (2006). The Educational Uses of Digital Storytelling. C. Crawford (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, 2006* (s. 709-716). Chesapeake, VA: AACE.
- Robin, B. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into Practice*, 47(3), 220-228.

- Robin, B.R. ve McNeil, S.G. (2012) What educators should know about teaching digital storytelling. In: *Digital Education Review*, 22, 37-51.
- Robin, B. ve Pierson, M. (2005). *A multilevel approach to using digital storytelling in the classroom*. C. Crawford (Ed.), Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2005 (s. 708-716). Chesapeake, VA: AACE.
- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, 56(4), 487-506.
- Sancar-Tokmak, H., Sürmeli, H. ve Özgelen, S. (2014), preservice science teachers' perceptions of their tpack development after creating digital stories. *International Journal of Environmental & Science Education*, 9, 247-264.
- Smeda, N., Dakich, E. ve Sharda, N. (2010, Temmuz). *Developing a framework for advancing e-learning through digital storytelling*. In IADIS International Conference e-learning (s. 169-176) içinde. Freiburg, Germany.
- Şen, A. İ. (2001). Fizik Öğretiminde Bilgisayar Destekli Yeni Yaklaşımlar. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 61- 71.
- Ulum, E. ve Ercan Yalman, F. (2018). Fen bilimleri dersinde dijital hikâye hazırlamanın ders başarısı düşük ve bilgisayarla fazla vakit geçiren öğrenciler üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(2), 306-335.
- Wang, S. ve Zhan, H. (2010). Enhancing teaching and learning with digital storytelling. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 6(2), 76-87.
- Yang, Y.T.C. ve Wu, W.C.I. (2012). Digital Storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation. A year - long experimental study. *Computers & Education*, 59(2), 339- 352.
- Yin, R. (2017). *Application of case study research*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H., (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yoon, T. (2013). Are you digitized? Ways to provide motivation for ELLs using digital storytelling. *International Journal of Research Studies in Educational Technology*, 2(1), 25-34.
- Yuksel, P., Robin, B. ve McNeil, S. (2011). Educational uses of digital storytelling all around the world. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*(Vol. 2011, No. 1, pp. 1264-1271).

Yüksel, P. (2011). *Using digital storytelling in early childhood education a phenomenological study of teachers' experiences* (Yayımlanmamış doktora tezi), Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Ekler**Ek-1: Görüşme soruları****Ön görüşme soruları**

1. Dijital öyküleme yapacağınız bu süreçte neler yapacağınızı/yaşayacağınızı düşünüyorsun? Nasıl bir süreç beklemektesiniz?
2. Daha önce bir proje uygulamasında yer aldınız mı?
3. Sizce bir proje ödevinde/uygulamasında olması gereken özellikler nelerdir?
4. Söylediklerinize eklemek istediğiniz başka bir şey var mıdır?

Son Görüşme Soruları

1. Birinci aşamadaki dijital öykü yazma sürecindeki deneyimlerinizi anlatabilir misiniz?
2. Dijital öykü yazma aşamasında hangi özelliklere dikkat ettiniz?
3. İkinci aşamadaki öykü panosu oluşturma sürecindeki deneyimlerinizi anlatabilir misiniz?
4. Öykü panosu oluşturma aşamasında hangi özelliklere dikkat ettiniz?
5. Üçüncü aşamadaki öyküyü dijitalleştirme sürecindeki deneyimlerinizi anlatabilir misiniz?
6. Öyküyü dijitalleştirme aşamasında hangi özelliklere dikkat ettiniz?
7. Dijital öyküleme aşamasında zorlandığınız noktaları belirtebilir misiniz?
8. Dijital öykü hazırlama sürecinin size ne tür katkılar sağladığını düşünüyorsunuz?

Ek-2. Dijital Öykü Değerlendirme Rubriği

Kategori	4 puan	3 puan	2 puan	1 puan
1. Öykünün Amacı	Öykünün ilk bölümlerinde amaç açık bir şekilde verilmiş ve ileriki tüm bölümlerde devam ettirilmiştir.	Öykünün ilk bölümlerinde amaç açık bir şekilde verilmiş ve birçok bölümlerde devam ettirilmiştir.	Amaç birkaç bölümde görülmekle birlikte açık verilmemiş.	Öykünün amacını anlamak oldukça zor.
2. Bakış Açısı	Öykünün bakış açısı iyi geliştirilmiş ve öykünün anlamına katkı sağlamıştır.	Bakış açısı sunulmakta ancak öykünün genel anlamına katkı sağlanmaya çalışılsa da öykünün her bölümüyle ilişkilendirilmemiş	Bakış açısı sunulmuş ancak öykünün anlamına katkı sağlanmamıştır.	Bakış açısı anlaşılmamaktadır.
3. Önemli Soru	Öyküde önemli bir soru sorulmuş ve tüm öykü boyunca bu soru cevaplanmaya çalışılmıştır.	Öyküde önemli bir soru sorulmuş ancak öykü boyunca bu soru cevaplanmaya çalışılmamıştır.	Öyküde önemli soru gizlidir, öykü içinde açıkça verilmemiştir.	Öyküde önemli bir soru sorma ve tüm öykü boyunca cevaplama konusunda bir girişim yoktur.

4. İçerik Seçimi	İçerik öykünün tüm bölümleriyle de uygun olan farklı bir atmosfer ve ton yaratmıştır. Kullanılan resimler içeriğe uygun metafor ve sembolleri barındırmaktadır.	İçerik öykünün çoğu bölümleriyle de uygun olan farklı bir atmosfer ve ton yaratmıştır. Kullanılan resimler içeriğe uygun metafor ve sembolleri barındırabilir.	İçeriğin farklı bir atmosfer ve ton yaratması için girişimde bulunulmuş ancak üzerinde çalışılması gerekmektedir. Resim seçimleri mantıklıdır.	İçeriğin farklı bir atmosfer ve ton yaratması için çok az veya hiçbir girişimde bulunulmamıştır.
5. Sesin Netliği	Ses kalitesi oldukça iyi ve tüm öykü boyunca anlaşılırdır.	Ses kalitesi oldukça iyi ve öykünün büyük bölümü (%85-95) boyunca anlaşılırdır.	Ses kalitesi oldukça iyi ve öykünün bazı bölümleri (%70-84) boyunca anlaşılırdır.	Ses kalitesi düşüktür ve duyulabilirliği sağlamak için dinleyicinin çok dikkat etmesi gerekmektedir.
6. Sözlü Anlatımın Temposu	Öykünün anlatım temposu (ritmi) öyküye uygundur ve dinleyiciyi öykü içine çekmektedir.	Genel olarak öyküye uygun bir şekilde bazı yerlerde hızlı bazı yerlerde yavaş konuşulmuştur ve dinleyiciyi büyük ölçüde öyküye çekmiştir.	Öyküde tempo kullanılmaya çalışılmıştır ancak bu tempo öyküye fazla uygun değildir. Dinleyicinin öykü içine çekilmesi sağlanamamıştır.	Öykü boyunca anlatımda tempo kullanmaya yönelik bir girişim yoktur.
7. Öykü Uzunluğu	Öykü uygun detaylara yer verilerek sunulmuştur, ne çok uzun ne çok kısadır.	Öykünün kompozisyonu genel olarak iyi olmakla birlikte bazı bölümlerin çıkarılması gerekmekte ve bazı bölümlerin detaylandırılması gerekmektedir.	Öykünün yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Öykünün birden fazla bölümü olması gerekenden çok uzun veya çok kısadır.	Öykünün yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. İlginç olmasını engelleyecek derecede uzun veya kısadır.
8. Gramer ve Dil Kullanımı	Gramer ve dil kullanımı doğrudur ve öykünün açıklığına katkı sağlamaktadır.	Gramer ve dil kullanımı genel olarak doğrudur ve bazı hatalar öyküden kopmaya neden olmamaktadır.	Gramer ve dil kullanımı doğrudur ve yapılan hatalar öyküden kopmaya neden olmaktadır.	Gramer ve dil kullanımı sırasında tekrarlanan hatalar öyküden tamamen kopmaya neden olmaktadır.
9. Resimlerin Kalitesi	Resimler öykü sunumu boyunca farklı bir atmosfer ve ton oluşmasını sağlamaktadır. Kullanılan resimler içeriğe uygun metafor	Resimler öykünün büyük bölümü boyunca farklı bir atmosfer ve ton oluşmasını sağlamaktadır. Kullanılan resimler içeriğe uygun metafor ve	Resimlerle farklı bir atmosfer ve ton yaratmak için girişimde bulunulmuştur ancak üzerinde çalışılması gerekmektedir. Resim seçimleri	Resimlerin öyküde farklı bir atmosfer ve ton yaratması için çok az veya hiç girişimde bulunulmamıştır.

	ve sembolleri barındırmaktadır	sembolleri barındırabilir.	mantıklıdır.	
10. Anlamlı Ses (Müzik) Ögesi	Müzik öyküye uygun ve zengin bir duygu sağlamaktadır. Resimlerle müzik uyumludur.	Müzik öykü ile büyük ölçüde uygun bir duygu sağlamaktadır. Resimlerle büyük ölçüde uyumludur.	Müzik öykünün anlamına çok katkı sağlamasına rağmen dikkat dağıtmamaktadır. Resimlerle müzik uygun değildir.	Müzik uygun değildir. Ya da dikkat dağıtmaktadır veya hiç kullanılmamıştır.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Today, technology is changing rapidly and these changes affect every aspect of our lives, including the educational environment (Karakoyun, 2014). Today's student profile is also changing with the technology which is rapidly transforming. According to Prensky (2001), there is a student profile today called the “digital native” that daily interacts with the network environment. Inclusion of technology in the instructional environment to increase the interest of these students and to motivate them, has been the subject of research in recent years (Lowther, Strahl, Inan and Ross, 2008; Şen, 2001). Many different methods and applications can be mentioned in technology-education integration, one of which is digital storytelling. There are many definitions of digital storytelling in the literature (Meadows, 2003; Robin and Pierson, 2005; Robin, 2006; Wang and Zhan, 2010). With its most general definition, digital storytelling is the computer-based multimedia presentation using elements such as texts and sound while presenting a specific topic (Bull and Kajder, 2004; Chung, 2007). Although there are studies on digital storytelling in international literature and in many subject areas, it can be argued that there are not many studies on digital storytelling in science education and in national literature (Sancar Tokmak, Sürmeli and Özgelen, 2014; Ulum and Ercan Yalman, 2018). For this reason, it is believed that this research, aiming to bring digital storytelling and science together, can contribute to the literature. This study aimed to identify student experiences in digital storytelling by having them prepare digital stories in science classes. With this aim in mind, answers to some questions were sought and subgoals of the research were formed as i) What are the 7th graders' experiences in preparing a digital story compared to the stages of digital story creation (story writing, storyboard creation and story digitization)? ii) What are the results of the digital stories prepared in the science classes based on the evaluation criteria?

Method: This research was conducted with case study method which is one of the qualitative research methods. As a research method, case study takes “how” and “why” questions as basis and the researcher examines a case or event in depth while utilizing many data collection tools together (Yıldırım & Şimşek, 2016, p. 289). This study aimed to examine student experiences in digital storytelling process in detail by using semi-structured interviews and student products (digital stories) as data collection tools. For this reason, case study method was considered to be appropriate for this study. The study group included 23 7th graders with different academic achievement levels from a secondary school in the central district of Adana. The study group was selected with the help convenient sampling method.

Data were obtained in this study through semi-structured interview and student products (digital stories). During the data collection phase, semi-structured interviews were conducted with the students first to determine their experiences in the digital storytelling process. For this purpose, four open-ended questions were asked before the implementation and eight open-ended questions were used after the implementation. Interview questions were

analyzed with content analysis. The other data collection tool used in this study was digital stories (student products). The digital stories prepared by the students in the framework of this study were examined to form an assessment as to whether they were actually digital stories in line with the criteria in the literature. For this reason, it can be argued that digital stories were both a data collection tool and a product that emerged at the end of the process. The digital stories created by the students were evaluated according to the digital story evaluation rubric.

Result and Discussion: While most of the participants reported during the interviews conducted before the implementation that the digital storytelling process would be fun, some students expected that this process would be instructive and they could handle it without much difficulty. The students also stated that their beliefs centered on the facts that they liked writing stories and using computers. However, a few students stated that they could have some difficulty because they did not spend much time on the computer. A small number of students also reported that they expected some difficulty in writing and vocalizing stories. In general, students believed that the process of creating digital stories would be a fun and instructive process.

After the implementation, the students were asked different questions according to the stages of the digital storytelling process and their answers were categorized in this direction. In the first stage, which is the story writing stage, it was revealed that the students paid attention to specific features of stories such as suitability to the topic, integrity in story elements, correctness of the provided information, proper writing rules, connection with daily life, sufficient length, qualities of being interesting and not being boring. In addition, it can be said that students generally had positive emotions when writing their stories. In the second stage, which is the storyboard formation, i.e. combining stories with visuals, it was seen that the students paid attention to visual representations of the stories they have created. At this stage, students mostly expressed their satisfaction by forming positive sentences. However, some students stated that they had some difficulty in finding suitable photos for their stories. The reason for this difficulty can be explained by the fact that they were not very familiar with internet research is. In the third stage, which is the story digitization, students generally stated what to do when using the Photostory program respectively (placing photos in the program, adding voiceovers, adding effects, placing text on photos, adding music) respectively. In addition, it was observed that during story digitization, the students paid attention to sorting the visual materials correctly, adding voiceovers appropriately to specific sections and producing sounds accurately. At this stage, students mostly stated that they felt good, happy and entertained. Similar results were obtained in Yüksel's (2011) study which concluded that seeing themselves in their digital stories and hearing their own voices increased their self-confidence and motivation and therefore the participants felt happy.

According to the analysis of the digital stories, the second data collection tool, based on the rubric of evaluation, it was found that the majority of the participants (21 students)

could receive a score of 30 out of 40. In this context, it can be concluded that students can prepare digital stories in science subjects they have chosen according to the criteria in the literature.

**EFL TEACHERS' MOST PREFERRED TOPICS FOR THE SYLLABUS OF THE COURSE "TEACHING ENGLISH TO YOUNG LEARNERS" *****İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN "ÇOCUKLARA YABANCI DİL ÖĞRETİMİ" DERSİ MÜFREDATI İÇİN EN ÇOK TERCİH ETTİKLERİ KONULAR*****Kürşat CESUR¹, Fatma BULANIK²**

Article History: Received: 04.09.2019 / Accepted: 18.10.2019
Makale Geçmişi: Geliş: 04.09.2019 / Kabul: 18.10.2019

Abstract

The course "Teaching English to Young Learners" has always been one of the most important courses of the ELT programs. Together with the new ELT Program introduced in 2018-2019 academic year, Council of Higher Education changed the course hours from two hours practical and two hours theoretical to three hours which will basically deal with theoretical issues. As the course will cover some theoretical issues, this study aims to determine the most preferred topics to be taught in this course. The study follows mixed-methods sequential exploratory research design procedures. To form the questionnaire, ELT curriculums of 42 state universities were content analysed in the qualitative part of the study. Then, frequency tables and topics were composed. Eight topics were added to the 51 main topics after having an interview with two experts in the field. Lastly, the final table of topics for the questionnaire was formed and the questionnaire was created in Google Forms. In the quantitative part of the study, the data has been collected from 266 teachers, teacher educators and pre-service teachers from different cities of Turkey. The findings of this study showed that the participants think using visual items, games and songs, developing children's speaking skill and defining young learners and their characteristics are the most important topics for Teaching English to Young Learners. While participants' work status revealed some significant differences in their topic preferences, there were no significant differences in terms of their teaching experience.

Key Words: Teaching English to young learners, topic preferences, course syllabus

Özet

"Çocuklara İngilizce Öğretimi" dersi her zaman İngilizce Öğretmenliği programlarının en önemli derslerinden biri olmuştur. 2018-2019 Akademik yılında uygulamaya başlayan yeni İngilizce Öğretmenliği Lisans programı ile, Yüksek Öğretim Kurulu, bu dersin ders saatlerini iki saati teorik ve iki saati pratik olmak üzere 4 saatten, sadece teorik konuları içerecek olan 3 saate düşürdü. Ders artık teorik konuları kapsayacağı için, bu çalışma bu derste öğretilecek en çok tercih edilen konuları belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada keşfedici sıralı karma yöntemden yararlanılmıştır. Çalışmanın anketini oluşturmak için, araştırmanın nitel kısmında 42 devlet üniversitesinin İngilizce Öğretmenliği öğretim programları içerik analizi yoluyla incelenmiştir. Ardından, frekans tabloları ve konular oluşturulmuş, alanında iki uzmanla görüşme yaptıktan sonra 51 temel konuya sekiz konu daha eklenmiştir. Son olarak, ankete ilişkin konuların son tablosu oluşturulmuş ve anket Google Formlarında düzenlenmiştir. Araştırmanın nicel kısmında, veri Türkiye'nin farklı şehirlerinden 266 öğretmen, öğretmen eğitimcisi ve öğretmen adaylarından toplanmıştır. Bu çalışmanın bulguları, katılımcıların görsel öğeler, oyunlar ve şarkılar kullanmanın, çocukların konuşma becerilerini geliştirmenin ve çocukları ve özelliklerini tanımlamanın, Çocuklara İngilizce Öğretimi için en önemli konular olduğunu düşündüğünü göstermiştir. Katılımcıların çalışma durumu, konu başlıkları tercihlerinde bazı önemli farklılıklar ortaya çıkarsa da, öğretmenlik deneyimleri açısından tercihlerinde anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Çocuklara İngilizce öğretimi, konu tercihleri, ders öğretim programı

*This study was presented in the "International Conference on Research in Applied Linguistics".

1. Assist. Prof. Dr., Canakkale Onsekiz Mart University, Turkey, kursatcesur@comu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5091-9793.

2. Teacher, Ministry of National Education, fatmaabulanik@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9671-8188.

1. Introduction

There have been many changes along with the process of adaptation to the European Union (EU) and in association with the Bologna process in the field of language education. Council of Higher Education (CoHE) updated the English language teaching programs (ELTP) in 1997, 2006 and 2018. In 2018, the CoHE investigated the teacher education programmes in terms of their learning outcomes, weekly course hours, their national and European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) and declared another regulation. Having been four hours in a week, the weekly course hour of “Teaching English to Young Learners” course has also become three hours. ELTPs in Turkey do not follow a predetermined course books or an agreed syllabus for this course. In contrast, there are some differences in the syllabus and course books of the ELTPs. To determine a common syllabus or at least to find out the topics that can be the base of a common syllabus, needs analysis should be carried out. Needs analysis is the first step of constructing any program (Kıdoğlu, 2008). To White (1975), a syllabus primarily should address, and meet the needs of a particular group. Everything related to syllabus should properly be identified and certain. Syllabus design is a kind of selecting and organizing the content. Therefore, Gürbüz (2013) states that after having determined the language needs of the learners, the next step would be to decide on the content of the syllabus. Most language syllabus content is drawn from inventories or lists of specific topics. In this way, by determining content and aims, the parts of curriculum make a sense, and constitute a whole. To have a common syllabus, or at least to have common topics, stakeholders in classes or institutions should make a decision all together about the content of any syllabus, and the syllabus is supposed to be adaptable to different needs.

Many studies have been conducted to suggest a syllabus for teachers, policy makers and curriculum designers. In her study, Gündüz (2005) focused on a mismatch between the title of the course ‘Introduction to British Literature I’ and its definition in the CoHE’s curriculum and tried to propose appropriate objectives for it. In addition, she prepared appropriate course materials for the course on account of the lack and the necessity of a single course book. She conducted questionnaires and interviews to collect data from six lecturers and 266 students. As a result of the research, she offered an alternative definition to CoHE’s definition for the course, and a suggested syllabus with clear goals and objectives accompanied by a six-unit course book with course materials covering the course goals and objectives. Another research belongs to Tarakçıoğlu and Tunçarslan (2014) which was conducted for a suggested syllabus for the effect of short stories on teaching vocabulary to very young learners. The aim of the study was to explore whether very young learners can learn English effectively through a short story-based syllabus or not. This study was formed as an experimental research design. The researchers used the randomized pre-test/post-test control group design and the study was carried out just for the participants in the experimental group, and the control group was just observed. Observation checklist form and video recordings of the lesson were used as data collection instruments. The participants of the study were 28 pre-schoolers aged 3-4. The researchers designed the units around the short stories for experimental group; in those units, songs, cartoons, realia were also used to enhance the learning process; but the main focus was kept on short stories and story-based

activities. The same vocabulary items were also used in the control group. In the light of the results, the study showed that children in the experimental group could remember more vocabulary items than the others since they learned them in a meaningful and enjoyable short story-based context. In addition to these studies, Doğan and Cephe (2018) suggested a syllabus for creative drama course in ELT.

In one of Kabadayı's study (1996), the main focus of the research was mainly the identification of the student-perceived language learning needs in language courses, and teachers' suggestions in English teaching/learning methodology. After the questionnaire and interviews, their needs were identified in the study where the target language requirements of the students were specified by means of the needs analysis reflecting the views of the students, and the results of these needs assessments were considered to be the starting point in designing a new syllabus model. According to Kabadayı (1996), every syllabus in the professional literature starts with identifying the language learner and his specific language needs, the researcher followed the same approach for his proposed model. Firstly, Kabadayı (1996) determined the needs of the students through a questionnaire. Secondly, according to the results, objectives were formed. Then, depending on the results of the study, the content was selected. These phases formed a syllabus design of a course. In many studies, these needs of learners are identified through the tool questionnaire. Then, the objectives are shaped depending on target needs. The last phase may not be demanding when compared to the other steps since it is determining the content of a course by paying attention the preferences of learners and teachers.

In one of his studies, Gürbüz (2013) conducted a pilot study to be able to see how well the questionnaires were adopted, and how much time was needed to fill out each one. Besides this, he aimed that the piloting procedure evaluated the internal consistency of the instruments. The questionnaires were implemented to the students of preparatory speaking classes at Gaziantep University. Then, three different English language proficiency-level groups were asked to answer the questionnaires. After that, a semi-structured interview was conducted to the instructors. As a data collection tool, in-class observations were done to propose a new syllabus. As a result of using these instruments, the suggested model mainly took a base on process-oriented syllabus design which starts with the statement of the general goals. The major component of new syllabus constitutes a needs analysis process which tries to identify communicative skill needs by distributing questionnaires to a number of students and teachers, conducting interviews with students and recordings of speaking classes. In his study, he claims that it is almost impossible and impractical to attempt to predict all the possible uses of a language. From this aspect, it can be said that curriculum should be limited by determining the needs of a course. For this reason, the term syllabus may concretize to this limitation in this point. As mentioned above, many studies focus on the work of needs analysis to create a new syllabus for any target course. Once the previous studies are investigated, it is quite possible to see that none of them focus on the needs of the course "Teaching English to Young Learners" and suggest some topics for the new syllabus of the course.

In this research study, different syllabi of the course "Teaching English to Young Learners" given in different universities were investigated. The topics investigated were

identified as a list, and they were offered to the participants of the study through a questionnaire. The suggestions or selections of the participants of the study are essential in determining the content of the course. Therefore, this study aims to propose a syllabus by taking the views of teacher candidates, teacher educators and in-service teachers into consideration with the help of the selected topics from different universities which belongs to the course “Teaching English to Young Learners”. Therefore, the study aims to answer the following research questions:

RQ 1: What are the most important topics to be included in the syllabus of Teaching English to Young Learners course at the ELT department?

RQ 2: Is there a significant difference in the participants’ preferences in terms of work status and topic preference?

RQ 3: Is there a significant difference in the participants’ preferences in terms of teaching experience and topic preference?

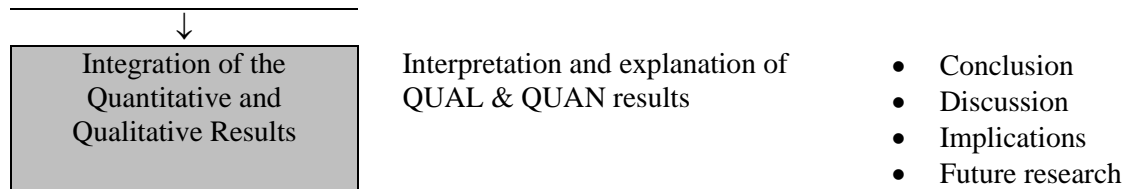
All in all, this paper focuses on the topic preferences of the participants for the course “Teaching English to Young Learners” and the importance level of the selected topics, and this study provided some suggestions for the stakeholders.

2. Methodology

The researchers made use of the mixed methods sequential exploratory research design as they first began by exploring with qualitative data collection and analysis and then used the findings in a second quantitative stage. In other words, the qualitative data collection and analysis was followed by the quantitative data collection and analysis that was built on the results of the qualitative stage (Creswell, 2014, p. 276).

Figure 1.
Visual Model for Mixed-Methods Sequential Exploratory Design Procedures
(adapted from Ivankova, Creswell & Stick, 2006: 16)

Phase	Procedure	Products
Qualitative Data Collection	Document Analysis <ul style="list-style-type: none"> ELT Curriculums of State Universities (N:42) 	Syllabus topics
↓		
Qualitative Data Analysis	Thematic Analysis <ul style="list-style-type: none"> Analysis of curriculums about Teaching English to Young Learners 	Frequency Tables Content Topics
↓		
Connecting Qualitative and Quantitative Phases	Expert Opinion	Final table of topics to use a quantitative data collection tool
↓		
QUANTITATIVE Data Collection	Questionnaire	Nominal (Categorical) item scores
↓		
QUANTITATIVE Data Analysis	SPSS Descriptive Analysis	Questionnaire data results



2.1. Participants

The participants of this study were 266 English Language teachers from different cities of Turkey. The participants participated in the questionnaire of this study via Google Forms by means of snowball sampling.

Table 1.

The Distribution of Work Status and Teaching Experience of Participants

		<i>N</i>
Work Status	Pre-service Teachers	44
	In-service Teachers	215
	Teacher Educators	7
Teaching Experience	0	44
	1-5 years	119
	6-10 years	48
	11-15 years	32
	16-20 years	13
	21 and more	10
Total		266

2.2. Instruments

Due to the mixed methods sequential exploratory research design, both qualitative and quantitative data were collected in the study. As a part of the qualitative data collection, a document analysis was conducted. Topics from the contents of the course “Teaching English to Young Learners” from 42 different universities were investigated and 51 different topics were listed. Considering the topics emerged in the qualitative phase of the study, a questionnaire was developed by the researchers in a 5 point Likert Scale rating from ‘not important’ to ‘very important’. Validity and reliability of the data were aimed to be achieved through the use of different data collection tools such as document analysis and a questionnaire, and consulting the expert opinions. Three experts from the ELT department were consulted while carrying out thematic analysis and forming the content topics. Their suggested topics were also added to the questionnaire of the study. As Bryman (2004, p. 1142) defined “triangulation refers to the use of more than one approach to the investigation of a research question in order to enhance confidence in the ensuing findings”.

2.3. Data Collection and Analysis

ELT curriculums of 42 state universities were examined by the researchers. Commonly preferred syllabus topics were selected. Frequency tables and content topics were formed with the help of thematic analysis and analysis of curriculums about Teaching English to Young Learners. The qualitative data gathered from the universities were typed into Microsoft Excel (Meyer & Avery, 2009) and 87 topics were obtained in total. Same topics

were combined under one title and filtered resulting in 51 different topics. In the following table, the list of topics is given together with how many times each topic appears in the syllabi of 42 state universities.

Table 2.

Appearance Frequency of the Topics in the Syllabi of 42 State Universities

	<i>f</i>
1. Developing children's grammar	27
2. Developing children's vocabulary	27
3. Learning styles and strategies	27
4. Psychological development: How children think & learn	27
5. Cognitive, metacognitive and socio-affective strategies	27
6. Multiple intelligence, different learning styles	27
7. Developing Children's listening	26
8. Developing Children's speaking	26
9. Developing Children's reading	26
10. Developing Children's writing	26
11. Classroom rules and management with young learners	25
12. Defining "young learners" and their characteristics	24
13. Adapting teaching materials	22
14. Selecting teaching materials	22
15. Developing teaching materials	22
16. Evaluating teaching materials	22
17. Use of games	22
18. Use of craft works	22
19. Use of song, rhymes, chants	22
20. Use of visuals	22
21. Story-based syllabus	22
22. Content-based syllabus	22
23. Theme-based syllabus	22
24. Task-based syllabus	22
25. Discussion about lesson planning	21
26. The differences between adult and children	17
27. Microteaching: Teaching Vocabulary Demo	12
28. Microteaching: Teaching Grammar Demo	12
29. Microteaching: Teaching Pronunciation Demo	12
30. Microteaching: Teaching Listening Demo	12
31. Microteaching: Teaching Reading Demo	12
32. Microteaching: Teaching Speaking Demo	12
33. Microteaching: Teaching Writing Demo	12
34. Feedback, Error correction	11
35. Misunderstandings about Teaching English to Young Learners	10
36. An overview of theory and research relevant to children's language learning.	9
37. Language education policy at primary level	8
38. The use of literature in Teaching English to Young Learners (Stories, Poems, etc.)	7
39. Identifying priorities of young learners and their implications.	5
40. Theories of first language acquisition	5
41. Classroom language	5

42. Social-interactionist view of language learning (socio-cultural theory, Zone of Proximal Development, Scaffolding)	4
43. Learning, thinking and analysing of young learners (Ideas of Bruner, Vygotsky and Piaget)	4
44. Developing Rules	3
45. Developing Children's pronunciation	2
46. Teaching integrated language skills	2
47. Learner-centred approach to teaching young learners	1
48. Discipline problems of young learners and suggestions	1
49. Behavioural problems of young learners and suggestions	1
50. Time management	1
51. Participation of parents	1

As a last step, the researchers consulted expert opinion and 8 topics were added to the instrument as an expert opinion since they were not included in any syllabus of the universities such as “the use of mother tongue, the use of teacher voice, classroom organization, using ICT websites for young learners, alternative assessment, use of project, value-based language teaching and current trends in “Teaching English to Young Learners”. Final table of topics for questionnaire was comprised. Next, the questionnaire was formed in Google Forms. Then, the questionnaire was shared with the participants by the help of Gmail and Social Media. The data were collected in five weeks. The data were analysed by SPSS Descriptive statistics. Shapiro-Wilk test was used to check assumptions of normality. Due to the fact that significance (p) value is not greater than 0.05, the data is not normally distributed. Therefore, nonparametric tests have been conducted for the quantitative stage of the data analysis.

3. Findings

The findings of the data collected from the questionnaires are presented considering three research questions. The findings of the first research question present the most important topics preferred by the participants.

RQ 1: What are the most important topics to be included in the syllabus of Teaching English to Young Learners course at the ELT department?

As it can be seen in Table 3, participants think that using visuals is very important for Teaching English to Young Learners syllabus ($\bar{x} = 4.83$). They also believe that developing children's speaking is another significant issue ($\bar{x} = 4.77$). Moreover, use of games is accepted by the participants as a substantial topic ($\bar{x} = 4.76$). Also, most of the participants report that defining “young learners” and their characteristics are one of the important topics for Teaching English to Young Learners syllabus ($\bar{x} = 4.74$). Furthermore, most of them emphasized the importance of using of songs, rhymes and chants when the mean value ($\bar{x} = 4.73$) is considered.

Table 3.
Mean Scores of the most important topics

	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. Use of visuals	4.83	.49
2. Developing Children's speaking	4.77	.48
3. Use of games	4.76	.58
4. Defining "young learners" and their characteristics	4.74	.57
5. Use of Songs, rhymes and chants	4.73	.62
6. The differences between adult and children	4.73	.57
7. Selecting or creating teaching materials	4.71	.57
8. Psychological development: How children think & learn	4.71	.54
9. Developing Children's listening	4.69	.55
10. Adapting teaching materials	4.69	.60
11. Multiple Intelligences, different learning styles	4.68	.58
12. Identifying priorities of young learners and their implications.	4.64	.61
13. Developing teaching materials	4.63	.62
14. Learning styles and strategies	4.63	.61
15. Developing children's vocabulary	4.62	.56
16. Classroom language	4.60	.64
17. Use of craft work	4.53	.72
18. Current trends in Teaching English to Young Learners	4.52	.68
19. Language education policy at primary level	4.51	.78
20. Teaching integrated language skills	4.50	.72
21. Developing Children's pronunciation	4.45	.75
22. Misunderstandings about teaching English to young learners	4.44	.77
23. Use of Teacher Voice	4.44	.76
24. Feedback and error correction	4.44	.74
25. Cognitive, metacognitive and socioaffective strategies	4.43	.79
26. Microteaching: Teaching Speaking Demo	4.43	.76
27. Classroom Organization (The children, tables and chairs, notebook and folders, feedback)	4.43	.77
28. Classroom rules and management with young learners	4.42	.74
29. Evaluating teaching materials	4.42	.78
30. Social-interactionist view of language learning (socio-cultural theory, Zone of Proximal Development, Scaffolding)	4.38	.77
31. Time management	4.38	.73
32. An overview of theory and research relevant to children's language learning.	4.35	.76
33. Use of projects	4.35	.85
34. Using ICT/Websites for young learners	4.35	.81
35. Alternative assessment tools for children (portfolio, task assessment, projects, self- assessment, peer-assessment, take-home tasks, conferencing)	4.35	.90
36. Learning centred approach to teaching young learners	4.34	.89
37. Behavioural problems of young learners and suggestions	4.32	.74
38. Discipline problems of young learners and suggestions	4.30	.78
39. Microteaching: Teaching Vocabulary Demo	4.30	.82
40. Microteaching: Teaching Listening Demo	4.28	.81
41. Learning, thinking and analysing of young learners (Ideas of Bruner, Vygotsky and Piaget)	4.26	.86
42. Developing Rules	4.24	.80
43. Task-based syllabus	4.20	.83
44. Microteaching: Teaching Pronunciation Demo	4.16	.91
45. Value-based language teaching to young learners	4.15	.82
46. Developing Children's reading	4.14	.93
47. Theories of first language acquisition	4.11	.97

48. Story-based syllabus	4.11	.90
49. The use of literature in TEYL (Stories, Poems, etc.)	4.10	.97
50. Theme-based (Topic-based) syllabus	4.10	.89
51. Microteaching: Teaching Reading Demo	4.03	.94
52. Content-based syllabus	4.01	.96
53. Discussion about lesson planning	3.96	1.02
54. Microteaching: Teaching Writing Demo	3.85	1.02
55. Parent Involvement	3.83	1.09
56. Developing Children's writing	3.79	1.07
57. Microteaching: Teaching Grammar Demo	3.49	1.13
58. The use of Mother Tongue	3.24	1.19
59. Developing children's grammar	3.04	1.09

However, parent involvement ($\bar{x}=3.83$), developing children's writing ($\bar{x} = 3.79$), Microteaching: Teaching Grammar Demo ($\bar{x}=3.49$), the use of mother tongue ($\bar{x}= 3.24$) and developing children's grammar ($\bar{x}= 3.04$) are the least important issues from the viewpoints of the participants.

RQ 2: Is there a significant difference in the participants' preferences in terms of work status and topic preference?

Regarding the second research question, A Kruskal-Wallis H test has been calculated and the results showed that the topics "Language Education policy at primary level" and "Developing children's reading" have significant difference in terms of participants' work status.

Table 4.

Kruskal-Wallis H Test Results of Participants Depending on Participants' Status

Topics	Status	N	Mean Rank	X^2	P
Language education policy at primary level	Pre-service teachers	44	104.82	11.284	.004
	In-service teachers	215	138.40		
	Teacher educators	7	163.36		
Developing Children's reading	Pre-service teachers	44	108.80	13.210	.001
	In-service teachers	215	136.10		
	Teacher educators	7	209.00		
Total		266			

When the mean ranks of these items are investigated, it can be seen that teacher educators prefer these topics to be included in the syllabus of the course more than the pre-service and in-service teachers do.

RQ 3: Is there a significant difference in the participants' preferences in terms of teaching experience and topic preference?

In order to answer the third research question, nonparametric Kruskal-Wallis H test has been computed. The results revealed that participants' teaching experience does not affect their topic preference significantly ($p > 0.05$).

4. Discussion and Conclusion

Much attention has been given to syllabus design by researchers, teachers and policy makers since it helps to determine selecting and organizing the content. Many studies have

been conducted to suggest syllabus for different courses. However, there has not been a research study on suggesting a syllabus for Teaching English to Young Learners since English language teaching undergraduate programme has recently been updated by the CoHE. Therefore, this study aims to provide a list of topics to be used in the syllabus of the course “Teaching English to Young Learners” for the lecturers of ELTPs. The study provides not only the topics listed in the syllabi of 42 state universities, but also the topics preferred by the participants. When the quantitative and qualitative results are connected and interpreted, the top topics preferred by the participants and the most frequently mentioned topics in the syllabi of 42 universities show differences. Teacher educators should take the needs of the participants rather than the topics listed in the syllabi of different universities as needs analysis is quite important when formulating curriculum and developing courses (Venkatraman & Prema, 2007).

The findings of this study showed that using visual items is one of the most important topics for the syllabus. Allen (1983) stated that visuals can be many forms such as pictures, photographs, drawings, flashcards and an object from a bottle opener to small toys. In addition, visuals are used for vocabulary teaching and communication (Atas, 2019). Learners remember the words easily that have been taught to learners with the help of visual aids (Çakır, 2006). Moreover, pictures are helpful for communication activities especially where the learners have game-like feel (Harmer, 2007). Use of visuals as a topic should be in the syllabus of ELTPs.

Another result of the study suggests that developing children’s speaking skill is the most important are of learning a language and for Teaching English to Young Learners syllabus. Young learners need time to listen and repeat the utterances they hear in the classroom (Slattery & Willis, 2001). For this reason, teachers should provide as much opportunity as possible for the young learners to practice. Also, the teacher should have a wide range of knowledge about approaches, techniques and communicative activities for teaching speaking skill to young learners.

The study also revealed that using games in Teaching English to Young Learners is extremely significant. Halliwell (1992) reported that games are important and useful not only because they are fun but also they provide the desire to communication for young learners. Moreover, teachers can use games to avoid undesirable behaviour and tedious time in the classroom since children love to have fun and play. According to Wright, Betteridge, & Bucky (2005), games create a classroom atmosphere of meaningful communication where learners communicate before, during and after the game. Also, games involve all four language skills (Lee, 1995). Lastly, games include a number of intelligence such as visual intelligence via drawings, interpersonal intelligence for playing with others and kinaesthetic intelligence to provide hands-on activities (Gardner, 1999). Therefore, the importance of games is undeniable about Teaching English to Young Learners and the teachers should be equipped about Teaching English to Young Learners with games.

One of the major findings of this study showed that teachers need to know who the young learners are and their characteristics. For the effective and successful teaching of English, it is fundamental for the teachers to understand young learners’ characteristics. Thus, teachers should build a lesson considering learners’ instincts and interests. Similarly, Cameron (2001) emphasized three aspects teachers have to keep in mind while teaching

English: (1) being conscious of how young learners learn and think, (2) being able to determine children's interest and utilize it for classroom activities, (3) being able to identify problems and obstacles while teaching English.

Another result of this study suggests that use of songs, rhymes and chants is one of the more enduring resources for Teaching English to Young Learners Syllabus. Songs, rhymes and chants are a wonderful way of making students sing and talk at the same time. Similarly, Murphey (1992) stated that songs help young learners improve both their listening skill and speaking skill. Also, songs help the learners improve their vocabulary, sentence structures and sentence patterns. Since songs bring variety to the classroom routine, anxiety is reduced and classroom atmosphere turns into a non-threatening environment. McKay (2006) emphasized that a language syllabus should contain children's interests and enjoyable activities such as songs, rhymes and chants. Therefore, teacher should be trained how to integrate songs in their classroom to grab learners' attention, enhance motivation and to reach higher levels of achievement.

The findings of the study suggest some implications for teacher educators and stakeholders. Mean scores of the most important topics have been sorted from highest mean value to lowest mean value of the topics as they can be seen in Table 3. Thus, a suggested syllabus for Teaching English to Young Learners might be formed considering the most preferred topics by the participants. According to participants of this study, use of visuals, games and songs, developing children speaking skill and defining young learners and their characteristics are essential for Teaching English to Young Learners syllabus. For the successful and effective teaching of English, pre-service teachers should be equipped about young learners' characteristics and variety of classroom environment. Last but not least, in-service teachers should be trained with seminars or workshops.

For further research studies, a new and common syllabus can be formed by considering the most preferred topics in this study and by consulting the opinions of the experts in the field. New syllabus can be followed in different ELTPs. To enhance the quality of the program, perspectives of the pre-service teachers and teacher educators can be investigated and the findings of the study can be shared with stakeholders for the better program and more effective teaching of English to young learners.

References

- Allen, V. F. (1983). *Techniques in vocabulary teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Atas, U. (2019). The effects of using games and visual aids in learning foreign language vocabulary. *ELT Research Journal*, 8(1), 2-21.
- Bryman, A. (2004). Triangulation. In M. S. Lewis-Beck, A. Bryman & T. Futing Liao (Eds.), *The SAGE Encyclopaedia of Social Science Research Methods* (Vols. 1-3). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. UK: Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Çakır, D. I. (2006). The use of video as an audio-visual material in foreign language teaching classroom. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(4), 67-72.
- Dogan, S. H., & Cephe, P. T. (2018). A suggested syllabus for creative drama course in ELT. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(2), 305-324.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York, NY: Basic Books.
- Gündüz, N. (2005). A suggested syllabus for the course ‘introduction to British literature at ELT departments. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 301-310.
- Gürbüz, A. (2013). *Proposing a syllabus design for oral communicative classes regarding teachers’ and students’ perceptions of modified output*. (Unpublished Master’s thesis), University of Gaziantep, Gaziantep
- Halliwell, S. (1992). *Teaching English in the primary classroom*. New York: Longman.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. Harlow: Pearson Longman,
- Ivankova, N. V., Creswell, J. W., & Stick, S. L. (2006). Using mixed methods sequential explanatory design: From theory to practice. *Field Methods*, 18(1), 3–20.
- Kabadayı, A. (1996). *A suggested model ESP syllabus for the learners at tourism business and hotel management colleges in Turkey*. (Unpublished Master’s thesis), Gazi University, Ankara.
- Kıdoğlu, A. (2008). *A suggested syllabus design for “Text Types I” course in the department of translation and interpretation at Hacettepe University*. (Unpublished Master’s thesis), Hacettepe University, Ankara.

- Lee, S. K. (1995). Creative games for the language class. *Forum*, 33(1), 35.
- McKay, P. (2006). *Assessing young language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meyer, D. Z. & Avery, L. M. (2009). Excel as a Qualitative Data Analysis Tool. *Field Methods*, 21(1), 91-112.
- Murphey, T. (1992). The discourse of pop songs. *TESOL Quarterly*, 26(4), 770-774.
- Slattery, M., & Willis, J. (2001). *English for primary teachers*. Oxford University Press: Oxford.
- Tarakçıoğlu, A. Ö., & Tunçarslan, H. T. (2014) The effect of short stories on teaching vocabulary to very young learners (aged 3-4-year): A suggested common syllabus. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10(2), 67-84.
- White, R.V. (1975). The language, the learner and the syllabus. *RELC Journal*, 6(1), June 1975.
- Wright, A., Betteridge, D., & Buckby, M. (2005). *Games for language learning* (3rd ed.). New York: Cambridge University Press.
- Venkatraman, G., & Prema, P. (2007). *English language skills for Engineering students: A needs survey*. Retrieved from http://www.esp-world.info/Articles_16/Skills.htm

**THE USE OF HEDGING DEVICES IN SPOKEN DISCOURSE BY TURKISH ELT STUDENTS****SÖZLÜ SÖYLEVDEKİ YUMUŞATMA SÖZCÜKLERİNİN TÜRK ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİ TARAFINDAN KULLANIMI****Mustafa ÇOBAN¹**

Article History: Received: 25.08.2019 / Accepted: 18.10.2019
Makale Geçmişi: Geliş: 25.08.2019 / Kabul: 18.10.2019

Abstract

This research sought to investigate Turkish university students' use of hedging as regards to the function and meaning. The devices used in this study were 'I mean', 'sort of/kind of', 'just', 'like', 'I think', 'I guess', 'I don't know', 'you know', 'or something/or something like that'. These are ranked as the most frequently used ones according to Michigan Corpus of American Spoken English (MICASE) and Cambridge and Nottingham Corpus of Discourse in English (CANCODE) corpora findings. A total number of 17 senior university students from the English Language Teaching (ELT) department of a major university in Turkey contributed to this study. A questionnaire developed by Kot (2015), including three main sections, was administered to the participants in order to disclose their attitudes and awareness of hedging devices in spoken texts. The findings showed that the ELT students were not actually aware of the function of hedging devices in spoken contexts although they reported to use them frequently both in L1 and L2 in the quantitative section of the questionnaire. This might refer to the deficiencies in the pragmatic aspects of teacher education approaches. Furthermore, this article provides insights into the pedagogical implications for language teacher education programs by building on the relevant literature.

Key Words: Hedging devices, pragmatics, teacher education, Turkish university students.

Özet

Bu çalışma, Türk üniversite öğrencilerinin ifadeyi yumuşatma sözcüklerinin kullanımını işlev ve anlam bakımından araştırmıştır. Bu çalışmada kullanılan sözcükler şunlardır: 'demek istediğim', 'bir nevi / sayılır', 'sadece', 'gibi', 'bence', 'sanırım', 'bilmiyorum', 'bilirsin', 'bunun / veya onun gibi bir şey'. Bu sözcükler, Michigan Sözlü Amerikan İngilizcesi Derlemi (MICASE) ve Cambridge ve Nottingham İngilizce Söylev Derlemi (CANCODE) bulgularına göre en sık kullanılanlar olarak sıralanmaktadır. Bu çalışmaya Türkiye'deki büyük bir üniversitenin İngilizce Öğretmenliği bölümünden toplam 17 son sınıf üniversite öğrencisi katkıda bulunmuştur. Katılımcılara, konuşma metinlerinde yumuşatma sözcükleri hakkındaki tutum ve farkındalıklarını ortaya koymak amacıyla üç ana bölümden oluşan bir anket (Kot, 2015) uygulanmıştır. Bulgular ELT öğrencilerinin sözlü bağlamlarda yumuşatma sözcüklerinin işlevinin farkında olmadıklarını ortaya çıkarmıştır. Ancak, anketin nicel bölümünde ise hem ana dil hem de yabancı dil kapsamında sık sık kullandıklarını bildirmişlerdir. Bu, öğretmen eğitimi yaklaşımlarının pragmatik eksikliklere ışık tutabilir. Ayrıca, bu makale, ilgili literatürden yararlanarak yabancı dil öğretmeni eğitimi programları için pedagojik çıkarımlar hakkında fikir vermektedir.

Anahtar Kelimeler: Yumuşatma sözcükleri, edimbilim, öğretmen eğitimi, Türk üniversite öğrencileri

1.Introduction

Hedging expressions refer to power of showing uncertainty and politeness patterns. These words are commonly used in both colloquial usage and academic discourse (Hyland, 1994). It is a fact that there is an increasing competition in today's world, it would not be wrong to claim that lack of hedging devices in written and spoken texts will most likely affect the quality of students' and academics' performance (Nivales, 2011). Given the importance of pragmatic aspects, both L1 and L2 users utilize the richness of softening expressions. This flexibility might seem more important than grammatical knowledge. Thinking about the upcoming age of machine learning and artificial intelligence, even a flawless translation may cause communication problems without considering the pragmatic function behind words. More specifically, this situation might become a nightmare for non-native speakers of English (Bardovi-Harlig, 2001). Considering the function of pragmatics, Fraser (2010) states that "when non-native speakers fail to hedge appropriately, they may be perceived as impolite, offensive, arrogant, or simply inappropriate. Failing to recognize a hedged utterance, they may misunderstand a native speaker's meaning. This is especially unfortunate when speakers are otherwise fluent, since people typically expect that someone who speaks their language well on the grammatical level has also mastered the pragmatic niceties" (p.15).

In recent literature, there are some studies focusing on the non-native speakers' usage of hedging devices (De Cock et al. 1998; Metsä-Ketelä, 2006; Nikula, 1997). The findings of these studies indicated that hedging devices are not used by non-native speakers as frequently as native speakers. In order to better understand the underlying reasons of this less frequent usage, Nikula (1997) states that "non-native speakers are not aware of the role of modifiers and they thus cannot make appropriate use of them" (p. 195). Even if hedging devices are only a few words, the message that they carry might be as strong as the main elements of a sentence. Carter and McCarthy (1997) call them as mitigating devices which help the speakers save face or decrease the potential effect.

In the literature of hedging devices, there is no general agreement on the function or meaning these devices have. Since the meanings or functions of these words might show variation, it is not very easy to express them. For instance, Brown and Levinson (1987) clearly states that "hedging can be achieved in indefinite numbers of surface forms" (p. 151). In the earlier pragmatic research carried out in the 90s, the function of hedging devices was infamous and classified as verbose, wordy and clumsy speech (O'Donnell and Todd, 1991; Andersen, 1998). On the other hand, with the advance of the studies focusing on the importance of function and meaning in speech, this old belief of hedging device has become obsolete. Moreno (2001) states that "hedging devices fulfill multiple interactive functions fundamental to speaker-hearer relationship, thus being essential elements in everyday interaction" (p.130). These hedging devices are so crucial since they prevent the speakers making a failure of communication. Given that native speakers might not content with the lack or misuse of hedging expressions, , Nugroho (2002) expresses that "second or foreign language speakers very often sound too blunt or too direct in the ears of native speakers. It might be because they are rude or have simple understanding of this world, but it is probably because they do not hedge" (p.17). There are also several recent studies of hedging devices (Flores-Ferrán and Lovejoy, 2015; Grant, 2010; Miskovic-Lukovic, 2009; Yang and Yap,

2015). Similar to the aforementioned studies in the literature, the common rationale behind these studies was to reveal the function of hedging device by various speakers – either native or non-native speakers. In fact, a better understanding of these devices is so crucial that the findings provide crucial implications for all the stakeholders of the language teaching programs. Once learners complete a language program without being aware of the socio-pragmatic value of language items, they will most probably face with communication failures or breakdowns especially in a conversation with a native speaker.

Therefore, with similar concerns in mind, this research set out to investigate the Turkish university students' use of hedging devices in spoken discourse. The research questions are presented below.

Research Questions

1. Are Turkish ELT students aware of the pragmatic value of hedging devices?
2. How do they perceive someone who uses hedges in their speech?
3. How do they interpret a message containing conversational hedges?
4. Which functions and meanings of hedges are Turkish ELT students familiar with?

2. Methodology

In this study, a mixed methodology research design was utilized via a questionnaire that included both quantitative and qualitative data collection techniques. The data was collected from the ELT department of a major university in Turkey in the 2015-2016 academic year.

Considering the limitations of this study, the generalization of the findings might be risky since the research is context bound of Turkish university students. In order to have deeper understanding of the function of the hedges, it is recommended to carry out a similar study with a larger sample size.

2.1. Participants

A total number 17 out of 40 ELT students voluntarily participated in the study. As for ethical concerns, a consent form was delivered to the participants. Considering the background of the participants, all of the participants were registered as senior students in a full-time program of ELT department. Their medium of instruction was English. While 15 of the participants were females, only two of them were males. The average age was 23. Except for one participant who attended Work and Travel program in the USA for 3 months, none of them stayed in an English speaking country.

2.2. Instruments

In this study, the questionnaire developed by Kot (2015) was utilized in order to identify the perception of the hedging devices. There were three sections in the questionnaire. Each section consisted of extracts taken from Michigan Corpus of American Spoken English (MICASE). In section A with 12 questions, an extract including the mixture of hedging devices – I think, sort of, just, you know, I mean, I don't know - was given to the participants in order to elicit the answers based on the context. In section B of the questionnaire with 3

questions and subheadings, the hedging devices were given in order to identify the participants' interpretation. In section C of the questionnaire with 6 extracts, the participants were requested to comment on the functions of the hedging in the given context.

2.3. Data Analysis

In the data analysis procedure, SPSS 20 was utilized in order calculate the frequencies and percentages of the items. The qualitative data of the questionnaire was analyzed through thematic content analysis in order to determine the recurrent items.

3. Findings

In this section, the findings of the questionnaire are presented and discussed under the subheadings of the questionnaire. The questionnaire includes three sections: Section A, section B and section C.

Section A of the questionnaire

The aim of the first section was to disclose the possible awareness of hedging devices as regards to the appropriateness and context in which they are used. There were both closed and open-ended questions. While the results of the closed questions are presented in Table 1, the open-ended questions are shown under the related subheadings.

Table 1 below provides information on the understanding of the hedges in terms appropriateness and context. More than half of the ELT students (approximately 65 %) perceived the frequent use of the hedging devices as appropriate in the given spoken text. This finding might refer that the participants in this study regarded these items positively. Similar to the response in the first questions, almost 65 % of the ELT students reported that the phrases given in the spoken text are common in their own speech. A majority of the ELT students (almost 83 %) stated that they use hedging phrases in English. This finding, indeed, showed parallelisms as regards to indicating the use of hedging devices by the participants. On the other hand, it is useful to note that nearly 42 % percent of the ELT students were not sure about the importance of hedging phrases.

Considering the context in which the hedging expressions are used, almost 89 % of the ELT students favored using them in informal context. This finding of informality could be due to the perception of hedging devices in spoken discourse rather than written one. Another interesting finding is that while almost 59 percent of the ELT students perceived someone using hedging devices as native-like, nearly 18 % of them viewed such a person as foreign, and also almost 24 % of them were not sure about someone using hedging as either foreign or native-like. Furthermore, the ELT students reported that they use the phrases equally in L1 Turkish and L2 English (almost 59 %). However, only 6 % of the ELT students stated that they use the phrases more in L1 Turkish and almost 36 % of them reported that they use the phrases more in L2 English. This finding could indicate that the ELT students have a certain level awareness of using hedging devices in both L1 and L2.

Table 1

The students' views on the appropriateness and contextual aspects of hedging devices

	Yes (%)	No (%)	Not sure (%)
Do you think the frequent use of the phrases in bold in the extract is appropriate in the context provided?	64.7	35.3	
Do you think the phrases in bold are prevalent in your own speech?	64.7	5.9	29.4
Do you use such phrases in English?	82.4	5.9	11.8
	<i>Formal context</i>	<i>Informal context</i>	<i>Both equally</i>
In which context do you think you would use such phrases more?	0	88.2	11.8
	<i>Foreign</i>	<i>Native-like</i>	<i>Hard to say</i>
How do you perceive someone who uses the phrases in bold in the passage?	17.6	58.8	23.5
	<i>More often in Turkish</i>	<i>More often in English</i>	<i>In both languages equally</i>
Do you think the phrases are used?	5.9	35.3	58.8

Almost all of the ELT students reported that they did not receive any instruction of hedging devices in their language learning process. The majority of the ELT students (15 out of 17) stated that they had never been taught hedging phrases. Furthermore, according to the given responses in the 9th question of section A, there was a similarity. The majority of the ELT students (15 out of 17) reported that the textbooks they used did not cover the topics of hedging devices.

Similar to the ELT students' tendency to use hedging phrases both in L1 and L2 (see Table 1), they also showed an awareness of the Turkish equivalents by giving some examples. The hedging devices in the extract A were 'I think', 'sort of', 'um...sorta', 'just', 'you know', 'I mean', 'I don't know', 'just'. The Turkish equivalents were 'bence', 'demem o ki', 'işte', 'yani', 'öyle işte', 'bilirsin ya', 'falan', 'hani', 'sadece'.

As regards to the relationship between non-native speaker and native speaker conversations, the participants were asked whether the hedging devices help them understand native speakers or rather hinder communication. It is useful to express that there are parallelisms with the aforementioned findings. The majority of the ELT students (14 out of 17) stated that the hedging devices help them comprehend the native speaker conversations.

In order to disclose the participants' ideas regarding the reasons of using hedging devices in English, the 11th question of the section A – ‘Why do you use such expressions in English?’ – was administered. Most of the ELT students favored using such devices for such reasons: to gain extra time, to express the ideas and feelings clearly and to organize ideas. One of the participants stated that ‘‘I use hedging devices in English in order to remember what I am going to say or gain extra time to think while talking’’. This finding might refer that the ELT students showed a typical feature of a non-native speaker, which actually means that they have concerns of handling the conversations in an effective way as native speakers of English naturally do.

Section B of the Questionnaire

This section aimed to investigate three facets to the usage of hedging devices. The first question of the section was ‘‘when people end their phrases or sentences with ‘or something’ or ‘or something like that’, how does that affect the way you interpret what they say?’’. The second one was ‘‘when people use the ‘kind of’ or ‘sort of’ instead of leaving them out, how does that affect the way you interpret what they say?’’. Finally, the third one was ‘‘when people use phrases such as ‘I think’, ‘I guess’, or ‘I don’t know’ instead of leaving those phrases out, how does that affect the way you interpret what they say?’’.

Table 2

The participants' perception of hedges

	‘or something/or something like that’	‘kind of/sort of’	‘I think’, ‘I guess’, ‘I don’t know’	Average
More believable (%)	0	41.2	52.9	31.3
Less believable (%)	35.3	17.6	29.4	27.4
Neither more believable nor less believable (%)	64.7	41.2	17.6	41.1
More confident (%)	5.9	29.4	41.2	25.5
Less confident (%)	70.6	35.3	41.2	49
Neither more confident nor less confident (%)	23.5	35.3	17.6	25.4
More intelligent (%)	11.8	5.9	17.6	12
Less intelligent (%)	29.4	29.4	11.8	24
Neither more intelligent nor less intelligent (%)	58.8	64.7	70.6	65
More memorable (%)	17.6	41.2	47.1	35.3
Less memorable (%)	76.5	35.3	23.5	45.1
Neither more memorable nor less memorable (%)	5.9	23.5	29.4	20
More accurate (%)	11.8	29.4	23.5	22
Less accurate (%)	52.9	47.1	35.3	45.1
Neither more accurate nor less accurate (%)	35.3	23.5	41.2	33.3

More professional (%)	17.6	17.6	29.4	22
Less professional (%)	52.9	23.5	29.4	35.2
Neither more professional nor less professional (%)	29.4	58.8	41.2	43.1
More polite (%)	11.8	23.5	35.3	24
Less polite (%)	29.4	11.8	5.9	16
Neither more polite nor less polite (%)	58.8	64.7	58.8	61

Table 2 presents information on the hedging interpretations of the ELT students in various contexts. When the items are examined closely, the hedging devices were perceived as less believable (27 %), and neither more or less believable (41 %). In fact, the majority of the ELT students (68 %) regarded hedging devices as either less believable or neither more nor less believable. Nearly half of the ELT students (49 %) evaluated these devices as less confident. The majority of the ELT students (65 %) were not sure about the more or less intelligent impact of the hedging devices. There were similar tendencies in the categories of memorable (65 %), accurate (78 %) and professional impact (78 %). Another striking finding is that the majority of the ELT students (77 %) defined hedging devices either less polite (16 %) or neither more nor less polite (61 %).

Section C of the Questionnaire

The goal of this section was to reveal the participants' knowledge of the given hedging items' meanings. The findings of this section were significant in order to understand whether the participants were really aware of the function of the hedging devices.

Table 3

The students' views on the functions of the given hedging devices

Hedging Items	The perceptions of participants	<i>f</i>
1. 'like'	Comparison	1
	Explanation	4
	Fillers – to gain time	1
	Hesitation	2
	To strengthen the meaning	1
	No answer given	8
2. 'just'	Emphasis	8
	Fluency	1
	Fillers – to gain time	1
	Politeness	1
	Connection items	1
	No answer given	5
3. 'kind of/sort of'	To present the choices	4
	Fillers	2

	Exemplification	2
	Similarity	1
	Explanation	1
	Fluency	1
	No answer given	6
4. 'you know'	To get audience's attention	4
	To provide informality	1
	Fillers – to gain time	3
	Fluency	1
	Lexical search	1
	To seek for confirmation in one's own talk	2
	No answer given	5
5. 'I think'	To give an opinion	11
	Fillers – to search for ideas	2
	No answer given	4

According to the information presented in Table 3, it is clear that each hedging item included the entity of 'no answer given'. The majority of the ELT students could not give comments on the given hedging context. This finding contradicts the one in Table 1, in which the ELT students seemed to have a certain level of awareness for using hedging devices in English. However, when the participants were asked in the format of open-ended questions, they found them difficult to comment in the context. Looking into the details of hedging device called 'like', we can easily notice that the 13 of the ELT students were not aware of the pragmatic function. The literal meanings such as comparison and explanation were favored. The reason of this might be due to the quality of instruction in English. For instance, when the course books are examined, it will not be difficult to notice that 'like' is mostly presented in the format of comparison, verb, approximation device. In the extract given to the ELT students, the function of 'like' was a direct speech. However, none of the ELT students attempted to express it as a direct speech.

He's taken on his wife's name I see and, I just, I look at him and mhm he didn't have a beard then and I look at him I'm Saint Lawrence? and uhuh he's **like** yes.

Most of the participants (n=11) determined the function of 'I think' as to give an opinion instead of offering a pragmatic aspect.

...so that's all the questions I had really. okay and it's a lot of questions and it's good to see you still kinda I mean **I think** it's it's you've learned a lot this semester **I think** yeah
<LAUGH>yeah and you know it's it's hard work to to do real well here **I think**... but it's good too because if can learn this stuff then you can build on it...

Another similarity can be seen in the comments made on the function of 'sort of/kind of'. The ELT students favored the comments such as 'to present choices, exemplification, explanation and fillers.

When I said I was going to a feminism in the workplace everyone was like, a what? **you know** it was like **you know** they_ immediately I think they got this picture of all of us **you know** with like, big signs **you know** like women rule<LAUGH> and, like plotting like this big, **you know** massive attack on men or something ...

More than half of the participants marked the hedging device 'just' as either emphasis function (n =8) or no answer (n=5). Similar to the other given comments, the ELT students favored the literal meaning of these words.

it really varies, some evenings I, decide especially if there's something I'm working on writing a proposal writing a paper I may **just**, work on my laptop and and continue from you know ten P-M till later, there are other nights that I don't do anything. I **just**, you know my wife and I hang around we talk, I would say at least a couple of nights a week, I'm working after uh, going home after the kids are in bed. the ve- the weekends are also, uh uh, uh, kind of similar, I do tend to work a little bit, on weekends.

4. Discussion and Conclusion

This research study sought to disclose whether Turkish ELT students were fully aware of the function of the hedging devices given by building on the aforementioned research in the literature and triangulating of the findings of its close ended questions in the survey. The findings of the close-ended questions (section A) in the survey indicated that Turkish ELT students were aware of the functions and meanings of the hedging devices. However, when the ELT students were administered to open-ended questions (Section B and C), it was found that they were not fully aware of the hedges. In the comments of section C, majority of the students were not able to express the hedges in their pragmatic context by either leaving the comment box blank or giving the dictionary meaning (see Table 3). This finding showed parallelisms with De Cock et al. 1998; Nikula, 1997; Nugroho, 2002 and Metsä-Ketelä, 2006.

The most striking finding of this study was the contrast between the quantitative and qualitative data. If the findings had only been attributed to the quantitative data, the results would have shown that Turkish ELT students were fully aware of hedges in English.

Finally, this study revealed that ELT programs in Turkey should raise the awareness of socio-pragmatic competence of student teachers. As they are prospective foreign language teachers, they should primarily be equipped with the components of hedges. Instead of building grammarian teachers, it would be wiser to construct teachers who tend to use and teach hedging words appropriately. Moreover, the book publishers should be informed about the importance of hedges for EFL learners.

References

- Andersen, G. (1998). The pragmatic marker like from a relevance-theoretic perspective. *Pragmatics and Beyond New Series*, 147-170.
- Bardovi-Harlig, K. H. (2001). Evaluating the empirical evidence: Grounds for instruction in pragmatics? In K. R. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching* (pp. 13–32). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage* (Vol. 4). Cambridge university press.
- Carter, R., & McCarthy, M. (1997). *Exploring Spoken English* (Vol. 2). Cambridge University Press.
- De Cock, Sylvie, Sylviane Granger, Geoffrey Leech and Tony McEnery (1998). An automated approach to the phrasicon on EFL learners. In Sylviane Granger (Ed.) *Learner English on Computer* (pp. 67–79). London: Addison Wesley Longman.
- Flores-Ferrán, N., & Lovejoy, K. (2015). An examination of mitigating devices in the argument interactions of L2 Spanish learners. *Journal of Pragmatics*, 76, 67-86.
- Fraser, Bruce. 2010. Pragmatic competence: The case of hedging. In Gunther Kaltenböck, Wiltrud Mihatsch, & Stefan Schneider (Eds.), *New Approaches to Hedging* (pp. 15–34). Bingley (UK): Emerald
- Grant, L. E. (2010). A corpus comparison of the use of I don't know by British and New Zealand speakers. *Journal of Pragmatics*, 42(8), 2282-2296.
- Hyland, K. (1994). Hedging in academic writing and EAF textbooks. *English for specific purposes*, 13(3), 239-256.
- Kot A. (2015) It's Small Words that Make a Big Difference. In: Pawlak M., Waniek-Klimczak E. (eds) *Issues in Teaching, Learning and Testing Speaking in a Second Language*. Second Language Learning and Teaching (pp. 45-67). Springer, Berlin, Heidelberg
- Metsä-Ketelä, M. (2006). "Words are more or less superfluous": the case of more or less in Academic Lingua Franca English. *Nordic Journal of English Studies*, 5(2), 117-43.
- Miskovic-Lukovic, M. (2009). Is there a chance that I might kinda sort of take you out to dinner?: The role of the pragmatic particles kind of and sort of in utterance interpretation. *Journal of Pragmatics*, 41(3), 602-625.
- Moreno, Á. E. I. (2001). Native speaker-non-native speaker interaction: the use of discourse makers. *Elia: Estudios de lingüísticainglesaaplicada*, (2), 129-142.

- Nikula, T. (1997). Interlanguage view on hedging. In R. Markkanen, & H. Schroder (Eds.), *Hedging and discourse: Approaches to the analysis of a pragmatic phenomenon in academic texts*. (pp. 188–208). Walter de Gruyter: Berlin
- Nivales, M. L. M. (2011). Hedging in college research papers: Implications for language instruction. *Asian EFL Journal*, 52, 35-45.
- Nugroho, A. (2004). The contradiction of certainty and uncertainty in hedging and its implications to language teaching. *k@ ta*, 4(1), 26-34.
- Yang, Y., & Yap, F. H. (2015). “I am sure but I hedge”: Fear expression kǒngpà as an interactive rhetorical strategy in Mandarin broadcast talk. *Journal of Pragmatics*, 83, 41-56.

AN ANALYSIS OF RATIONALISM IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING**İNGİLİZ DİLİ EĞİTİMİNDE AKILCI KURAMIN İNCELENMESİ****Ali KARAKAŞ¹**

Article History: Received: 16.09.2019 / Accepted: 18.10.2019
Makale Geçmişi: Geliş: 16.09.2019 / Kabul: 18.10.2019

Abstract

Several theories have been formulated so far regarding language acquisition, learning and teaching processes. The standpoints of these theories on language acquisition and learning process differ from each other in terms of the factors they focus on. Some theories focused on inner factors while others focused on external and environmental factors and tried to explain the learning process in light of these factors. The purpose of this study is to examine the basic principles of rationalist theory which is one of the main theories in the second language acquisition process and especially in English language education and to examine its contribution to the processes of language acquisition and learning. The study first examines the background of rationalist theory and compares it with empiricism, which is seen as a rival theory of rationalist theory. Then, the study explains various theories related to rationalist and empiricist theory and scrutinises the criticisms directed to the rationalist theory by considering both the strengths and weaknesses of the theory. Finally, the contributions of the rationalist theory and related theories to language teaching and English language education are reviewed. In the study, it was concluded that both theories were complementary rather than competing with each other and that a one-sided approach could not adequately explain the language acquisition and learning process.

Key Words: Language acquisition, English language teaching, rationalist theory, empiricism, behaviourist theory.

Özet

Dil edinim, öğrenim ve öğretim süreçleri ile ilgili olarak şu ana kadar birçok kuram geliştirilmiştir. Bu kuramların dil edinimi ve öğrenimi sürecine bakış açıları odaklandıkları etkenler açısından birbirinden farklılık göstermektedir. Öğrenme sürecini ele alırken kimi kuramlar çevresel faktörlere ağırlık verirken kimileri ise dışsal ve çevresel faktörlere ağırlık vermiş ve öğrenme sürecini bu faktörlerin ışığında açıklamaya çalışmışlardır. Bu çalışmanın amacı ikinci dil edinimi sürecinde ve özellikle İngiliz dili eğitiminde başlıca kuramlardan olan akılcı kuramın temel prensiplerini incelemek ve dil edinimi ve öğrenimi süreçlerine olan katkılarını incelemektir. Çalışma öncelikle akılcı kuramın arka planını irdelemekte, akılcı kuramın rakip kuramı olarak görülen deneyimcilik ile karşılaştırmaktadır. Daha sonra, çalışma akılcı ve deneyimcilik kuramıyla ilgili çeşitli teorileri açıklamış ve akılcılık kuramına yöneltile eleştirileri, kuramın hem artılarını hem de eksilerini göz önünde bulundurarak analiz etmiştir. Son olarak akılcılık kuramının ve ona bağlı ilgili dil öğretimiyle yakından alakalı teorilerin İngiliz dili eğitimine vermiş oldukları katkılar dille getirilmiştir. Çalışmada her iki kuramın da aslında birbirinin rakibi değil tamamlayıcı olduğu ve tek taraflı bir yaklaşımın dil edinim ve öğrenim sürecini yeterli olarak açıklayamayacağı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dil edinimi, İngiliz dili eğitimi, akılcılık kuramı, deneyimcilik kuramı, davranışsal kuram.

1. Introduction

To throw some light on language learning/teaching and language acquisition processes, many theories have been developed so far. The most well-known of these theories were listed by Demirezen (1988, 1989) as follows: (1) Behaviorist Theory, (2) Rationalist Theory (otherwise called cognitive theory), (3) Empiricist Theory (Audiolingualism), (4) Mentalist Theory and (5) Cognitive-code Theory. Although the Behaviorist and Mentalist theory are principally more appropriate for first language acquisition, the rest can account for foreign/second language acquisition. Of these, the Rationalist position, supported through some concepts like Nativism, Innatism and Mentalism, holds that the human mind plays a crucial role in the acquisition of knowledge and language rather than the experiences human beings go through (Lyons, 1981). In this critical review, the attributes of the rationalist language acquisition theory will be explored and the weak and strong sides of this type of learning together with its criticisms will be discussed in a critical manner.

1.1. The Background of the Rationalist Theory

Rationalism is a type of position discussed within many fields, such as epistemology – the branch of philosophy related to theorizing about knowledge. Bechtel (1988) reported that the traditional rationalism appeared as the dominant philosophical tradition on the European continent during the 17th and 18th centuries. The three important representatives of this position were Descartes (1596- 1650), Leibniz (1646- 1716), and Spinoza (1632-1677). Of these, Descartes is the one to talk about the characteristics of speech in his work, *Discourse on Method*. These characteristics are as follows according to Percival (1968, pp. 3-4):

1. Words reveal thoughts.
2. True speech differs completely from natural cries in that it does not indicate corporeal impulses.
3. Words used in true discourse are not merely sounds repeated by rote but are directly expressive of thoughts.
4. In genuine human discourse, what a person says is appropriate to 'whatever is said in his presence,' or is 'relevant to the subjects at hand.'

However, Rationalism is also a matter of serious concern within linguistics with which we are more concerned in this paper. The Rationalist theory of language learning, which is basically a philosophical theory of epistemology in its essence, was developed by A. N. Chomsky in 1965. Then, it came into being partly as a reaction to the Empiricism. Chomsky was involved in many rows with empiricists regarding the question of “what the mind must be like in order to account for our ability to learn language” (Stitch, 1979, p. 330). Stitch (1979) reported that Chomsky developed his arguments by taking a rationalist position while explaining what goes on in mind when one is learning a language and further added “[a]ccording to Chomsky, what happens is that the learner comes to a tacit knowledge or an internal representation of the rules of a grammar” (p. 330; italics in original). Further, Lakoff (1968) provided an extended explanation to this by summarizing the rationalist view of language as follows:

The general grammar results from what is inborn, or 'habits of mind,' and here 'mind' means 'the human mind,' rather than the mind of one national group or individual. The particular grammar consists of bylaws, aptly so-called since laws are arbitrary and changeable, as are these rules. (p. 8)

Chomsky was regarded as a rationalist since he was influenced by the theses of the traditional rationalism while developing his own linguistic theory, yet without accepting all the assumptions of the traditional rationalism. To be called a rationalist, one, at least, had to adopt one of three theses to be summarised below.

1.1.1. The Intuition/Deduction Thesis

This thesis argues that we can know some propositions, S; in a particular subject area by intuition alone and some others can be knowable by us by deducing from the intuited propositions. By intuition and deduction, we are provided with knowledge a priori, the knowledge gained independently of sense experience (Wedgwood, 2002).

1.1.2. The Innate Knowledge Thesis

Some truths in a particular subject area, S, are known by us as part of our rational nature. We do not learn our innate knowledge through sense experience or intuition and deduction. It is just within our nature from birth. Namely, human beings are endowed with it (Markie, 2017)

1.1.3. The Innate Concept Thesis

We have some of the concepts we utilize in a particular subject area, S, as part of our rational nature. Namely, human beings do not gain these concepts from their experiences (Markie, 2017).

However, Chomsky does not accept any of these theses wholly. He has his own understandings of these theories. He gives us a theory of innate learning capacities or structures rather than a theory of innate knowledge. His views differ from the so-called traditional rationalists since he does not back up the Innate knowledge thesis. To explain language acquisition from a rationalist point of view, Chomsky (1975) puts forward that learners are assumed to have an innate knowledge of universal grammar that captures the common deep structure of natural languages. It should be noticed that language learners do not know any particular propositions defining the universal grammar.

1.2. Basic Principles of Rationalism

Chomsky, considered to be the originator of the Rationalist Theory in linguistics, made a serious attack on the theses and concepts established by the empiricists who claim that "all human knowledge was derived from primitive sensory experiences, via specified operations of association and abstraction" (Anthony & Horstein, 2003, p. 6). Chomsky's principal criticism of the Empiristic language learning theory is based on the argument that the development of language and its learning cannot be accounted with the assumption that "[i]nsofar as we have knowledge in the subject, our knowledge is a posteriori, dependent upon sense experience" (Markie, 2017, para. 22) due to the following principles:

- “Learning results from internal mental activity. Language learning is a type of general human learning and involves the acquisition of a complex cognitive skill” (Omaggio, 2001, p. 70). That is to say, language is a species-specific, genetically determined capacity
- Biological mechanisms govern language learning. Therefore, it is not a habit structure gained through experience but innate for the most part (Chomsky, 1966). In addition, language learning and development stem from the thoughts of the human mind.
- Rationalists stress innate aspects of the mind in their accounts of behaviour and learning (Chomsky, 1966). These innate aspects consist of thoughts. Therefore, the function of language is to serve for the expression of thought that is essentially creative (Lyons, 1981).
- Adherents of a rationalist approach to language teaching put an emphasis on gradation, moving step-by-step from the known to the unknown and the concern for an ordered hierarchically-organized curriculum (Howatt & Widdowson, 2004).

Chomsky is regarded as a Cartesian who is both a rationalist and mentalist as opposed to a behaviourist and mechanist. He was also influenced by romantic theorists like Schlegel, Herder, and Wilhelm von Humboldt. The following ideas are attributed to this tradition and similar ideas were also adopted by the advocates of transformational grammar, most prominently by Chomsky himself. These ideas are reported by Chomsky (1966, p. 229) as follows:

- There is a creative aspect of language use since Cartesians take language as an expression of human creativity in essence.
- The superficial phonetic structure of a sentence is distinguished from the underlying semantic structure, thus, the rationalists believe that “deep” structure of meaning does not in general parallel “surface” structure of sound.
- Explanation is considered to be more important than the sole description and thus universal grammar is advocated by the rationalists.
- Acquisition and use of language are believed to be based on innate capacities of the native speaker.

2. Rationalism vs. Empiricism

When a theory of learning aims to explore how knowledge comes to reside in the human mind, it is not surprising that philosophers are involved in the issue to address some of the relevant issues (Archibald, 1998). To explain these issues, two contrasting theories have emerged. Archibald (1998) reports the first one as “an empiricist learning theory that assigns a great deal of importance to the environment as a shaper of the mind, or a shaper of the knowledge being acquired” (p. 62). According to him, the learner experiences certain forms in the linguistic input (also referred to as the primary linguistic data) and then he has to specify what rules construct those forms. On the other hand, the rationalist position supports “the view in which scientists [learners] come up with ideas, make inferences and deductions, and only then appeal to observation to confirm or refute predictions [language use]” (Isaac & Reiss, 2008, p. 266). To see the main differences between two positions, it is helpful for us to

explore some of the characteristics of each theory. Archibald (1998) clarifies some of them as can be shown below.

Table 1

Properties of Empiricism and Rationalism

Empiricism (externalism)	Rationalism (internalism)
e.g. David Hume, B.F. Skinner	e.g. Rene Descartes, A. N. Chomsky
* emphasis on environment	* emphasis on innate structure
* mind is a tablet of hot wax that is shaped by the environment	* mind is a dark museum in which innate structure is triggered by the environment.
* powerful learning mechanisms are innate	* rich representational structure is innate
* inductive learning, Specific -> General (Data) -> (Rules)	* deductive learning, General -> Specific (UG)->(Language-specific grammar)
* negative evidence helpful	* negative evidence unhelpful
* learner as hypothesis tester (little linguist)	* learning is a parameter setting
* unconstrained hypothesis space	* constrained hypothesis space
* non-modular architecture	* modular architecture

These two basic approaches to the theory of mind have caused many theories of language acquisition to emerge in foreign/second language instruction. The underlying assumptions and claims of each theory will be provided in the following section names. Now, we turn to these related theories of language acquisition.

3. Related Theories to Rationalism and Empiricism

In this part, the most well-known theories, principles of which are mostly based either on rationalism or empiricism are summarized with their distinguishing assumptions and principles to language acquisition. Roughly, it can be claimed that the empiricist approaches emerged before the rationalist ones, which in fact appeared as a reaction to the externalist empiricism. Some of these theories are the following:

3.1. Behaviourist Theory (Empiricist)

It was founded by J.B. Watson in America in the 1950s. It draws on two types of conditioning to actualise the learning process. The first one is classical conditioning in which learning is believed to occur through associating an involuntary response with a stimulus. The other one is operant conditioning which equates learning with the association of a voluntary behaviour and a consequence. That is, in classical conditioning, the learner adopts a passive role whereas in operant conditioning the learner need to be active in order to yield a consequence. Some of the main points of Behaviorist Theory are summarised below by Omaggio (2001, p. 57).

1. Human learning and animal learning are similar.
2. The child's mind is a tabula rasa. There is no innate pre-programming specifically for language learning at birth.
3. Psychological data should be limited to that which is observable.
4. All behavior is viewed as a response to stimuli. Behavior happens in associative chains; in fact, all learning is associative in nature.

5. Conditioning involves the strengthening of associations between a stimulus and a response through reinforcement.
6. Human language is a “sophisticated response system” acquired through operant conditioning.

3.2. Universal Grammar Theory (Rationalist)

The founder N. Chomsky pronounced this theory in the mid-1960s. The main points are listed below (Omaggio, 2001, p. 59):

1. Language is a species-specific, genetically determined capacity.
2. Language learning is governed by biological mechanisms.
3. The ultimate form of any human language is a function of language universals, a set of fixed abstract principles that are innate.
4. Each language has its own “parameters” whose “settings” are learned on the basis of linguistic data.
5. There is a “core grammar,” congruent with universal principles, and a “peripheral grammar,” consisting of features that are not part of universal grammar.
6. Core grammar rules are thought to be relatively easier to acquire, in general, than peripheral rules.

3.3. Monitor Theory (Rationalist)

S. Krashen claimed that a learner's learned system acts as a monitor to what they are producing, and this is named as The Monitor Theory. The main points of this theory can be summarised as follows (Omaggio, 2001, p. 63):

1. Adults have two distinct ways to develop competence in a second language: acquisition, which is a subconscious process, and learning, which is conscious.
2. Acquisition is similar to the process by which children acquire their native language. Learning involves conscious knowledge of rules.
3. When acquisition is natural, the order in which certain grammatical features of the language are acquired is predictable.
4. Learning can function only as an “editor” of what is produced since acquisition is the sole initiator of all second-language utterances. Learning can serve as a “monitor” of performance only under certain conditions.
5. We acquire new structures only when we are exposed to “comprehensible input” ($i+1$). Input does not need to be deliberately structured or planned for the acquirer. If communication is successful, $i+1$ will happen automatically.
6. For acquisition to take place, the learner must be motivated, have a good self-image, and be free from anxiety.
7. Error correction should be minimized in the classroom, where the main purpose of instruction should be to provide comprehensible input.

3.4. Cognitive Theory (Rationalist)

Jean Piaget: (1896- 1980). A cognitive theory of learning sees second language acquisition as a conscious and reasoned thinking process, involving the deliberate use of

learning strategies. The summary of its main principles is given below (Omaggio, 2001, p. 70).

1. Learning results from internal mental activity. Language learning is a type of general human learning and involves the acquisition of a complex cognitive skill.
2. Subskills involved in the complex task of language learning must be practised, automatized, and integrated into organized internal representations, or rule systems, in cognitive structure.
3. Internal representations of language are constantly restructured as proficiency develops.
4. Skills are automatized (learned) only after they have first been under "controlled processing." Controlled processing, which requires attention to the task, leads to automatic processing, where attention is not needed to perform the skill (Schneider and Shiffrin 1977; Shiffrin and Schneider 1977; McLaughlin 1987).
5. Some cognitive theorists (Anderson 1980, 1995; Ellis 1985) distinguish between declarative knowledge, which involves "knowing that," and procedural knowledge, which involves "knowing how."
6. Some researchers (Tarone 1982, 1983; Ellis 1985) maintain that learners' production is variable, depending on the degree of attention they pay to language form as they carry out various tasks. Informal tasks that demand little active attention elicit the "vernacular style," while tasks that require active attention and monitoring elicit the "careful style."
7. Ausubel (1968) emphasizes that meaningful learning, which is learning that is relatable to what we already know, is preferable to rote learning, which is arbitrary and verbatim. Only meaningful material can be integrated into an existing cognitive structure.

4. Criticisms of the Rationalist Theory

Chomsky referred to as a modern rationalist has been subject to many criticisms due to his linguistic theory. Much of the debate has come from the empiricist (behaviourist) position. The core of the dispute is based on whether language acquisition is an external or internal phenomenon. It may shed light on our understanding of this dispute if we start with the weak and strong sides of the rationalism.

4.1. Strengths of Rationalism

Rationalists hold the belief that the human mind has a key role in language learning which was neglected by the behaviourists. They recognized the internal elements like the mind and reasons that are invisible by disclaiming that language learning is a verbal behaviour which is observable. According to the rationalist focus, children's speech at a particular age tend to be correlated with other developmental milestones, including non-linguistics aspects of cognitive and physical development; they also produce forms that they have never heard and no adult would never use (Isaac & Reiss, 2008, pp. 270-271).

Rationalist position supports deductive (otherwise called analytical) approach to learning, the goal of which is the improvement of existing knowledge into a form easier or more efficient to use (Kondratoff, 1988, p. 122). In this type of learning, an analysis of

existing knowledge is conducted in order to find out which is most useful, which is also appreciated in general education. Parameter setting, in its simple terms, explains why we know how to generate grammatically correct language in many different cases without memorizing or even hearing them. Simply, parameter setting refers to certain general features of languages (Smith, 2004).

This position finds negative evidence –information about which strings are ungrammatical- unhelpful and advocates positive evidence believed to consist of grammatical instances of language to which children are exposed to (Ayoun, 2003).

Features among some languages common to all human languages in the world are called language universals and they are recognized by the rationalists (Stärk, 2010). According to this understanding, many languages around the world share similarities and an emphasis on these similarities might ease language learning in general. For example, many European languages like English, French and Italian have the same word order and many other common features. This helps the learner who knows one of these languages to learn another more easily and quickly.

4.2. Weaknesses of Rationalism

The Rationalist theory fails to recognize the external factors that enjoy a significant part in language learning and acquisition. We know that human beings are social entities living in a community. That is why they also learn language from each other in interaction.

The Universal Grammar (UG) developed by the linguist Chomsky in the 1950s claims that there is a universal grammar hardwired into the brain of all humans. All languages are considered species of this grammar and children learn their native languages using universal grammar as a support structure. However, the goal to discover the structure and laws of Universal Grammar remains unattained until now (Bolshakov & Gelbukh, 2004).

The inductive type of learning is ignored in the rationalist approaches by putting the focus on UG and passing from there to language specific-grammar, namely, following a deductive way of learning. The Rationalist theory only gives information about the meaning of words. However, empiricists give information about reality. Let us have a look at the examples below. Reality gained through experience is also of great importance for language learners.

- Bachelors are unmarried men. (Rationalist view - Analytic (Tautological) priori
- Bachelors tend to drink beer. (Empiricist view – synthetic) posteriori

There is little or no attention paid to the relationships and the social context of language learning in this approach to language learning. Rationalists undermined the empiricists' view that the source of human knowledge stemmed from primitive sensory experiences, via specified operations of association and abstraction (Hornstein & Antony, 2003). It is also accepted that some learning occurs by experiencing. Then, it is wrong to totally refuse the role of experiences in learning. Chomsky rejects languages being taught by conditioning or by drill and explicit teaching. However, drills are effective in learning some skills, especially when it comes to teaching vocabulary and pronunciation (Richards & Rodgers, 2014).

5. Contributions of Rationalism to ELT

The notion of Universal Grammar has been subjected to many criticisms, especially with the advent of more innovative approaches and computational modelling to the study of language acquisition. Pinker and Bloom (1990) came up with evidence of exceptions to a list of properties claimed to be shared by all languages according to the UG theory. Gil (2000), reports that all languages have a UG according to the nativist idea. For him, this only indicates the intellectual dominance in the modern world of European speakers. It is not something that can be generalized for all languages around the world. In addition, Sampson (2010), by supporting the aforesaid criticisms, adds that “before modern times, the highest-status, most literary versions of non-European languages might have scarcely any of the grammatical apparatus which nativists take to be universal” (p. 103).

Chomsky’s approach to syntax emphasizes the economy of explanation that might be achieved provided that the similarities in the structure of human languages were referred to biologically rooted, innate capacities of the human mind. According to this approach, one can generate an infinite number of statements from a finite group of words (minimalist program). Many critics complain that this understanding disregards scientific evidence and method.

Chomsky was also criticized by Marvin Minsky in one of his interviews for his exaggerated emphasis on syntax rather than on semantics concerned with how words are actually used to convey meanings among speakers and communicate ideas from one person to another. Karen Spärck Jones, a British computer scientist and one of the supporters of computational linguistics, a term coined to refer to linguistic activities in which the computer plays a central role (Jones & Kay, 1973) complains about Chomsky’s grammatical theories (Transformational Grammar, Government-Binding, Principles and Parameters and Minimalism). The allegation is that these theories are difficult to implement computationally since practical applications of computational linguistics such as machine translation, information retrieval or question answering, necessitate a large number of structures of English, high efficiency and implementation on a computer (Jones, 2007).

Another point of criticism to Chomsky’s rationalist linguistic theory comes from Pinker and Bloom (1990) who blame Chomsky for showing resistance to modern theories of language evolution. For them, Chomsky is hostile to the idea that language evolved for communication due to his emphasis on linguistic competence rather than communicative competence.

Dennett (1995) criticizes Chomsky’s idea that language is solely a product of natural selection, namely, an innate capacity of the human mind. According to Chomsky, language is a mysterious gift given to the humankind. Dennett (1995) concludes that if the ability to learn a language is innate and genetically existent, then it has to go through an evolution. Even though Chomsky refused to accept this fact in his earlier arguments, he and his colleagues further readdressed the issue of the faculty of languages, acknowledging the fact that language faculty in the broad sense “may have evolved for reasons other than language” (Hauser, Chomsky & Fitch, 2002, p. 1569). This issue was also raised by Jackendoff and Pinker (2005) who criticized Chomsky and his friends. Their view of language evolution was taken as problematic in that “its dichotomization of cognitive capacities into those that are utterly

unique and those that are identical to nonlinguistic or nonhuman capacities, omitting capacities that may have been substantially modified during human evolution” are ignored by Chomsky and his friends (Jackendoff & Pinker, 2005, p. 211).

Chomsky’s linguistic theories actually emerged as a reaction to the empiricist views of learning when they were at its zenith. Especially, the behaviourist theory of language acquisition caught a lot of attention due to its emphasis on habit formation process of language learning. Such an understanding of learning paid much attention to external factors during the learning process. In their perception, language was a verbal behaviour that could be observed in practice. However, Chomsky who was deeply influenced by the rationalist position of philosophy and their supporters like Descartes objected to the empiricist position claiming that language learning is an internal event occurring in the human mind free from the effects of experience. These new views towards language acquisition led to many theories and approaches in methodology to emerge over time. The most prominent of them are summarised below.

5.1. Theories based on Rationalist view

Many theories to language learning and acquisition have been subjected to the influence of the rationalism. The most striking influence is that the innate characteristics of language learning became the basis of these theories. Some of the theories are just listed below for the reader’s information.

- Universal Grammar Theory
- Generative Grammar
- Transformational grammar
- Minimalist Approach
- Mentalist Theory
- Innatist/Nativist Theory
- Cognitive theory
- Monitor theory* (MT)

All of the aforementioned theories have contributed to the field of English Language teaching and highlighted many points of grammar like syntax. They all have many common assumptions related to the human mind or brain. Some of them like MT and LAD were developed with the influence of the main principles of rationalist position towards knowledge, although they were not founded by Chomsky himself. To sum up, the biggest contribution of Rationalism is its emphasis on the internal accounts of language learning that helped the theories stated above to appear within the area of ELT. For example, courses in the ELT programs such as Linguistics, Second Language Acquisition and Approaches and Methods in Language teaching often refer to theories drawn out of rationalist view. The study of these mentalist theories may help prospective teachers better understand the language acquisition process and further provides them a scientific foundation for rendering foreign language teaching process to be as similar as to the first language acquisition process.

6. Conclusion

Rationalism, in its essence, emerged as a philosophical term regarding the source of knowledge in epistemology. Empiricism (philosophy), the principle that knowledge derives from experience, emerged as a counter opponent to the Rationalist view. Such a distinction, later, was seen in the language teaching and acquisition theories. These theories of language acquisition, by and by, have come to be labelled as Rationalist or Empiricist according to the principles and assumptions adopted by them.

The most significant contribution of Linguistic Rationalism to English language teaching is recognition of the value of the internal events, primarily of the human mind in language learning and acquisition. The attention paid to the innate characteristics of human beings inspired linguists to consider alternatives to the empiricist views of language acquisition. One of the prominent of these linguists is Noam Chomsky whose linguistic theory is claimed to be rationalist. He had many supporters and critics for his theory. Although he differs from the traditional rationalists, he was under the influence of them while developing his theory. With this influence, he thought that language learning cannot be explained only through experience but there must be an innate structure for language learning – biological rationalism- available to all humans. Many theories, such as UG, LAD, Mentalism, Nativism and Cognitivism, got into the field of language learning and acquisition as a result of this understanding, and they were severely criticized by the other linguists especially by the empiricists (e.g. Evans, 2014; Green & Vervaeke, 1997). Evans (2014) even goes as to maintain that the idea that human beings are hard-wired with language capacity is merely a myth.

The dispute between Rationalism and Empiricism were already mentioned above. They both shed light on the acquisition of the second language from different angles. In simple terms, the source of the debate was internalist vs. externalist view of language learning. Instead of viewing them as two opposite sides, they should be taken as complementary to each other. As known clearly, the learner goes through both internal and environmental processes during language acquisition, since s/he is both an individual and a member of a community in which s/he lives. In such a case, language learning cannot be explained in a sheer aspect. Therefore, it is more sensible to find a middle way between these theories rather than disregarding their contributions to language acquisition since they are like the two sides of a mirror. Anyway, in spite of the gaps in the rationalist understanding of language acquisition, the contributions cannot be deniable.

References

- Antony, L.M. & Hornstein, N. (2003). Introduction. In L. M. Antony & N. Hornstein (Eds.), *Chomsky and his critics* (pp. 1-11). Oxford, England: Blackwell Publishing.
- Archibald, J. (1998). *Second Language Phonology*. Amsterdam: John Benjamins
- Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Ayoun, D. (2003). *Parameter-setting in Language Acquisition*. London: Continuum Press.
- Bechtel, W. (1988). *Philosophy of Mind: An Overview for Cognitive Science*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bolshakov, I. A. & Gelbukh, A. (2004). *Computational Linguistics: Models, Resources, Applications*. Mexico: Dirección de Publicaciones.
- Chomsky, N. (1966). *Cartesian Linguistics: A Chapter in the History of Rationalist Thought*. New York: Harper & Row.
- Chomsky, N. (1975). *Reflections on Language*. New York: Pantheon Books.
- Demirezen, M. (1988). Behaviorist Theory and Language Learning. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 135-140.
- Demirezen, M. (1989). Mentalistic Theory and Language Learning. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 153-160.
- Dennett, D.C. (1995). *Darwin's Dangerous Idea: Evolution and the Meanings of Life*. New York: Simon and Schuster.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Evans, V. (2014). *The Language Myth: Why Language is not an Instinct*. Cambridge University Press.
- Gil, D. (2000). Syntactic Categories, Cross-Linguistic Variation and Universal Grammar. In P. M. Vogel & B. Comrie (eds.), *Approaches to the Typology of Word Classes, Empirical Approaches to Language Typology*, (pp. 173-216). Berlin and New York: Mouton.
- Green, C. D., & Vervaeke, J. (1997). But what have you done for us lately?: Some recent perspectives on linguistic nativism. In *The future of the cognitive revolution* (pp. 149-163). Oxford University Press.
- Hadley, O. A. (2001). *Teaching language in context* (3rd ed.). Heinle & Heinle Press.
- Hauser, M. D., Chomsky, N., & Fitch, W. T. (2002). The faculty of language: what is it, who has it, and how did it evolve?. *Science*, 298(5598), 1569-1579.

- Howatt, A.P.R. & Widdowson, H.G. (2004). *A History of English Language Teaching* (2nd ed.). Oxford, OUP
- Isaac, D. & Reiss, C. (2008). *I-Language: An Introduction to Linguistics as Cognitive Science*. Oxford: University Press.
- Jackendoff, R., & Pinker, S. (2005). The nature of the language faculty and its implications for evolution of language (Reply to Fitch, Hauser, and Chomsky). *Cognition*, 97(2), 211-225
- Jones, K. S. & Kay, M. (1973). *Linguistics and Information*, New York: Science. Academic Press.
- Jones, K. S. (2007) Computational Linguistics: What About the Linguistics? *Computational Linguistics*, 33(3), pp. 437--441
- Kondratoff, Y. (1988). *Introduction to machine learning*. London: Pitman.
- Lakoff, R. (1968). *Abstract Syntax and Latin Complementation*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Lyons, J. (1981). *Language and Linguistics: An introduction*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Markie, P. (2004). Rationalism vs. Empiricism, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2017 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL= <<https://plato.stanford.edu/archives/fall2017/entries/rationalism-empiricism/>>.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of Second-Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Omaggio H. A. (2001). *Teaching Language in Context*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Percival, W.K. (1968). *On the non-existence of Cartesian linguistics*. Paper presented at the Annual Meeting of the Linguistic Society of America.
- Pinker, S. & Bloom, P. (1990). Natural Language and Natural Selection. *Behavioral and Brain Sciences*, 13, 707–27.
- Richards, J., & Rodgers, T. (2014). *Approaches and methods in language Teaching* (4th ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sampson, G. (2010). *The 'language instinct' debate*. London: Continuum.
- Schneider, W. & Shiffrin. R. M. (1977). Controlled and Automatic Processing. I: Detection, Search, and Attention. *Psychological Review*, 84, 1-64.
- Shiffrin, R. M. & Schneider, W. (1977). Controlled and Automatic Human Information Processing. II: Perceptual Learning, Automatic Attending, and a General Theory. *Psychological Review*, 84, 127-90.

Smith, N. (2004). *Chomsky: Ideas and Ideals*. New York: Cambridge University Press

Stärk, B. (2010). *Defining Language Universals*, Paperback.

Stitch, S.P. (1979). Between Chomskian Rationalism and Popperian Empiricism. *British Journal for the Philosophy of Science*, 30, 329-47

Tarone, E. (1983). On the variability of interlanguage systems. *Applied Linguistics*, 4, 142-63.

Tarone, E..(1982. Systematicity and attention in interlanguage. *Language Learning*, 32, 69-84.

Wedgwood, R. (2002). Internalism explained. *Philosophy and Phenomenological Research*, 65, 349–69.

**HOW DOES ABUNDANCE OF CHOICE AFFECT DECISION-MAKING BEHAVIOR?****SEÇENEK BOLLUĞU KARAR VERME DAVRANIŞINI NASIL ETKİLER?****Nilgün DAĞ¹***Article History:* Received: 08.01.2020 / Accepted: 23.02.2020*Makale Geçmişi:* Geliş: 08.01.2020 / Kabul: 23.02.2020**Abstract**

Much of human life is made up of many decisions and choices which are material or spiritual, large or small. People want to choose one of the dozens and thousands of options -often the best- to be happy and perfect their lives. However, the fact that he is surrounded by such an intense group of options in almost every aspect of life, from health to shopping, from education to politics, may make him confronted him with the “indecisiveness” situation. And even if he may confront him with the delusion of “was there a better option?”. This article aims to reflect philosophically and critically on how and in what way the abundance of choices affects decision-making behavior. In this article, it is aimed to understand and interpret the opinions, predictions and criticisms of experts and thinkers about the abundance of choices and to make a concise and philosophical analysis of these criticisms.

Key Words: Decision-making, abundance of choice, freedom of choice.

Özet

İnsan hayatının büyük bölümü maddi ya da manevi, büyük ya da küçük pek çok karar ve seçimlerden oluşur. İnsan onlarca, binlerce seçenek arasından birini -çoğu zaman da en iyisini- seçmek, mutlu olmak ve hayatını kusursuzlaştırmak ister. Ancak sağlıktan alışverişe, eğitimden politikaya kadar hayatın hemen her alanında bu denli yoğun bir seçenekler topluluğu tarafından çevrelenmiş olması onu “kararsızlık” durumuyla hatta karar verse dahi “acaba daha iyi bir seçenek var mıydı?” kuruntusuyla karşı karşıya bırakabilir. Bu makale, seçenek bolluğunun karar verme davranışını nasıl ve ne şekilde etkilediği üzerinde felsefi ve eleştirel düşünmeyi amaçlamaktadır. Makalede uzmanların ve düşünürlerin seçenek bolluğu hakkındaki fikirlerini, öngörülerini ve eleştirilerini anlamak, anlamlandırmak ve bu eleştirilerin kısa ve özlü bir felsefi analizini yapmak hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Karar verme, seçenek bolluğu, seçme özgürlüğü.

1. Giriş

Seçim yapma, kişisel özgürlüğün temel taşıdır. Kişinin kim olduğunu ifade etmesini ve hayata entegre olmasını sağlar. Yapılan her seçim, özgür iradenin bir göstergesidir ve kişi bunu başarabildiği ölçüde de mutludur. Seçme şansına ve hakkına sahip olmak, mantıkî olarak yaşam kalitesini arttıran bir durumdur. Refah seviyesi yükselip toplumlar zenginleştikçe ve insanlar ihtiyaç duydukları ve istedikleri şeyleri elde etme fırsatı buldukça daha mutlu olmaları beklenir. Yani özgürlüğün mutluluk, mutluluğun da özgürlük getireceği varsayılır. Ancak Salecl (2014), yaşamlarımızı kusursuzlaştırmayı amaçlayan bu seçenek bolluğunun daha çok doyum, haz, mutluluk, tatmin yerine daha büyük bir kaygı, yetersizlik ve suçluluk duygusu doğurduğuna dikkat çekmektedir. Schwartz (2008) ise, seçme şansının özgürlüğün önünü açmak yerine onu kısıtladığının ve kişide tatminsizlik hissi oluşturduğunun altını çizmektedir. Ona göre seçenek sayısındaki artış, kişiye kolaylık sağlamanın yanı sıra onun bu seçeneklerin ne kadar iyi olacağına dair beklentisini yükseltmekte ve onu sürekli olarak yeni hazlar peşinde koşmaya da itmektedir.

İnsan hayatının büyük bölümü maddi ya da manevi, büyük ya da küçük pek çok karar ve seçimlerden oluşur. Kişi onlarca, binlerce seçenek arasından birini -çoğu zaman da en iyisini- seçmek, mutlu olmak ve hayatını kusursuzlaştırmak ister. Ancak sağlıktan alışverişe, eğitimden politikaya kadar hayatın hemen her alanında bu denli yoğun bir seçenekler topluluğu tarafından çevrelenmiş olması kişiyi “kararsızlık” durumuyla, hatta karar verse dahi “acaba daha iyi bir seçenek var mıydı?” kuruntusuyla karşı karşıya bırakabilir. Bu durumun sıkça yaşanır hâle gelmesi ile kişinin eyleme geçmesi giderek güçleşir.

Bugün, insanoğlu eğitimden sağlığa, mal ve hizmetlerin sunumundan insan ilişkilerine kadar hayatın hemen her alanında yoğun bir seçenek bolluğu ile karşı karşıyadır. Gelineen noktada, seçeneklerin azaltılması gibi bir durum da mümkün görünmemektedir. Seçenek miktarındaki artış, kişinin karar verme davranışındaki düzeni ve uyumu bozabilmektedir. Bu durum, çağın bir hastalığı olarak değerlendirilebileceği gibi içinde bulunduğumuz enformatik sürecin kaçınılmaz bir sonucu olarak da yorumlanabilir. Nasıl analiz edilirse edilsin seçenek bolluğu, bir yönüyle karar verme sürecini karmaşık hâle getirmekte ve kaygı, baskı, stres gibi istenmeyen durumlar ortaya çıkarmaktadır. Seçenekleri makul bir sayıyla sınırlandır(a)mamak, seçim yapmayı özgürlük bağlamından çıkararak bir yüke dönüştürebilmekte; hatta başlı başına bir mutsuzluk nedeni olabilmektedir.

2. Amaç

Bu çalışma, seçenek bolluğunun karar verme becerisini nasıl ve ne şekilde etkilediği üzerinde felsefi ve eleştirel düşünmeyi amaçlamaktadır. Çalışmada uzmanların ve düşünürlerin seçenek bolluğu hakkındaki fikirlerini, öngörülerini ve eleştirilerini anlamak, anlamlandırmak ve bu eleştirilerin kısa ve özlü bir felsefi analizini yapmak hedeflenmektedir.

3. Yöntem

Çalışmada, sosyolojinin genel metodolojik yaklaşımı olan hipotetik-dedüktif düşünce ve uslamlama yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, hipotez-gözlem-sınama aşamalarından oluşur. Araştırmacı, bu yöntemde bir hipotezden, teoriden, kavramsal modelden veya

kavramsal çerçeveden hareketle başlar. Gözlemler yapar ve problem olarak karşısına koyduğu durum hakkında yorumlarda bulunur (Çelebi, 1986; Çelebi, 1994).

4. Karar Verme

Karar verme, “seçenek kümesinden, en az bir amaç doğrultusunda ve bir ölçüte dayanarak en uygun, mümkün bir ya da birkaç seçeneği seçme sürecidir” (Kutlu, Abalı & Eren, 2012: 6) ve insanın eylemlerini şekillendiren düşünsel son aşamadır. Karar verme, yönetimbilimin önemli bir unsurudur ve nöroekonominin, nörofinansın ve nöropazarlamanın temelini oluşturan ana konularından biridir. Seçim yapma ise, liberal iktisadın iki temel ilkesinden (diğeri optimizasyondur) biridir.

Seçim yapma¹ ve karar verme, insanın her an karşı karşıya kaldığı iki eylemdir. Karar, bir sonuçken karar verme bir süreçtir; bir dizi alternatif arasından seçim yapma sürecidir. Seçme işlemi, karar verme eylemiyle başlar. Karar verici, amacı doğrultusunda mevcut alternatifleri araştırır ve onlar arasından çeşitli yöntemler kullanarak bir tanesini seçer (Kıral, 2015: 75).

İnsan, her zaman sabah kaçta uyanacağı, ne giyineceği, gün içerisinde neler yapacağı gibi rutin ve basit yapıda kararlar vermez. Bazı durumlarda risk içeren, belirsizlik barındıran, kompleks ve karmaşık konularda da kararlar vermek zorundadır. Bu kararlar, muhtevaları ve önem seviyeleri bakımından birbirlerinden farklı olsa da ortak bir bilişsel altyapıyı paylaşırlar (Akgün-Tekin & Ehtiyar, 2010: 3395; Şandor, 2018: 291).

Karar verme süreci, beynin iki bölgesinde gerçekleşir. Herhangi bir tehlike, tehdit, risk, kaygı, ödül, haz vb. uyaranlar karşısında kararlar “hisseden beyin”den çıkar. Ancak karar verme aşamasında insanın bunlardan daha farklı yönlendirmelere de ihtiyacı olur. Bu tür kuvvetli gerekçelere ve argümanlara ihtiyaç olan durumlarda düşünen beyin devreye girer.

İnsan, erken yaşam döneminde karar vermeleri üzerinde anlamlı bir kontrole sahip değildir. Uzun vadeli bir bakış açısı için de kısıtlı bir potansiyeli vardır. Dünya görüşünün yüksek derecede benmerkezci olduğu bu dönemde kararlar ebeveynlerin kontrolünde alınır. Yani yetişkinler, model olur veya destek sağlarlar. Ergenlik döneminde ise, akran gruplarının ortak görüşü kararlara daha fazla tesir eder. Akran grubun grup çizgisi ergenlerin karar vermelerinde belirleyici bir rol üstlenir (Aslan & Sart, 2016: 203-205).

Karar verme zor bir süreçtir. Bu süreci zorlaştıran unsurlardan biri, alternatiflerdir. Karşı karşıya kalınan seçim kolay olduğunda, alternatiflerden biri ya en iyi ya da daha iyidir. Ama zorlu bir seçimde, en iyi diye bir alternatif yoktur. Alternatifler arasındaki makas aralığı dar olduğu için seçmek ve karar almak zorlaşır (Chang, 2017: 2). Karar konusu olan şeyin karmaşıklık ve önem seviyesi yükseldikçe de karar vericinin üzerindeki stres ve baskı yoğunlaşır (Akgün-Tekin & Ehtiyar, 2010: 3395).

Yapılan araştırmalar (Keltner & Learner, 2010; Keltner, Oatley & Jenkins, 2014), duyguların karar verme süreci üzerinde güçlü, yaygın ve öngörülebilir bir tesiri olduğunu; hatta duyguların iyi ya da kötü hayattaki en anlamlı kararların baskın itici gücü olduğunu

¹ İnsanlar beş temel ihtiyaçla doğarlar ve tüm seçimler bu beş temel ihtiyacı karşılamak için yapılır: “Hayatta kalmak”, “sevmek ve ait olmak”, “güçlü olmak”, “özgür olmak” ve “eğlenmek” (Glasser, 1999).

ortaya koymaktadır. Duygular, bu süreçte bir nevi işaretleme sistemi olarak hizmet eder. Duyguların karşı karşıya olunan çok sayıda kararın sonucunu etkileyebilecek, eğriltilecek veya bazen tamamen belirleyebilecek büyük aksiyon potansiyeli vardır. Duygular, hem değerlendirme aracı hem de davranış rehberidir. Dolayısıyla duygu ve karar verme süreci el ele giden bir süreçtir.

Öte yandan karar, “Karar = (Yarar – Zarar) x (Risk Alma İsteği)’dir. “Bir kişinin herhangi bir durumda yürüttüğü karar süreci aslında basit bir matematiksel işlemdir. Zaten insanın anatomisi coğrafya, anısı tarih, ölümü şiirse, kararı matematik, o karar yönündeki davranışı da mühendisliktir. . . . Günümüzde bilgi yayıldığı ve yararlar zararları apaçık ettiği için kararda farklılığı pratik olarak risk alma isteği belirler.” (Ceylan, 2007: 68).

Gündelik yaşam, bitmeyen bir karar verme dizisidir. Alınan kararların kalitesi, yaşam kalitesine tesir eder. Ne yazık ki çoğu insan, kararlarla sezgisel olarak ilgilenir. Karar verme sürecine ilişkin herhangi bir farkındalığa veya sistematik bir yola sahip değildir. Karar alma mekanizmalarının dayandığı mantıksal temel ve zihinsel işleyiş süreci yüzlerce yıldır tartışılan bir konudur. Diğer adı *sylogism* olan Aristocu mantık çerçevesi, uzun bir dönem karar alma prensipleri konusunda belirleyici olmuştur. Düz bir mantık önermesi olan bu görüş, karar almada ve düşünce yürütümünde etkili olan bir unsurdur (Batı & Bayramoğlu, 2018: 234). İnsanların kahir ekseriyeti, seçim yaparken ve karar alırken en fazla fayda elde edecekleri opsiyona yönelirler. İhtiyaç ve faydalılık ilkesini gözetirler.

5. Tartışma ve Sonuç

Refah ve mutluluğun yükseltilmesinin kişisel özgürlüğün en üst seviyeye çıkarılması ile mümkün olduğu fikri, tüm Batı sanayi toplumlarının resmi doğmasıdır (Schwartz, 2008). İnsan, ne kadar fazla seçeneğe sahip olursa o kadar özgürlüğe sahip olur ve ne kadar özgür olursa o kadar fazla refaha ulaşır. Schwartz’a göre, bu tezin sorgulanması gerekmektedir. Seçim özgürlüğü elbette ki bir lütuftur. Ancak seçim hakkının getirdiği tek şey rahatlık değildir, beraberinde getirdiği bir karmaşa da vardır. Günümüz dünyasının kaotik ve karmaşık ortamında, sadelik ve yalınlığın bir sığınak olarak görülmesi bu bağlamda yersiz değildir. Bugün, hayatı olabildiğince sadeleştirmek hem bir başarı hem de mutluluğa giden yolda önemli bir dipnot kabul edilmektedir. Bu minvalde abartı, gösteriş ve aşırılıkların karşısında duran bir minimalist yaşam tarzı artık daha fazla tercih edilmekte ve sadeleşme zaman ve yaşam yönetiminde etkili bir alternatif olarak daha fazla öne çıkmaktadır. “Kanaatkâr bolluk toplumu” veya “gönüllü yetingenlik toplumu”, yeni bir düşünsel açılım olarak yaygınlaştırılmakta; yetinme ahlâkı (kanaatkârlık) bu bolluk düzeninin panzehiri olarak görülmektedir (Dağ, 2019).

İnsanlık, kapitalist düzende limiti olmayan sonsuz seçeneğe sahiptir. Ve sahip olduğu bu seçenek bolluğu, sadece hayatının satın almakla ilgili olan bölümünde değil; sağlık, eğitim, ulaşım ve haberleşme gibi birçok alanında da karşı karşıya kaldığı bir durumdur. Şüphesiz ki, hayatta her şey bir seçimdir ve iyi seçim yapmak zordur. Hayatın her alanında sürekli çoğalan seçeneklerin arasından eleme yapmak hayli yorucu bir hadisedir. Ev kiralanırken ya da satın alınırken evin lokasyonuna, genişliğine, güvenli olup olmadığına, ücretine vs. bakılır. Araba alınırken güvenli olup olunmadığı, yakıt ekonomisi, tarzı ve fiyatı göz önüne alınır. İş seçerken ise maaş, yükselme fırsatları, ortam gibi faktörler belirleyici olur (Schwartz, 2008:

61-62). Dolayısıyla opsiyonların sayısı arttıkça iyi bir karar vermek için harcanan çaba da artar. Seçim yapmak, bir lütuftan yüke dönüşür.

Ancak şu da bir gerçek ki, “seçme hürriyeti olmadan bilincin hiçbir fonksiyonu olamaz”. Hürriyet/Özgürlük, ancak “seçme” ve “eylem” gibi çeşitli imkânlar karşısında bahis konusu olabilir. Seçme, özgürlüğün temel unsurlarından biridir; hatta özgürlüğün asgari şartıdır. Seçmede bilinç ve irade söz konusudur (Öner, 1987: 5). Seçim, iradenin en saf ifadesidir. Dolayısıyla irade gücü, seçme ve karar verme sürecindeki önemli bir belirteçdir. İrade, insanın kendine söz geçirebilme sanatıdır. İçsel bir kuvvettir (Dağ, 2019: 104). Yüksek bir zihin fonksiyonudur, aklı bir iştaktır ve insanın hareket ve davranışlarını kontrol eden ana güçtür. İki şeyden birini seçme durumunda bulunma ve o iki şeyden herhangi birini seçme cehd ve gayretini ortaya koymadır (Ören, 2006: 19). Ki, Arendt’e göre seçme özgürlüğü verili iki şey arasında tercihte bulunmak ve karar vermektir (Yılmaz, 2007: 228-229). Tercih, karar vermeyi sağlayan ve iştahla temellenen bir akıl yürütmedir. Tercihin oluşması için önce iştah; iştahtan sonra da iştah edilen üzerine düşünmek gerekir (Çötök, 2017).

Schwartz (2008: 62-69), seçim yapma ve tercihte bulunma sürecini aşamalarla izah etmektedir. Ona göre seçim yapmanın ilk adımı, hedefin yani ne istendiğinin belirlenmesidir. İkinci adım, değerlendirmek üzere opsiyonlarla ilgili bilgi toplanmasıdır. Üçüncü adım, doğru sonuçlara varmak ve doğru seçimleri yapmak için o bilgileri analiz etmek, ayıklamak, tartmak ve değerlendirmektir. Dördüncü ve son adım ise, eldeki bilgiler ışığına karar vermektir. Görüldüğü üzere seçim yapma ve karar verme, birbirinin peşi sıra gelen ve birbirini takip eden bir süreçtir.

Süpermarketlerin raflarındaki bisküvi, çikolata, makarna çeşitleri ve markalarından kozmetik reyonlarındaki krem bolluğuna; teknoloji mağazalarındaki ürün çeşitliliğinden tekstildeki ürün dizisine kadar hemen her sahada giderek artan, karmaşıklaşan ve birbiriyle çelişen opsiyonlar dünyasında, seçim yapmak ve karar vermek artık bir meziyet ve sanat vasfı kazanmıştır. Bu denli limitsiz bir alternatif bolluğu ve seçenek yüklemesi karşısında seçmek ve karar vermek problematik bir hâle gelmiştir. Fazlasıyla bol seçenekli bir dünyada karar verme davranışımızın nasıl etkilendiğinin, karar aşamasında bizi neyin motive ettiğinin saha araştırmalarıyla ortaya konulması elzemdir.

Kaynakça

- Akgün-Tekin, Ö. ve Ehtiyar, V. R. (2010). Yönetimde karar verme: Batı Antalya bölgesindeki beş yıldızlı otellerde çalışan farklı departman yöneticilerinin karar verme stilleri üzerine bir araştırma. *Journal of Yasar University*, 20(5), s. 3394-3414.
- Aslan, A. E. ve Sart, G. (2016). Karar alma ve problem çözme (s. 197-222). *Kritik düşünce: Yaşamınızın ve öğrenmenizin sorumluluğunu üstlenmek için araçlar*, Çev. Edt.: A. E. Aslan ve G. Sart, Ankara: Nobel Yayınları.
- Batı, U. ve Bayramoğlu, D. (2018). *Üzgün insandan özgür insana*. İstanbul: Destek Yayınları.
- Ceylan, T. M. (2007). *Aylak düşünceler*. İstanbul: Erko Yayıncılık.
- Chang, R. (2017). Hard choices. *Journal of the American Philosophical Association*, pp. 1-21, available at <https://static1.squarespace.com/static/5c4d055b365f02de29e99730/t/5c4e369421c67c8d50f5dc72/1548629653260/HardChoicesoffprint.pdf>
- Çelebi, N. (1986). Bilimsel araştırma kuralları. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 7.
- Çelebi, N. (1994). Yorumlayıcı etkileşim: Yöntem mi, teknik mi?. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, Cilt: 15, s. 145-156.
- Çötök, Y. (2017). Aristoteles'te tercih-mutluluk ilişkisi ve Kahneman'cı bir değerlendirme. *The Journal of Happiness & Well Being*, 5 (1), s. 113-121.
- Dağ, N. (2019). *Aylak kelimeler*. Ankara: Yayınevi Yayınları.
- Dağ, N. (2019). Türk'ün hayat kasidesi'nden bir kök değer: Yetinme ahlâkı. 01.12.2019 tarihinde <https://www.kirmizilar.com/tr/index.php/guncel-yazilar3/4650-turk-un-hayat-kasidesi-nden-bir-kok-deger-yetinme-ahlaki> adresinden temin edilmiştir.
- Glasser, W. (1999). *Choice theory: A new psychology of personal freedom*. HarperCollins Publishers.
- Keltner, D., & Lerner, J. S. (2010). Emotion. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (p. 317–352), John Wiley & Sons Inc.
- Keltner, D., Oatley, K. & Jenkins, J. M. (2014). *Understanding emotions*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Kıral, E. (2015). Yönetimde karar ve etik karar verme sorunsalı. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), s. 73-89.
- Kutlu, B. S., abalı, Y. A. ve Eren, T. (2012). Çok ölçütlü karar verme yöntemleri ile seçmeli ders seçimi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 2, Sayı: 2, s. 5-25.
- Öner, N. (1987). *İnsan hürriyeti*. Ankara: Sevinç Matbaası.

Ören, K. (2006). *İrade gücü*. İstanbul: Alternatif Düşünce.

Şandor, S. (2018). Sağlıklı kişilerde ergenlikten yaşlılığa karar verme davranışı ve yürütücü işlevlerle olan ilişkisi. *Klinik Psikiyatri*, 21, s. 290-300.

Yılmaz, Z. (2007). Hannah Arendt'in özgürlük anlayışı. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 9, Sayı: 1, s. 227-235.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose. This article aims to reflect philosophically and critically on how and in what way the abundance of choices affects decision-making behavior. In this article, it is aimed to understand and interpret the opinions, predictions and criticisms of experts and thinkers about the abundance of choices and to make a concise and philosophical analysis of these criticisms.

Method. In the study, hypothetical-deductive thinking and reasoning method which is the general methodological approach of sociology was used.

Result and Discussion. Decision is a process, while decision is a result. Decision-making is the process of choosing from a range of alternatives. And the process of selection is a process that begins with the action of decision-making. Decision-making is the process of selecting one or more of the most appropriate, possible options from the set of options, for at least one objective and based on a criterion. And it is the final intellectual stage that shapes human actions. It is an important element of management science and is one of the main issues that underlie neuroeconomics, neurofinance and neuromarketing. Making choices is one of two basic principles of liberal economics. Everyday life is an endless series of decision-making. The quality of the decisions made affects the quality of life. Unfortunately, most people intuitively deal with decisions. It does not have any awareness or a systematic way of making decisions.

Much of human life is made up of many decisions and choices which are material or spiritual, large or small. People want to choose one of the dozens and thousands of options - often the best- to be happy and perfect their lives. However, the fact that he is surrounded by such an intense group of options in almost every aspect of life, from health to shopping, from education to politics, may make him confronted him with the “indecisiveness” situation. And even if he may confront him with the delusion of “was there a better option?”.

Today, human beings are faced with an abundance of choices in almost every aspect of life, from education to health, from the delivery of goods and services to human relations. At this point, it is not possible to reduce the options. An increase in the amount of options may disrupt the order and harmony of the individual’s decision-making behavior. This situation can be evaluated as a disease of the age, or it can be interpreted as an inevitable result of the information process. No matter how they are analyzed, the abundance of choices complicates the decision-making process in one aspect and raises unwanted situations such as anxiety, pressure and stress. Not limiting options to a reasonable number can turn selection into a burden by removing it from the context of freedom; it can even be a cause of unhappiness in itself.

From the biscuits, chocolates, pasta types and brands on the shelves of supermarkets to the abundance of cream in cosmetic departments; In a world of increasingly complex, complex and contradictory options in almost every field, from product range in technology stores to textiles, making choices and making decisions has become a virtue and art. Choosing and deciding against such an abundance of alternative alternatives has become problematic.