



*Journal of
Language Education and Research*

April, 2021, Vol: 7, Issue: 1



e-ISSN 2149-5602



Research Articles

1. Discourse Markers in Learner Speech: A Corpus Based Comparative Study Pages: 1- 16

Ayşe ŞAHİN KIZIL

2. Using Edmodo as a Social Platform to teach EFL Writing for Preparatory School Students /

Pages: 17-33

Turan Paker & Nurgül Doğan

3. A Content Analysis of National and International Graduate Theses on Children's Literature /

Pages: 34-77

Sevil Hasırcı Aksoy & Aslıhan Küçükavşar

4. Barriers Encountered by Turkish Teachers in the Use of Digital Environment and Content in the Distance Education Process / Pages: 78-120

Fatih Tanrıkulu

5. Conducting and Evaluating Reading Development Studies on a Student with Fluency Reading Problems / Pages: 121-160

Cengiz Kesik & Meliha Efe Kesik

6. Examination of Speaking Skills of 60-72 Month Old Children / Pages: 161-192

Begümhan Yüksel

7. A Lexicological Approach to Look-up Frequency of Turkish Sign Language Dictionary Users / Pages: 193-217

Erdem Önal

Bahtiyar Makaroğlu

Book Reviews

8. Cognition and Language Learning / Pages: 218-226

Elif Arıca-Akkök



Journal of Language Education and Research

JOURNAL OF LANGUAGE EDUCATION AND RESEARCH

Journal of Language Education and Research (JLERE) aims to contribute to academic development of teachers as well as academics through publishing unique and scientific manuscripts related to all levels, from pre-school to tertiary education, in the fields of teaching and learning mother and foreign languages, general and applied linguistics as well as language research. In line with this aim, any unique, theoretical, conceptual, or methodological scientific manuscript written in English or Turkish on any issue related to language education and language research can be submitted to the journal for possible consideration for publication. The manuscripts to be submitted for the journal should not have been published before or submitted to any other publisher for consideration.

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

AUTHOR GUIDELINES

Authors are kindly asked to read the [AUTHOR GUIDELINES](#) and then use the suitable to format their manuscripts. For main articles, authors are kindly asked to use [ARTICLE TEMPLATE](#). For Book/Article Reviews, you may use the TEMPLATES ([Book Review Template](#) and [Article Review Template](#)). Authors should delete any kind of information that will reveal their identities when they first submit their manuscripts for peer review. Moreover, they should fill in the author and abstract information form on the journal website. The manuscripts submitted to the journal are first subject to initial screening. They are evaluated in terms of the journal publication policy, conformity to author guidelines and formatting issues within two weeks. The manuscripts that fail to follow the guidelines are immediately returned to the author(s). Manuscripts should be submitted online. However, should authors have any problems, they are kindly asked to get in touch with the Editor, whose contact details are provided on the [Contact](#) page.

Editors

Editor-in-Chief

Hakan ÜLPER, Burdur Mehmet Akif Ersoy University

Section Editors

(Listed alphabetically)

Ferit KILIÇKAYA, Burdur Mehmet Akif Ersoy University

Gökhan ÇETİNKAYA, Pamukkale University

Hakan ÜLPER, Burdur Mehmet Akif Ersoy University

Editorial Board

(Listed alphabetically)

Ferit KILIÇKAYA, Burdur Mehmet Akif Ersoy University

Fidel ÇAKMAK, Alanya Alaaddin Keykubat University

Gökhan ÇETİNKAYA, Pamukkale University

Hakan ÜLPER, Burdur Mehmet Akif Ersoy University

Gölge SEFEROĞLU, California State University

Işıl ULUÇAM-WEGMANN, Universitat Duisburg-Essen

İlknur KEÇİK, Anadolu University

Jaroslav KRAJKA, Maria Curie-Sklodowska University

Kutlay YAĞMUR, Tilburg University

Mehmet Ali AKINCI, Universite de Rouen

Yeon KYOO-SEOK, Hankuk University

Yeşim AKSAN, Mersin University



Discourse Markers in Learner Speech: A Corpus Based Comparative Study*

Aysel ŞAHİN KIZIL **

ARTICLE INFO

Received 14.07.2020
Revised form 30.11.2020
Accepted 13.12.2020
Doi: 10.31464/jlere.769613

Keywords:

*Discourse markers
Learner corpus
Spoken corpora
Relevance Theory*

ABSTRACT

Having a vital role in organizing conversational interaction, discourse markers (DMs) are considered to be a significant part of communicative competence. Combining insights from corpus linguistics, second language acquisition research and Relevance Theory, this study is an attempt to explore how non-native speakers of English (NNS) use the DMs in their spoken language. Following the framework of Contrastive Interlanguage Analysis (CIA), this study is based on two specific corpora: Turkish sub-corpus of The Louvain International Database of Spoken English Interlanguage (LINDSEI-TR) for NNS speech and The Louvain Corpus of Native English Conversation (LOCNEC) for native speech. The occurrences of DMs in both corpora were determined using inferential and descriptive statistics. The findings of the study are discussed in connection with implications for language practitioners and syllabus designers in the field of language teaching.

Acknowledgments

The author thanks the journal reviewers and editors for their guidance in improving this paper.

Statement of Publication Ethics

This study used existing data collected for the compilation of LINDSEI and LOCNEC. All the procedures performed in this study were in accordance with the research ethical standards, and no unlawful method or materials were used.

Conflict of Interest

The author declares that there is no conflict of interest.

Introduction

Discourse markers are crucial interactional manoeuvres to organize and structure communication on various levels. As a linguistic category, the term, discourse marker, broadly refers to a syntactically heterogeneous group of expressions that possess distinctive pragmatic and semantic functions in discourse (Blakemore, 2004). Depending on the fact that studying discourse markers is at the interjection of syntax, pragmatics and semantics, it is admittedly a difficult task to create definitive lists of DMs in a language, - even little agreement has been reached on its terminology. Various researchers examined the concept under various labels such as “discourse particles” (Aijmer & Stenström, 2002), “pragmatic markers” (Aijmer, 2004; Downing, 2006; Wei, 2011), “discourse connectives” (Blakemore, 1992), among them “discourse markers” (Bu, 2013; Buysse, 2012; Fraser, 2006; Gilquin, 2016; Müller, 2005; Polat, 2011; Romero-Trillo, 2002) being the most widely used term in the literature.

Though its terminology and definition are still open to debate (Huang, 2019), discourse markers, as one of the distinct characteristics of spoken English, have informed a quantity of studies from a variety of perspectives ranging from descriptive-functional approaches (Buysse, 2012; Fraser, 2006), taxonomic discussions (Wang & Zhu, 2005; Yong, Jingli, & Zhou, 2010) to investigation of gender differences (Erman, 2001). One common conclusion reached by these studies is that discourse markers add greatly to the communication altering pragmatic meaning of utterances; thus, are a central part of pragmatic competence of language users facilitating the complex task of speech production and interaction (Andersen, 2011; Müller, 2005). Most of the studies in the relevant literature, however, have primarily focused on the language produced by native speakers (NS) of English, leaving the area of discourse markers used by non-native speakers (NNS) largely unexplored (Fung & Carter, 2007).

Underlining the importance of discourse markers by NNSs, Aijmer (2002) states that misuse or underuse of discourse markers in non-native speech may cause misunderstanding, which could impair the whole communication. In the same vein, Hellermann and Vergun (2007) note that lack of discourse markers in a speech “mark a speaker as disfluent in the target language in subtle ways”, which obliquely put the speaker at the risk of “being marked as separate from the target speech community, which may then inhibit their chances for continued meaningful interaction in that speech community” (p. 161). Terraschke (2007) puts it differently by stating that discourse markers are necessary “to create an informal and friendly conversational atmosphere and to relate [non-native speakers] better to their native interlocutors and ultimately to fit better with their native peers” (p.158).

Drawing from the literature sketched out above demonstrating the significance of discourse markers in native and non-native speech and implying the need for further exploration of the topic, this study investigates the use of discourse markers by Turkish learners of English in comparison with that of native speakers of English. From a Relevance Theoretic perspective and combining insights from corpus linguistics and SLA research, this study aims to contribute to growing amount of research into learner speech

with a special focus on Turkish learners' spoken interlanguage, which makes it one of the first attempts in its scope.

Literature Review

Theoretical Framework: Relevance Theory and Discourse Markers

The framework of Relevance Theory developed by Sperber and Wilson (1986, 1995) has underpinned much of the analytical work on discourse markers as it provides a comprehensive pragmatic model for their analysis.

Building upon Grice's idea that communication is more than a process of codification and decodification of utterances as speakers make use of maxims in conversation involving an inference labor, Relevance Theory is a pragmatic approach to language based on cognitive principles. It postulates that the impact of new information is worked out by the receiver of the communicative act against the background of extant assumptions. In a cognitive environment shared by all members of a speech community, the hearer is supposed to choose a context for an utterance in order to make the correct inferences about the speakers' meaning. Choice of the context is constrained by the principle of "optimal relevance" which refers to assumption that every act of communication is optimally relevant if it is worth the audience's effort to process it (Blakemore, 2004; Sperber & Wilson, 1995). In other words, an utterance is relevant enough if it achieves adequate cognitive effects. Less cognitive effort means greater relevance (Urgelles-Coll, 2010). Accordingly, relevancy of the information in an utterance could be realized in three ways. First, new information can combine with existing assumptions to provide a contextual implication. Second, existing assumptions of the hearer can be strengthened by the new information. Third, new information can introduce a conflict to an existing assumption (Blakemore, 2002).

Within the framework of Relevance Theory, discourse markers are defined as "expressions that constrain the interpretation of the utterances that contain them by virtue of the inferential connections they express" (Blakemore, 1987 in Huang, 2011). Discourse markers are considered to be the signals used by the speaker to guide the hearer's interpretative process. As they have procedural meaning "encoding a constraint on pragmatic inferences" (Blakemore, 2002, p. 4), discourse markers function to narrow down the number of potential interpretations through the specification of certain properties of the context. More specifically, discourse markers constrain the relevant context for the utterance by reinforcing some inferences or relegating some other potential ones. Thus, they help process the information.

Three main characteristics attributed to discourse markers from a relevance-theoretic perspective are non-truth conditionality, optionality and connectivity which guide the analysis and interpretation process of the present study as well (Blakemore, 2004; Huang, 2011). Non-truth conditionality refers to the idea that discourse markers do not generally influence the truth-conditions of the proposition articulated by an utterance (Blakemore, 2002). This property of discourse markers differentiates them from the content words encompassing, for instance, manner adverbial uses of words (e.g., sadly).

The second characteristics of discourse markers is that they are syntactically optional, which means that the presence or absence of discourse markers does not affect the syntactic structure of the sentence. However, it should be noted that optionality does not reduce discourse markers to an unnecessary status. While in the absence of a discourse marker, the relationship it marks is still available to the hearer, it is no longer explicitly cued or reinforced as intended by the speaker. Turning to the “optimal relevance” principle in relevance theory, inexplicitly signaled relation would increase the cognitive effort for the processing, which will reduce the relevancy of the utterance though it is grammatically correct. The last property of discourse markers is the connectivity, which states that discourse markers link the utterance to the context; thus, they facilitate process of interpretation and interaction in the discourse (Fung & Carter, 2007).

Overall, the most important contribution of Relevance Theory to the study of discourse markers is the semantic-pragmatic characterization of these units, referring them as significant aids for communication through facilitating inferences (Müller, 2005). It is obvious that discourse markers have a pivotal role to play in communication, which leads to the assumption that they are significant constituents of interaction that cannot be glossed over by non-native speakers as well. Following section elaborates on discourse markers in non-native language use.

Discourse markers and non-native speakers

As aforementioned, a considerable amount of previous research has concentrated on the use of discourse markers in NS language (Aijmer, 2002; Biber, Johansson, Leech, Conrad, & Finegan, 2007; Fraser, 1999; Jucker, 1993). Recent years, however, have witnessed a shift of interest from NS language to comparative uses of discourse markers by NS and NNS speakers. To Gilquin (2016), compilation of interlanguage corpora is the main drive behind the growing number of research investigating DMs by language learners. It is because recent developments within the field of learner corpus research have enabled researchers to extract and analyze DMs in spoken interlanguage effectively.

Using corpus tools and techniques, a number of researchers conducted studies investigating frequency and functions of DM in learner English. Studies vary in accordance with the L1 backgrounds as well as their scope regarding the range of DMs included. The L1 backgrounds investigated so far are Spanish (Romero-Trillo, 2002), German (Müller, 2005), Chinese (Fung & Carter, 2007; Huang, 2013; Zhao, 2013), Swedish (Aas, 2011; Aijmer, 2011), French (Gilquin, 2008), Japanese (Shimada, 2014) and Turkish (Aşık & Cephe, 2013; Şahin Kızıl & Kilimci, 2014).

As for the scope, the studies conducted thus far focused on various linguistic units in learner English as DMs. Being one of the earliest examples of research on discourse markers in NNS language, Romero-Trillo (2002) analyzed the use of *listen, well* and *you know* in spoken interlanguage of Spanish speakers of English by comparing them with the use in NS speech. The focus of Müller (2005) was *so, well, you know* and *like*. Working on a relatively comprehensive list of DMs, Fung and Carter (2007) studied the appearance of *and, but, because, okay, so, yeah, really, say, sort of, I see, you see, well, right, actually, cos, you know* in the speech of Chinese EFL learners. Apart from this list, major discourse

markers reported in the studies targeting Chinese learners of English are *like, oh, well, you know, I mean, you see, I think* and *now* (Huang, 2013; Huang, 2019). Also investigating the same DMs as in the other studies, Shimada (2014) researched the use of some DMs that are not frequently studied in the literature including *basically, right, alright, actually, then* etc. for the Japanese learners. The DMs studied on the side of the Turkish EFL learners are a list of 59 linguistic units including *yeah, I mean, you know, well* etc (Aşık & Cephe, 2013).

The conclusion reached by most of these studies is a complex picture of overuse, underuse and misuse of discourse markers by learners, which justifies the need for further investigation of the topic. Findings of the study by Fung and Carter (2007), for example, suggest that discourse markers such as *so, you know* and *like* are used by NNSs less than by NSs. Similarly, Huang (2019) reports the underuse of *well* as a DM by Chinese EFL learners. This is in contradiction with Müller (2005) who reported that German EFL learners underused all the DMs under investigation with the exception of *well*. *Well* is also overused by Swedish EFL learners and French EFL learners (Aijmer, 2011; Gilquin, 2008). Apart from *well*, findings regarding the overuse of DMs by learners are published by House (2009) for *you know*, by Polat (2011) for *well* and *you know* and by Buysse (2012) for *so* as a DM. In addition to this pattern regarding frequent and infrequent use, extant literature also remarks on the misuse of certain DMs by EFL learners (Granger, 2015; Romero-Trillo, 2002). Qualitatively analyzing the learner speech, Aijmer (2011) demonstrates that Swedish learners use some DMs inappropriately neglecting their primary functions. Similarly, Yong et al., (2010) found that Chinese EFL learners use certain DMs out of their functions.

To explain the reasons behind this idiosyncratic pattern of DMs in learner speech, what is generally referred to is the lack of explicit instruction of DMs in language classes and limited exposure to DMs out of language classes. The first one, lack of explicit instruction is worded by Mukherjee and Rohrbach (2006) as “discourse markers are notoriously underrepresented even in modern materials” (p.216). Although spoken input is used in many language teaching contexts, it generally contains inauthentic speech or scripted talk (e.g. broadcast news), which makes the input poor in the typical spoken features such as hesitation markers and DMs (Gilquin, 2016). If EFL learners are not taught DMs explicitly through pedagogical materials, the only way they can learn these markers is the exposure to DMs out of classroom. However, this is not likely as many EFL learners have contact with English only in the classroom. When the fact that most of the EFL teachers are non-native is considered, learners’ exposure to naturally occurring DMs in speech gets more complicated as their speech may “exhibit the common interlanguage feature of not including many discourse markers” (Gilquin, 2016 p.216). Even if non-native teachers use DMs, they generally use relational ones (e.g. *alright, now, okay*) to manage the pedagogical activities (Hellermann & Vergun, 2007).

Taken together, the literature on the use of DMs by EFL learners has shown that DMs as a significant part of communication is worth further investigation. Although there are some emerging patterns and connected causes regarding the use of DMs by EFL learners, data from different learner populations doubtlessly adds to current knowledge and

deepens our understanding regarding the topic. This accumulation of knowledge, in turn, has the potential to contribute to finding pedagogical solutions in terms of making EFL learners better communicators. With this purpose in mind, this study focuses on Turkish EFL learners and investigates the use of three DMs (*you know, I mean, I think,*) in their spoken interlanguage. Following section presents the methodology of the study.

Methodology

In all phases of this study, Research and Publication Ethics are complied with. The methodology followed in this study is Granger's (2009) Contrastive Interlanguage Analysis (CIA), a corpus-based approach that employs two types of comparisons: "between native language and learner language (L1 vs L2) and between different varieties of interlanguage (L2 vs L2)" (p.18). This study made use of both types by comparing the data from LINDSEI-TR for NNS speech and LOCNEC for NS speech. Also included is the comparison of DMs in the interlanguage of learners from different L1 backgrounds (see Fig. 2), which represents the second type of comparison in CIA.

The data for this study comes from two comparable corpora as displayed in Table 1: Louvain International Database of Spoken English Interlanguage (LINDSEI) for learner speech and The Louvain Corpus of Native English Conversation (LOCNEC) for native speech.

Table 1. Corpora under investigation

	Corpora	Participants	Size
Learner	LINDSEI-TR (B Turns)	50 Turkish University Students	54,419
Reference	LOCNEC (B Turns)	50 Native University Students	118.553

LINDSEI is a spoken corpus consisting of interviews by university undergraduates from different L1 backgrounds. To find out the use of DMs by Turkish learners of English, LINDSEI-TR –the sub-corpus of LINDSEI- which contains 50 interviews by Turkish learners considered to be advanced learners of English based on external criteria was employed. Each interview in LINDSEI-TR has an average length of 12 minutes, and followed the same pattern made up of three tasks on a set topic, free discussion and picture description. In transcribing the spoken data, a set of guidelines provided by LINDSEI team were employed. For a fuller description of LINDSEI-TR with more details on sampling, representativeness, see Kilimci (2014). The instances of DMs in native speech were taken from LOCNEC which is a comparable corpus of LINDSEI as the same design criteria and transcription guidelines we observed for its compilation. In line with the focus of this study, only B turns representing learners' turns in the interviews in both corpora were taken into consideration for analysis.

Three discourse markers were selected to analyze for both practical and theoretical reasons: *You know, I mean* and *well*. In practical terms, these three linguistic items that occurred in sufficient numbers in both corpora as tested by a preliminary frequency search are considered to serve for meaningful quantitative analysis. Additionally, these markers

are among the most widely studied items in previous research both in NS and NNS language, thus providing a fruitful comparative base for uncovering idiosyncratic properties of said DMs in various L1 groups. By comparing the findings of this study to these published analyses, the study will further enrich the relevant literature. In theoretical terms, these three markers might potentially have a number of functions performing in a speech and analysing them within a relevance theoretic framework could provide a plausible explanation for a wide range of occurrences. That is, all examples of these markers could be handled with one unique explanation through relevance theory (Jucker, 1993).

Data Analysis

To analyse the frequency of the selected DMs in both NS and NNS corpora, WordSmith Tools 5.0, a standard corpus investigation software (Scott, 2010), was employed. The *Concord Tool* in *WordSmith 5* was also used to differentiate phrases under investigation used as DMs from phrases used to fill in some grammatical functions. In deciding whether the linguistic items are DMs or not, the characteristics provided in Relevance Theory which are explained in section 2.1. were referred. An example of different uses of the same phrase is given below:

Using well as a DM:

(1) travelling most of the time *well* .. it'd be difficult to like come to the socials at night (LOCNEC, nt="A" nr="E002")

(2) (eh) *well* I don't know I guess it how it works (LINDSEI-TR nt="TR" nr="TR040")

Using well as a non-DM:

(3) ... and I applied to a few others like .. and erm .. I applied to: .. Bangor as *well* . in Wales (LOCNEC, nt="A" nr="E002")

(4) ... in my opinion he is *well* educated and he . he she taught (eh) us (eh) making .. (eh) (eh) especially while preparing some material (eh) what (eh) can we focus on ... (LINDSEI-TR nt="TR" nr="TR028").

As shown in (1) and (2), the word *well* carries the properties of a DM from a relevance-theoretic perspective as a) it does not add to the truth-condition of the proposition, b) omitting it from the utterance does not change the syntactic pattern of the utterance and c) it connects the former utterance to the following one especially in (1). In the utterances (3) and (4), on the contrary, *well* is used as a content word. Therefore, its omission from the utterance will affect the expression syntactically, and its presence is necessary for the truth condition of the utterance as it helps to hold a positive ground on the part of the speaker.

Both corpora were manually examined to distinguish DM use of the selected items from their non-DM use. This step was followed by the calculation of the frequency of *well*, *you know*, and *I mean* as DMs in both corpora. After identifying the frequency, the raw frequency of each DM was standardized as a frequency per 10,000 words. This procedure results in normalized frequencies (NF) which is considered to be necessary when two

corpora that are of not equal size are compared (Biber et al., 2007). To find out if a certain difference of frequency between NS and NNS speech is statistically significant or not, the chi-square test that determines the level of certainty in the observed difference being either statistically marked or a merely product of chance (McEnery, Xiao, & Tono, 2006) was employed.

These quantitative analyses were followed by qualitative observations about discourse functions of the selected DMs based on the relevant literature. These observations could provide crucial details on the functions of DMs in actual learner speech.

Results

Frequency and Statistical Analysis

To investigate the use of discourse markers in both NS and NNS speech, *well*, *you know*, and *I mean* as DMs were compared in terms of frequency in each corpora. Table 2 displays the type/token ratio, raw frequencies, log likelihood and chi-square values of each selected DM in both corpora.

Table 2. Comparison of the use of DMs in Turkish EFL learners' speech (LINDSEI-TR) and Native Speakers of English speech (LOCNEC)

Discourse Markers	LINDSEI-TR	LOCNEC	Log Likelihood	Chi-Square Value
<i>Well</i> as a DM	19	560	-299.84	212.631***
<i>You Know</i> as a DM	120	632	-92.15	81.296***
<i>I mean</i> as a DM	28	444	-187.73	141.863***
Type/Token Ratio	5,40	4,73		

* $p < .001$

An overall look at Table 2 clearly demonstrates that compared with NSs, Turkish EFL learners underuse DMs in their speech. The most striking difference between two corpora is observed in the use of *well*, which is reported to be one of the commonest DMs in American and British conversation (Biber et al., 2007). While NSs use *well* as a DM 560 times, it appears only 19 times in Turkish learners' speech. One point to be clarified here is that the overall frequency of *well* in LINDSEI-TR was found to be 45 in the raw data. However, the manual analysis of the corpus to distinguish between *well* as a DM use and non-DM use reduced the frequency to 19. That corresponds to the fact that Turkish learners have the word *well* in their repository of vocabulary; however, they are not aware of its use as a DM.

As stated above, the corpora under investigation is of different size, which requires to calculate the normalized frequencies for each DM. Normalizing the frequencies makes the findings comparable with the other results provided in the relevant literature (O'Keeffe & Farr, 2003). The frequencies in this study have been normalized to tokens per 10.000 word. Figure 1 shows the results.

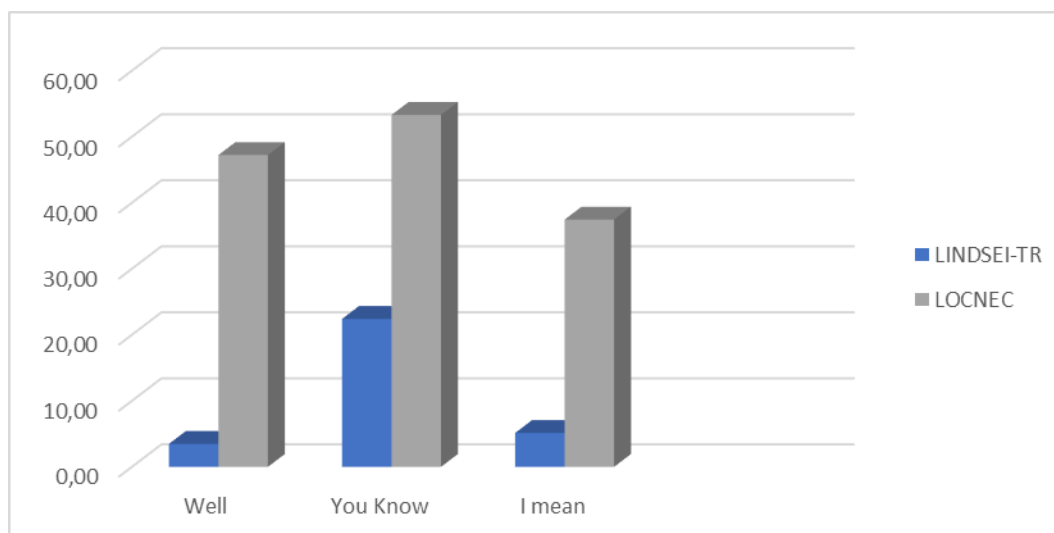


Figure 1. Normalized frequencies of selected DMs across NS and NNS speech.

From the normalized frequencies, it is self-evident that *you know* is the most frequent DM followed by *well* and *I mean* in native speakers' speech. This finding slightly contradicts with the results by Aijmer (2011) who employed the same comparable corpus (i.e. LOCNEC) to investigate the use of *well* in NNS speech. In her research, Aijmer (2011) reports the frequency of *well* as 54,4 per 10.000 word, concluding that *well* is the most frequent marker in LOCNEC followed by *you know* and *I mean* respectively. However, it has not been specified in Aijmer (2011) whether the uses of *well* as a DM and as a non-DM have been differentiated or not. As the present study distinguishes between the DM and non-DM uses of *well* using the framework provided by Relevance Theory, the frequency of *well* as a purely DM has been found to be different from the previous research, ranking it after *you know*.

The native speaker corpus has been used as a norm for interpreting the overuse/underuse phenomena on the part of NNSs. Figure 1, when interpreted in combination with the chi-square values in Table 2, explicitly shows that all the DMs of the focus of this study are underused by Turkish learners of English, and the difference between NS and Turkish learners in terms of the use of all DMs are statistically significant (i.e. *well*=212.631, $p < .001$; *you know*=81.296 $p < .001$; *I mean*=141.863 $p < .001$).

The pattern of overuse/underuse of *well*, *you know* and *I mean* has also been shown in the speech of learners of English from different L1 background: for Swedish learners' use of *I mean* and *you know* in Aas (2011); Swedish learners' use of *well* in Aijmer (2011) LINDSEI-SW; for French learners' use of *well*, *I mean* and *you know* in Gilquin (2008) LINDSEI-FR and for Japanese learners of English by Shimada¹ (2014)¹ LINDSEI-JP. An inclusive look at all these studies is considered to provide interesting insights on DMs in NNS speech. Figure 2 illustrates the normal frequencies of *well*, *you know* and *I mean* in aforementioned learner groups.

¹ All these cited studies used the relevant components of LINDSEI and LOCNEC, which makes it applicable to discuss their findings in comparison with the findings of the present study.

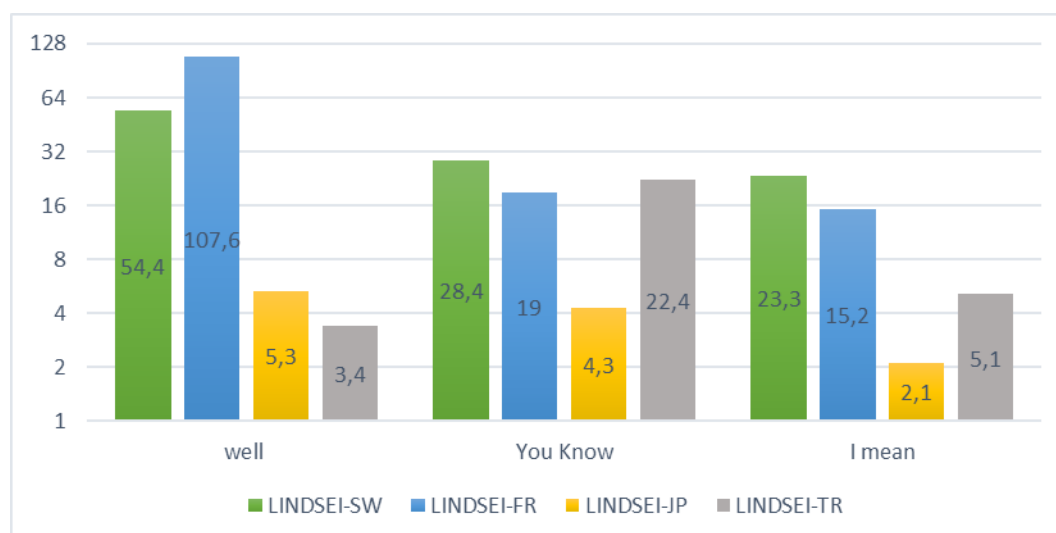


Figure 2. Frequency of *well*, *you know*, and *I mean* per 10,000 words in other sub-corpora of LINDSEI

As is seen in Figure 2, Turkish learners is the group that uses *well* the least in their conversational English. For the use of *you know* as a DM, Figure 2 shows that Turkish learners perform a similar tendency with the other learner groups, which could make a base for considering underuse of *you know* in conversation as a property of non-native speech.

Functional Analysis

Functions of DMs have been analyzed from many perspectives in previous research (see Müller, 2005 for a comprehensive overview); however, there is little agreement on the theoretical orientation or the type of categories explaining the multifunctional uses of DMs (Aijmer, 2011). This study dwells on the Relevance Theory for the analysis of the functions of DMs as it is believed to provide a general framework of communication based on cognitive principles covering all the functions through a combined explanation (Jucker, 1993).

For lack of space, the functional analysis of the DMs in this study is confined to *you know*, which is found to be the most frequent DM in Turkish learner speech. From a Relevance-Theoretic perspective, *you know* is categorized as an “addressee-centered presentation marker which relates the information to the presumed knowledge state of the addressee” (Jucker & Smith, 1998 p.174). Figure 3 presents the specific functions *you know* and their distribution in both NS and NNS corpora.

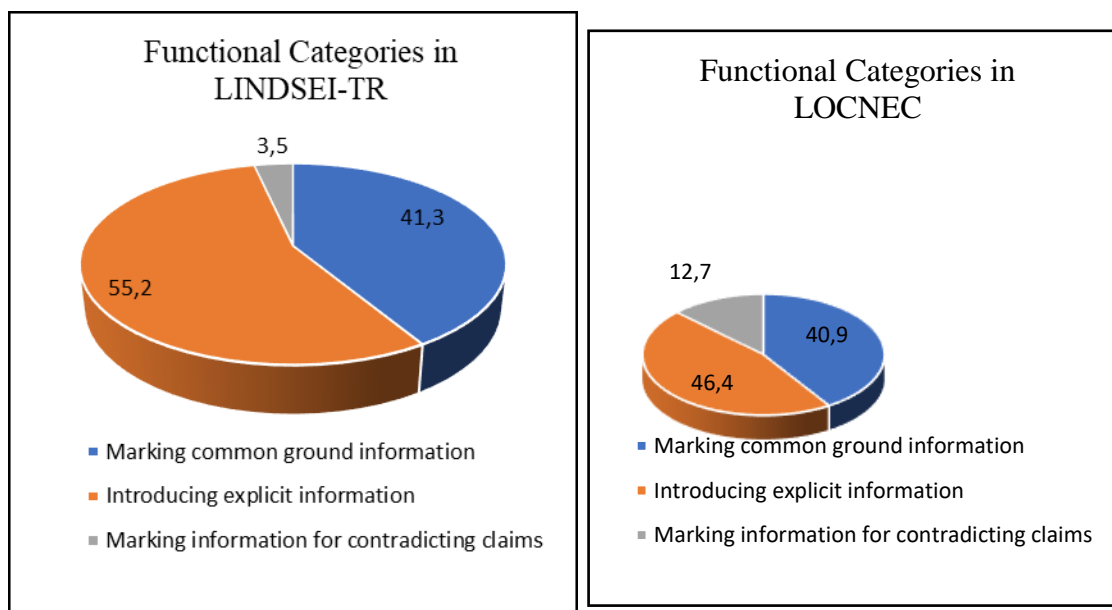


Figure 3. Functional categories of *you know* and their distribution across corpora

As seen in Figure 3, there is a similar pattern of distribution regarding the functions of *you know* in both corpora. Accordingly, using *you know* to mark the information that contradicts earlier claims by the addressee is the least frequent function used by both NSs and NNSs. One explanation for this occurrence could be related to the data collection method used in both corpora as the interviews “were not produced for real communicative purposes, but for classroom (corpus collection) purposes” (Gilquin & De Cock, 2011 p.157).

A similar distributional pattern between NNS and NS speech has been observed in the functional category of *you know* marking common ground information. This function of *you know* has been reported in previous research as well (Bu, 2013; House, 2009; Huang, 2011; Müller, 2005). An example of this assumed common ground is seen in (5) and (6).

(5) and also the most depressing because everyone dies in the[i:] end so I thought oh this is gonna be fun <X> *you know what I mean* . so we went into Manchester from college (LOCNEC, nt="A" nr="E010").

(6) (eh) generally (mm) this year I can't very much because we have a big exam *you know* for teacher (LINDSEI, nt="TR" nr="TR018").

Finally, *you know* functioning as a DM to introduce explicit information occupies the largest place in both native speaker and Turkish learners' speech as exemplified in (7) and (8) respectively.

 I expected like you know . a big building with a great big sign saying Nuffield Theatre (LOCNEC, nt="A" nr="E010").

 university its it's not just like a high school it's of course we learned English we learned how to teach English but (em) . it's not an army school *you know* it's (eh) it's like we came here (eh) and then we should leave here in different person but in positive way (LINDSEI, nt="TR" nr="TR018"). This finding is in line with the results by Hellermann and Vergun (2007) who found that *you know* is frequently used to mark more specific information being introduced into the conversation.

To summarize, findings show that Turkish learners rarely employ DMs in their speech while native speakers use them quite frequently. This underuse of DMs by Turkish learners leads them to sound non-native and to be less assertive in their communication, which in turn affect the hearer-speaker interaction (House, 2009). Comparison with the other learner groups imply that *well* and *I mean* show a specific use idiosyncratic to Turkish learners in terms of frequency whereas frequency of *you know* as a DM by Turkish learners forms the only common basis with other non-native speakers of English. Functional analysis which is confined to *you know* being the most frequent DM in Turkish learners' speech reveal that they use it appropriately in most instances with a similar distributional pattern to the native speakers' use.

Discussion

Based on the quantitative analysis of the data reflecting spoken English of NNSs and NSs, findings of this study have led to several claims regarding the use of DMs by EFL learners. First, findings have shown that *well* is not primarily used as a DM in the NNS speech, which is in line with the previous research (Huang, 2011). In other words, Turkish EFL learners have *well* in their repertoire, yet they are not aware of its function as a DM. L1 effect and instructional properties of the target setting are the two commonly referred factors in the literature to account for the underuse of DMs. Regarding the case of *well* as observed in this study, L1 effect does not seem to be a valid account. In most of the studies on discourse markers in Turkish, the particle *şey* is considered to be correspondence of *well* in English, and *şey* is reported to be among the most frequent DMs in Turkish (Yılmaz, 2004). Therefore, it would be unreasonable to refer to L1 effect to account for the underuse of *well* by Turkish learners. One explanation for this occurrence, then, could be the underrepresentation of *well* as a DM in instructional materials in EFL instructional setting for Turkish learners. This explanation related to properties of instructional setting could also be applicable for the underuse of *I mean* (its Turkish correspondence is considered to be “*yani*”, another commonest DM in Turkish language (Yılmaz, 2004) by Turkish learners compared with other learner groups. While Turkish learners very frequently employ “*yani*” in their conversation, they are seemingly not aware of its English correspondence as a DM. Second, underuse of *well* as a DM could also give interesting hints about the English proficiency level in LINDSEI-TR. Previous research reported positive correlation of the use of *well* as a DM with the proficiency level of the learners (Fung & Carter, 2007; Huang, 2019). In other words, it is stated that the more proficient the learner is, the more frequent the DMs are in their speech. In LINDSEI-TR, the learners providing information to the corpus are considered to be “advanced” learners based on the external criteria (i.e. their being third and fourth graders at university).

However, the fact that they are not able to use DMs in their speech hints that either their attributed proficiency level should be re-considered for Turkish EFL context or pedagogic intervention is necessary even in advanced level.

Additionally, the findings of this study obtained through the functional analysis of Turkish EFL learners' speech bear notable insights about properties of their English. The underuse of *you know*, for example, by Turkish learners could be interpreted as a trait signalling their being less assertive in target language. Being a highly frequent DM in native speech, *you know* is found to function as a "shared knowledge indicator" pointing to the speaker's confidence in the existence of common information (House, 2009). Although Turkish learners use *you know* to mark common ground information, -as shown by the qualitative analysis- its being infrequent in the speech makes them sound non-native and unassertive in English. Similarly, the underuse of DM *I mean* by Turkish learners contributes to their foreign soundingness, suggesting that *I mean* is not conventionalized in Turkish learners' English to the extent in native speech.

Conclusion

Within the framework of CIA and combining insights from Relevance Theory and learner corpus research, this study aimed to uncover the use of DMs (*well, I mean, You know*) by Turkish EFL learners in comparison with that of native speakers. The findings summarized above bear significant implications.

As it is quite obvious from the findings of this study that DMs are highly frequently used in native speaker interaction, "especially *well, you know* and *I mean*, [t]hey should also be used by learners (Aijmer, 2011). Therefore, as noted by Fung and Carter (2007), Müller, (2005) and Romero-Trillo, (2002) knowledge of DMs in terms of variety and their functions in spoken English should be underlined in language teaching environment as lack of or inappropriate use of DMs could make the utterances vague, incoherent and misunderstood. DMs could be taught explicitly through integration of language activities such as problem-solving, cross-language comparison (Fung & Carter, 2007) or through the analysis of authentic materials including daily conversation of native speakers (Hellermann & Vergun, 2007). Language instruction based on the principles of Data Driven Learning could also make an efficient solution for teaching DMs by exemplifying actual language use since previous studies have shown effectiveness of this method (Şahin Kızıl & Kilimci, 2017; Şahin Kızıl & Savran, 2018; Vyatkina & Boulton, 2017). The awareness about DMs could also be raised implicitly through the use of DMs by teachers in classroom interaction (Hellermann & Vergun, 2007).

The findings of this study which is limited in scope suggest that there is more to explore on the use of DMs by NNSs. Future research could focus on DMs other than the ones analyzed here to have a full understating of DMs by NNSs. Additionally, comparing learners at different acquisition stages would also yield interesting results about how DMs are learnt. Finally, investigations of DMs in various communicative contexts by NNSs other than structured interviews may provide further insights about contextual use of DMs.

References

- Aas, H. L. (2011). *Recurrent Word-Combinations in Spoken Learner English*. [Unpublished Master's Thesis] University of Oslo.
- Aijmer, K. (2002). *English Discourse Particles: Evidence from a corpus*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Aijmer, K. (2004). Pragmatic Markers in Spoken Interlanguage. *Nordic Journal of English Studies*, 3(1), 173–190.
- Aijmer, K. (2011). Well I'm not sure I think...The use of well by non-native speakers. *International Journal of Corpus Linguistics*, 16(2), 231–254.
- Aijmer, K., & Stenström, A.-B. (Eds.). (2002). *Discourse patterns in spoken and written corpora*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Andersen, G. (2011). Corpus based pragmatics I: Qualitative studies. In W. Bublitz & N. R. Norrick (Eds.), *Foundations of Pragmatics* (pp. 587–627). Berlin: Walter de Gruyter.
- Aşık, A., & Cephe, P. T. (2013). Discourse markers and spoken English: Nonnative use in the Turkish EFL setting. *English Language Teaching*, 6(12), 144–155.
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., & Finegan, E. (2007). *Longman Grammar of Spoken and Written English*. England: Pearson Education Limited.
- Blakemore, D. (1992). *Understanding Utterances: An introduction to pragmatics*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Blakemore, D. (2002). *Relevance and linguistic meaning: The semantics and pragmatics of discourse markers*. New York: Cambridge University Press.
- Blakemore, D. (2004). Discourse markers. In L. R. Horn & G. Ward (Eds.), *The Handbook of Pragmatics* (pp. 221–240). Oxford: Blackwell Publishing.
- Bu, J. (2013). A study of the acquisition of discourse markers by Chinese learners of English. *International Journal of English Studies*, 13(1), 29–50.
- Buysse, L. (2012). So as a multifunctional discourse marker in native and learner speech. *Journal of Pragmatics*, 44(13), 1764–1782.
- Downing, A. (2006). The English Pragmatic Marker surely and its Functional Counterparts in Spanish. In K. Aijmer & A. M. S. Vandenberg (Eds.), *Pragmatic Markers in Contrast* (pp. 39–58). Oxford: Elsevier Inc.
- Erman, B. (2001). Pragmatic markers revisited with a focus on you know in adult and adolescent talk. *Journal of Pragmatics*, 33, 1337–1359.
- Fraser, B. (1999). What are discourse markers ? *Journal of Pragmatics*, 31, 931–952.
- Fraser, B. (2006). On the Universality of Discourse Markers. In K. Aijmer & A. M. S. Vandenberg (Eds.), *Pragmatic Markers in Contrast* (pp. 79–92). Oxford: Elsevier Inc.
- Fung, L., & Carter, R. (2007). Discourse markers and spoken English: Native and learner use in pedagogic settings. *Applied Linguistics*, 28(3), 410–439.
- Gilquin, G. (2008). Hesitation markers among EFL learners: Pragmatic deficiency or difference? In J. Romero-Trillo (Ed.), *Pragmatics and Corpus Linguistics: A Mutualistic Entente* (pp. 119–149). Berlin, Heidelberg & New York: Mouton de Gruyter.
- Gilquin, G. (2016). Discourse markers in L2 English: From classroom to naturalistic input. In O. Timofeeva, A.-C. Gardner, A. Honkapohja, & S. Chevalier (Eds.), *New Approaches to*

- English Linguistics: Building Bridges* (pp. 213–249). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Gilquin, G., & De Cock, S. (2011). Errors and disfluencies in spoken corpora: Setting the scene. *International Journal of Corpus Linguistics*, 16(2), 141–172. *Discourse Markers in Learner Speech*
- Granger, S. (2009). The contribution of learner corpora to second language acquisition and foreign language teaching: A critical evaluation. In K. Aijmer (Ed.), *Corpora and Language Teaching* (pp. 13–32). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Granger, S. (2015). The contribution of learner corpora to reference and instructional materials design. In G. Gilquin, S. Granger, & F. Meunier (Eds.), *The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research* (pp. 485–510).
- Hellermann, J., & Vergun, A. (2007). Language which is not taught: The discourse marker use of beginning adult learners of English. *Journal of Pragmatics*, 39(1), 157–179.
- House, J. (2009). Subjectivity in English as Lingua Franca discourse: The case of you know. *Intercultural Pragmatics*, 6(2), 171–193.
- Huang, L. F. (2011). *Discourse markers in spoken English: A corpus study of native speakers and Chinese non-native speakers*. The University of Birmingham.
- Huang, L. F. (2013). Pedagogical implications of the corpus-based investigation of discourse markers. *Learner Corpus Studies in Asia and the World*, 1, 227–254.
- Huang, L. F. (2019). A Corpus-Based Exploration of the Discourse Marker Well in Spoken Interlanguage. *Language and Speech*, 62(3), 570–593.
- Jucker, A. H. (1993). The discourse marker well: A relevance-theoretical account. *Journal of Pragmatics*, 19, 435–452.
- Jucker, A. H., & Smith, S. W. (1998). And people just you know like 'wow': Discourse markers as negotiating strategies. In A. H. Jucker & Y. Ziv (Eds.), *Discourse Markers: Description and Theory* (pp. 171–204). Amsterdam: John Benjamins.
- Kilimci, A. (2014). LINDSEI-TR: A New Spoken Corpus of Advanced Learners of English. *International Journal of Social Science and Education*, 4(2), 401–410. Retrieved from
- McEney, T., Xiao, R., & Tono, Y. (2006). *Corpus-Based Language Studies An Advanced Resource Book*. London: Routledge.
- Mukherjee, J., & Rohrbach, J.-M. (2006). Rethinking applied corpus linguistics from a language-pedagogical perspective: New departures in learner corpus research. In B. Ketteman & G. Marko (Eds.), *Planning, Glueing and Painting Corpora: Inside the Applied Corpus Linguist's Workshop* (pp. 205–232). Frankfurt: Peter Lang.
- Müller, S. (2005). *Discourse markers in native and non-native English Discourse*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- O'Keeffe, A., & Farr, F. (2003). Using language corpora in initial teacher education: Pedagogic issues and practical applications. *TESOL Quarterly*, 37(3), 389–418.
- Polat, B. (2011). Investigating acquisition of discourse markers through a developmental learner corpus. *Journal of Pragmatics*, 43(15), 3745–3756.
- Romero-Trillo, J. (2002). The pragmatic fossilization of discourse markers in non-native speakers of English. *Journal of Pragmatics*, 34, 769–784.
- Şahin Kızıl, A., & Kilimci, A. (2014). Recurrent phrases in Turkish EFL learners' spoken interlanguage: A corpus-driven structural and functional analysis. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10(1), 195–210.

- Şahin Kızıl, A., & Kilimci, A. (2017). Teaching Collocations through Web-Based Concordancing: A Corpus Informed Quasi-Experimental Study. In D. Tafazoli & M. Romero (Eds.), *Multiculturalism and Technology-Enhanced Language Learning* (pp. 142–156) Hershey: IGI Global.
- Şahin Kızıl, A., & Savran, Z. (2018). The integration of corpus into EFL speaking instruction: A study of learner perceptions. *International Online Journal of Education and Teaching*, 5(2), 376–389. Aysel ŞAHİN KIZIL
- Scott, M. (2010). *WordSmith Tools Version 5.0*. (Vol. 5). Liverpool: Lexical Analysis Software.
- Shimada, K. (2014). Contrastive interlanguage analysis of discourse markers Used by non-native and native English speakers. *JALT Journal*, 36(1), 47–68.
- Sperber, D., & Wilson, D. (1995). *Relevance: Communication and cognition*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Terraschke, A. (2007). Use of general extenders by German non-native speakers of English. *IRAL*, 45(2), 141–160.
- Urgelles-Coll, M. (2010). *The Syntax and Semantics of Discourse Markers*. London & New York: Continuum.
- Vyatkina, N., & Boulton, A. (2017). Corpora in language learning and teaching. *Language Learning & Technology*, 21(3), 1–8.
- Wang, L. F., & Zhu, W. H. (2005). A corpus-based study of the use of discourse markers in Chinese EFL learners' spoken English. *Foreign Language Research*, 3, 40–48.
- Wei, M. (2011). Investigating the oral proficiency of English learners in China: A comparative study of the use of pragmatic markers. *Journal of Pragmatics*, 43(14), 3455–3472.
- Yılmaz, E. (2004). *A pragmatic analysis of Turkish discourse particles: Yani, işte and şey*. (Unpublished Doctoral Dissertation) Middle East Technical University.
- Yong, W., Jingli, W., & Zhou, C. (2010). The Use of I think by Chinese EFL Learners: A Study Revisited. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 33(1), 3–23.
- Zhao, H. (2013). A study on the pragmatic fossilization of discourse markers among Chinese English learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(4), 707–714.



Using Edmodo as a Social Platform to teach EFL Writing for Preparatory School Students

Turan Paker *

Nurgül Doğan **

ARTICLE INFO

Received 30.12.2020
Revised form 19.02.2021
Accepted 02.03.2021
Doi: 10.31464/jlere.850794

Keywords:

Collaborative Writing
Social Constructivism
Edmodo
e-portfolio
Google Docs

ABSTRACT

This study aimed to identify the perceptions of preparatory school students studying in the School of Foreign Languages in a state university towards using Edmodo to improve their writing skill in English. The participants were 52 students who used Edmodo together with Google Docs collaboratively and interactively for their nine collaborative and individual writing tasks. Besides, the teacher has uploaded some course materials onto Edmodo to support their learning process. The students have studied various EFL writing tasks for one semester through Edmodo. In order to collect the data, convergent parallel design of mixed design was adopted. Quantitative and qualitative data were collected and analysed separately, then they were classified and interpreted together. The results revealed that the participants highly favoured using Edmodo for their writing classes and found it very useful and enjoyable, and they also pointed out that using Edmodo interactively helped them develop their writing skill. In addition, they highly appreciated the e-portfolio function of Edmodo since it has provided easy access to their previous tasks and related feedback.

Statement of Publication Ethics

The study has been conducted by following the publication ethics. We confirm that the study does not need ethics committee approval according to the research integrity rules in the country.

Authors' Contribution Rate

The manuscript was collaboratively composed from beginning to the end by the two authors.

Conflict of Interest

We do not have any conflict of interest.

* Prof. Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3941-3975>, Pamukkale University, Faculty of Education, Department of Foreign Languages Education, English Language Teaching Unit, tpaker@gmail.com

** Instructor, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5707-8990>, Uşak University, School of Foreign Languages, nurgul.dogan@usak.edu.tr

*** This article was produced from the MA thesis, titled "Collaborative social learning: using Edmodo as a social platform to teach EFL writing for preparatory school students," conducted in The Institute of Educational Sciences, Pamukkale University, Turkey.

Introduction

Learning writing in second language learning (L2) is different from learning the other skills because it requires some competences such as outlining, organizing your opinions in cohesion, knowledge of paragraph or text organization and genres of texts, etc. Writing in L2 requires using metacognitive skills (Klimova, 2014). Students should be knowledgeable in delivering the content in an organization, appropriate vocabulary usage and language use and also mechanics (Olshtain, 2000). Brown and Lee (2015) ask the crucial question: “Why do not people learn to write ‘naturally,’ as they learn to talk? How can we best teach L2 learners how to write?” (p. 426). This question was the starting point of the study. In our case, writing in L2 is perceived as a less communicative and interactive language skill in the classroom setting in the preparatory program because there is not usually a real audience for most of the writing tasks suggested by the text books and the school program but only some topics to respond to. The interaction takes place only between the teacher and the students, which contradicts Vygotskian way of learning, which stresses the idea that learning occurs within the social activities where learners interact (Stacey, 1999). Furthermore, most of the time the students write not to convey a message for real communication purposes, but just to fulfil a task or copy a model, and most importantly, the students write to get a passing grade in the examinations. According to Brown and Lee, (2015), students’ written products are not authentic. In addition, students cannot get necessary feedback from their teachers, which does not lead to process writing dealing with a couple of drafts and ends up with a final version (Raimes, 1983). As writing is a process, the writing skill should be carried out in a process writing framework (Raimes, 1983). In this framework, students write for real audiences with real purposes, which results in ownership of students towards their writing, and they collaborate with each other through the supportive efforts of the teacher (Graham & Sandmel, 2011). Hence, the main problem with teaching writing skill in our case is that writing skill is taught traditionally by means of pen-and-paper based instruction, with non-authentic tasks, in non-interactive settings by ignoring students’ computer literacy. In addition, traditional writing instruction is usually limited only to the classroom in terms of interaction time and place. There are also physical conditions to be considered with traditional interactive writing tasks such as sitting arrangement and noise. With group works of 4-5 members, all members cannot see what is written on the collaborative paper, and everyone in the group cannot edit the work, only pair work is possible. Besides, there are some classroom management and especially noise problems as well.

On the other hand, nowadays, the students have high information and communication technology literacy (ICT) and interests as they were born to a digital world. Then, as they were “digital natives” (Prensky 2001), trying to teach writing traditionally may not motivate them as expected. ICT literacy can be defined as “an individual’s ability to use computers to investigate, create and communicate in order to participate effectively at home, at school, in the workplace and in society”. (OECD, 2013) Based on their one way communicative, pen and pencil type classroom writing, it would be natural to assume that students may have difficulties in surviving digital platforms with their future writing tasks in real life within this high technological era. According to

OECD report (2015), students who are unable to navigate through a complex digital landscape will no longer be able to participate fully in the economic, social and cultural life around them. With the development of web 2.00 technologies, educators and researchers have turned their attention to the use of these tools in terms of collaborative, interactive and social learning in language education (Karpati, 2009). “Since designing technology-enhanced language classes is a new approach in the field of language education in Turkey, many aspects of using Web 2.0 technologies in language classes still need to be investigated” (Ciftci & Kocaoglu, 2012, p. 62). Therefore, we believe that by integrating a Web 2.00 tool –Edmodo- into writing course, the students can cooperate and collaborate by interacting with the teacher and their peers, and also satisfy their technological interest both in and out of the classroom setting. Edmodo is known as an educational website platform for teachers and students for connection, interaction and collaboration both in and outside the classroom (Trust, 2017; Tsiakyrouti, 2018).

Literature review

Theoretically, the present study as in some studies in which a Web 2.00 tool was used for collaboration hypothesize the social construction of knowledge and discuss and explain how it is possible to construct knowledge collaboratively in a social environment through a tool as well as the students’ perceptions. According to Vygotsky (1978), learning is a phenomenon that happens in society rather than being individual. Three concepts stand out under this theory: social interaction, the more knowledgeable other (MKO) and the zone of proximal development (ZPD). Social interactions play important roles in children’s cognitive development. The more knowledgeable other (MKO) refers to the one who has more skills than the learner. Therefore, MKO supports the novice to construct knowledge as a result of interaction. “Such assistance is now commonly referred to in the literature as scaffolding” (Storch, 2005, p.154). Zone of the proximal development (ZPD) refers to the place where a child can construct the knowledge by collaborating with a peer or interact with teacher. Learning occurs by mediating and scaffolding with more knowledgeable other. When the studies in the literature are reviewed in terms of constructivism, it is seen that this theory constitutes a foundation stone in language education. Social constructivism (Vygotsky, 1978) was considered as the basis for methodology used in the present study because Edmodo creates social constructivist environment both in and out of the classroom.

As for the collaborative writing via Web 2.00 tools, Elola and Oskoz (2010) structured their research on social terms of language learning, and they got students’ positive reactions towards using wikis for ESL writing. Similarly, Wu and Wu (2011) explained the students’ positive thoughts of using blogs where they interactively carried out. Likewise, Storch (2005) claims, in his experimental study, the participants write better collaboratively than individually. Although Seyyedrezaie et al. (2016) got the students’ negative reactions of using Google Docs for collaboration for various reasons, Woodrich and Fan (2017) stated that using Google Docs may open a door for non-attentive students based on their positive reactions despite no evidence of better-quality works of collaborative tasks than individual tasks. Similarly, Kongchan (2013) investigated

students' and a teacher's perceptions of using Google Docs and Edmodo collaboratively. He also stated how using Edmodo, and Google Docs made it possible to give real time feedback. Edmodo gives its users an opportunity to combine Google Docs. Teachers or students can link a Google Doc to a post. While submitting their assignments the students can reach their GoogleDrive folders or directly their Google Docs thanks to the uploading features of Edmodo.

On the other hand, Pop (2013) focused on the e-portfolio function of Edmodo. Purnawarman et al. (2016) studied Edmodo for EFL writing, and their findings supported the social norms of learning in that the students indicated that Edmodo enabled them to join peer groups and interact with each other. Correspondingly, Kayacan and Razı (2017) focused on self and peer feedback via Edmodo in their quasi-experimental study. The results showed that self and peer feedback provided improvement in students' writings. Besides, the researchers got positive perceptions of the students towards using Edmodo for their ESL writings. Parallel to this study, Hamutoğlu and Kızılcı (2017) indicated the participants' positive reactions towards using Edmodo. Additionally, Manowong (2016) studied EFL learners' perceptions about Edmodo, and the researcher explained that the learners perceived Edmodo as a useful supplementary tool.

In this study, Edmodo and Google Docs were used collaboratively and interactively for EFL writing classes in the context of School of Foreign Languages in Uşak university. The aim of this study is to identify students' perceptions about effectiveness of using a Web 2.0 tool, Edmodo, as a social and collaborative platform in developing their writing skill. For this purpose, the present study focuses on the following research questions:

1. What are opinions of the preparatory students about using Edmodo in EFL writing classes?
 - a. Does using Edmodo interactively develop their writing skill?
 - b. Is Edmodo an effective social platform which can promote social interaction for them while writing in English?

Methodology

Research design

In this study, a convergent parallel design of mixed research type was used to triangulate the quantitative data with qualitative data (Creswell and Plano Clark, 2011) and to enhance the process-based study by various data. Thus, the quantitative data and qualitative data were collected and analysed separately, then as a second step, they were related and finally, they were interpreted together in terms of research questions. As a quantitative method a Likert type questionnaire was administered. The questionnaire was composed of 40 items. Some items were developed based on the content analysis of the paragraphs previously assigned to students, and the rest of the items were adapted from Manowong (2016). A semi-structured interview was carried out in order collect data qualitatively.

Context

The study was conducted in the School of Foreign Languages, voluntary English preparatory program in Uşak University. The study was particularly conducted in this context where students study English intensively to be proficient at B1+ level so that they can attend their academic studies in their departments. Thus, students attend the English preparatory program for an academic year for two semesters in which they study four language skills.

Participants

The participants were 52 EFL students, aged between 17-21. They were 24 males and 28 females. The proficiency level of the students was A2, which was identified in the placement test given at the very beginning of the semester. They were grouped randomly in accordance with their proficiency level. The participants had 25 hours of English classes per week throughout the semester. The study included 10 hours of Reading and Writing Course per week, and the participants completed nine writing tasks via Edmodo through one semester. The participants, first of all, were informed that they were going to use Edmodo for a virtual writing class throughout the semester. They were assigned to set up a Gmail address to use it for Edmodo enrolment, Google Docs and Google Drive in the first lesson. In addition, Edmodo with its all features was introduced to participants in all groups. They were also informed on how to use Google Docs with multiple authors.

Data collection and analysis

Having completed the writing tasks, stated in the procedure subsection, the data were collected through a 5-point Likert-scale type questionnaire composed of 40 items and a semi-structured interview composed of four open ended questions. The participants were asked to sign volunteer informed/consent form. Upon using Edmodo for a semester, the participants were asked to write a paragraph about their experience on Edmodo. Based on the content analysis of the students' paragraphs some themes were detected. As a final stage, items for the questionnaire were developed. Besides, some items were adapted from Manowong (2016). Next, opinions of three experts working in the ELT department were consulted. According to experts' views about technical issues and the content, the questionnaire was rearranged and was prepared to be ready to be applied. The questionnaire included following options for each item: strongly disagree=1, disagree=2, partially agree=3, agree=4 and strongly agree=5. Statistical data were analysed descriptively by using SPSS 23 software program. A rating guide was adopted from Manowong (2016). Accordingly, the students' responses to the survey were categorized as 4.21-5= strongly agree, 3.41-4.2=agree, 2.61-3.4= partially agree, 1.81-2.6=disagree, and 1-1.8=strongly disagree. To be able to draw meaningful results from the quantitative data, the items on the questionnaire were matched with the research questions and interpreted in accordance with the research question. Besides, the quantitative data were related by the qualitative results collected from contents analysis of the students' answers to the following semi structured interview questions:

1. What are your general opinions about using Edmodo for writing classes?
2. Did using Edmodo interactively such as group works or working with your classmates and your teacher on the same Google Doc at the same time contribute to improving your writing skill? If yes, how did it contribute to improve your writing skill?
3. Did using Edmodo interactively help you learn from each other and your teacher? If yes, how?
4. How do you evaluate Edmodo as an application in terms of reaching your course materials, assignments and your grades any time?

Upon analysing data obtained from the responses to the questionnaire and semi-structured interviews, the quantitative results were presented on tables including mean value (*M*), standard deviation (*SD*), percentages for the level of agreement (%). Qualitative data results were also presented in terms of triangulation of two types of data. Each research question was used as a basis for presentation and interpretation of the results.

Procedure

The instructor introduced the procedure of how to use Edmodo as a first step. Then, in order to deal with them effectively in terms of pair and group feedback, she divided them into three different groups, and shared the class codes with the students. Nine writing tasks were carried out via Edmodo during the semester. The students used Google Docs as sheets for their tasks. Five individual writing tasks and four collaborative writing tasks were covered during the study. Task 1, task 2, task 6, task 7 and task 9 included writing paragraphs individually. For those individual tasks, the interaction was among the students who wrote the task and the instructor. For writing task 6, however, the interaction was among the students through peer-feedback. Task 3, task 4, task 5 and task 8 included collaborative writing. The students followed the procedures in accordance with the OCL (online collaborative learning) theory suggested by Harasim (2012). First, the students brainstormed, then, they discussed the ideas in brainstorming part and eliminated some ideas, and finally, they produced tasks collaboratively. The interaction for the collaborative works in the study was between the students-teacher and among the students. Task 1, task 2, task 3, task 4, and task 5 were narrative paragraphs, and they were mainly written in a free task in terms of their organization. Task 6 included writing a descriptive paragraph. Task 7, task 8 and task 9 included writing expository paragraphs for which students provided a topic statement, supporting statements/ideas and a concluding statement. For each writing task, the students received instruction, and the teacher also modelled the task when needed. The students got real-time feedback for their writing. For the second drafts of their tasks, they got feedback both for content and language of their tasks.

Results

The findings as a result of data analysis have been presented in terms of research questions. The first research question was “What are students’ opinions about using

Edmodo?" Item 33, 14, 22, 19, 8, 26, 32, 23, 5, 17, 6, 7, 30 and 16 were assigned to research question 1 (Table 1). The quantitative results of these items and overall mean value and the qualitative results obtained from students' responses to the interview questions were presented and interpreted. Table 1 shows the results in terms of means and percentages in a descending order.

Table 1. Students' perceptions about using Edmodo

N=52

Item Description	M	SD	SD%	D%	PA%	A%	SA%
33. Edmodo provided a good virtual writing platform where I could interact with my friends and teacher at any time.	4.21	0.89	1.9	3.8	7.7	44.2	42.3
14. I am happy with Edmodo.	4.05	1.05	5.8	0	17.3	36.5	40.4
22. Writing activities became more fun thanks to Edmodo.	4.01	1.12	5.8	5.8	9.6	38.5	40.4
19. Thanks to Edmodo, what I wrote was permanent and I could check my language mistakes when I wanted.	3.98	1.09	3.8	5.8	19.2	30.8	40.4
8. Edmodo was helpful in improving my writing skill.	3.92	0.98	3.8	1.9	23.1	40.4	0.8
26. That more than one person was able to work on and correct mistakes on the same page in Google Docs collaborative writing tasks contributed to my learning of writing.	3.90	1.03	3.8	3.8	23.1	36.5	32.7
32. The writing activities we did by using Google Docs were more useful than the ones we did individually by using pen and pencil.	3.90	0.99	1.9	7.7	19.2	40.4	30.8
23. Thanks to Edmodo I was able to follow the lessons outside the school.	3.69	1.09	5.8	7.7	21.2	42.3	23.1
5. Online activities such as exams, assignments and discussions in Edmodo were time consuming.	2.46	1.17	23.1	34.6	21.2	15.4	5.8
17. The use of Edmodo required extra time and effort.	2.38	1.03	21.2	34.6	32.7	7.7	3.8
6. Since I do not have constant internet access I am deprived of my homework and writing activities.	2.25	1.20	28.8	40.4	17.3	3.8	9.6
7. It was difficult to follow the procedures in Edmodo (sending homework, linking, etc.)	2.17	1.18	34.6	32.7	21.2	3.8	7.7
30. I was disturbed by the observation of the teacher and my classmates on my writing process in group works we did by using Google Docs.	1.88	1.04	42.3	40.4	7.7	5.8	3.8

16. I felt isolated from my own writing classes.	1.55	0.87	57.7	36.5	1.9	0	3.8
	Overall	4.69	0.57				
M: Mean	SD: Standard Deviation	SD: Strongly Disagree	D: Disagree				
PA: Partially Agree	A: Agree	SA: Strongly Agree					

When the findings regarding the students' general opinions about using Edmodo were analysed, the overall mean value was 4.69, which meant the students had quite positive reactions towards using Edmodo for ESL writing classes. The responses given to Q1 supported this quantitative data as in the following:

Using Edmodo for writing classes was really helpful in general terms (Interview records, S4).

I had a chance to practice on technologies on modern world by using such an application as Edmodo for writing classes. So, I think the writing activities via Edmodo is helpful (Interview Records, S1).

I have met Edmodo for writing classes for the first time... I can say that it is a very useful application. We have benefitted the easiness of communication with our teacher and classmates (Interview Records, S7).

... Edmodo was fun when studying writing with my friends (Interview Records, S1).

Items 33, 14, 22, 19, 8, 26, 32, and 23 included positive statements about Edmodo (Table 1). The students indicated that Edmodo provided a good virtual writing platform where they could interact with their friends and the teacher at any time ($M: 4.21$; $SD: 0.89$). Next, the students agreed that they were happy with Edmodo ($M: 4.05$; $SD: 1.05$). In addition, the responses of the students indicated that writing activities became more fun thanks to Edmodo ($M: 4.01$; $SD: 1.12$). Besides, the students agreed that what they wrote was permanent, and they could check their language mistakes whenever they wanted thanks to Edmodo ($M: 3.98$; $SD: 1.09$). Next, the students believed that Edmodo was effective in improving their writing skill ($M: 3.92$; $SD: 0.98$). The following response to Q1 supported this quantitative data for item 8, in which the students agreed that Edmodo was helpful in improving their writing skill (Table 1):

Thanks to Edmodo, I think my writing skill has improved (Interview Records, S5).

Furthermore, the following response supported item 19 in which students stated that thanks to Edmodo, what they wrote was permanent and they could check their language mistakes whenever they wanted.

What I wrote became permanent thanks to Edmodo (Interview Records, S5)

Item 8 in which the students thought Edmodo helped improve their writing skill was also in parallel with the following response to Q1:

Edmodo, which we use for writing classes ..., is a social network which is very helpful for our writing tasks (Interview Records, S6).

In addition, the students agreed that multiple authoring in collaborative writing tasks via Edmodo contributed to developing their writing skill ($M: 3.90$; $SD: 1.03$).

Moreover, the students preferred collaborative writing tasks rather than individual pen-and-pencil writing tasks because they thought collaborative writing tasks were effective ($M: 3.90$; $SD: 0.99$). Next, the students favoured the fact that they could follow lessons outside the classroom thanks to Edmodo ($M: 3.69$; $SD: 1.09$). Items 5, 17, 6, 7, 30, and 16 included reversed statements about Edmodo.

On the other hand, the students disagreed that using Edmodo was time consuming ($M: 2.46$; $SD: 1.17$). A high majority of the students disagreed the idea that Edmodo was an extra burden for writing classes ($M: 2.38$; $SD: 1.03$). Additionally, most of the students seemed to have internet access outside the classroom and could follow the writing lessons via Edmodo because majority of the students disagreed that they were deprived of writing lessons via Edmodo ($M: 2.25$; $SD: 1.20$). Next, the students disagreed that it was difficult to use Edmodo ($M: 2.17$; $SD: 1.18$). The students seemed not disturbed to work on groups on Google Docs, and they agreed that they were tolerant to be observed by the teacher while writing on a Google Doc ($M: 1.88$; $SD: 1.04$). Additionally, almost all the students did not feel isolated from their own writing classes ($M: 1.55$; $SD: 0.87$) (Table 1).

The sub-research question was “Does using Edmodo interactively develop students’ writing skill?” Items 31, 34, 8, 21, 18 and 36 were assigned to research question 2 (Table 2) and the quantitative results of these items, and overall mean value were supported by the qualitative results obtained from students’ responses to the interview questions. Table 2 shows the results of qualitative data related to the second research question in a descending order.

Table 2. Using Edmodo Interactively in Developing Writing Skill.

N=52

Item Description	M	SD'	SD%	D%	PA%	A%	SA%
31. That the teacher was able to control all the computers at the same time and that she gave immediate feedback have contributed improving my writing skill.	4.11	0.96	3.8	1.9	11.5	44.2	38.5
34. In Edmodo's interactive writing tasks I learned both from my friends and my teacher about writing skill.	4.05	0.93	1.9	5.8	11.5	46.2	34.6
8. Edmodo was helpful in improving my writing skill.	3.92	0.98	3.8	1.9	23.1	40.4	30.8
21. I think my writing skill has improved thanks to the writing activities we have done with the group.	3.90	1.05	3.8	5.8	19.2	38.5	32.7
18. Thanks to Edmodo I could create a writing folder and compare my language level of proficiency at the end of the semester with my language level of proficiency at the beginning of the semester.	3.75	1.06	3.8	5.8	30.8	30.8	28.8

36. The use of Edmodo in writing lessons did not affect the development of my writing skill.	1.80	1.02	48.1	34.6	9.6	3.8	3.8
Overall	4.00	0.87					

The overall mean value was 4.00 with a 0.87 standard deviation for this section, which meant the students believed that their writing skill developed by using Edmodo interactively. The following responses to Q2 and Q3 supported the mean value for this section:

Thanks to Edmodo, we both worked better as a group and our writing skill improved. We got used to computers in doing our tasks, and our writing skill improved (Interview Records, S2).

Edmodo allowed me to easily interact with my friends and teacher. What I wrote in Google Docs was permanent, and I was able to enter and edit my text whenever I wanted. I think my writing skill improved thanks to Edmodo (Interview Records, S5).

Our teacher warned us to make the necessary arrangements since our teacher had control over the document. Thus, what we wrote was getting better (Interview Records, S7).

Items 31, 14, 8, 21, and 18 included positive statements about Edmodo (Table 2). The students indicated that the teacher was able to control all the computers at the same time, and she gave regular feedback, which contributed to improving their writing skill ($M: 4.11$; $SD: 0.96$). The following response to Q2 supported this quantitative result for the item 31 in which students thought that the teacher was able to control all the computers at the same time and that she gave immediate feedback, which contributed to improve their writing skill (Table 2):

The fact that I was able to use Edmodo (Google Docs) at the same time with my teacher and classmates contributed to correct my mistakes and made them permanent. ... And our teacher was able to correct the mistakes immediately (Interview Records, S2).

In addition, the students believed that thanks to interactive writing tasks, they learned from their friends and the teacher ($M: 4.05$; $SD: 0.93$). This quantitative result was supported by the responses to Q2 as in the following:

Of course, it helped our writing skill improve. We observed each other's assignments and learnt a lot of vocabulary. Our group work improved not only our writing but also reading skill (Interview Records, S3).

In addition, the students believed that Edmodo helped them improve their writing skill ($M: 3.92$; $SD: 0.98$). Next, the students agreed that their writing skill improved thanks to writing activities carried out in the group ($M: 3.90$; $SD: 1.05$). The following response to Q2 supported this quantitative result for the item 21 in which the students thought their writing skill improved thanks to the writing activities they did with the group:

Using Edmodo interactively in writing lessons enabled me to be interactive with my friends and teacher. Using Google Docs enabled me to see the mistakes of both my friends and myself. I think my writing skill has improved better in group writing classes (Interview Records, S5)

Next, the following qualitative results obtained from Q1 and Q2 supported the quantitative results ($M: 3.92$; $SD: 0.98$) of item 8 in which the students agreed that their writing skill has improved thanks to using Edmodo:

In the writing course, I had the opportunity to practice on the necessary technologies both in the class and out of the class in the modern world using an application such as Edmodo. That's why, I think writing activities are useful in Edmodo (Interview Records, S1).

It is a very useful application in terms of seeing our grammar mistakes, and when we use Google Docs simultaneously, it is a useful application to correct and learn the mistakes of our friends, and to see and correct our own mistakes, too (Interview Records, S4).

Finally, the students indicated that they created a writing folder, thanks to which they were able to compare their language level and writing skill with the ones in the beginning of the course ($M: 3.75$; $SD: 1.06$). Item 36 included a reversed statement questioning whether the use of Edmodo in writing lessons affects the development of their writing skill (Table 2). The mean score (1.80) and standard deviation (1.02) indicated that the students believed that the use of Edmodo in writing lessons affected the development of their writing skill to a great extent (Table 2).

The second sub-research question was “Is Edmodo an effective social platform which can promote social interaction for students while writing in English?” Items 2, 33, 35, 1, 12, 11, 15, 10, 24, 23, 37 and 39 were assigned to research question 3 (Table 3). The quantitative results of these items, and overall mean value were supported by the qualitative results obtained from students’ answers that they gave to the interview questions. Table 3 shows the results of the qualitative data related to the third research question.

Table 3. Edmodo as an effective social platform which promotes social interaction while writing in English. N:52

Item Description	M	SD'	SD%	D%	PA%	A%	SA%
2. Edmodo is suitable for writing, sending homework and doing other activities for learning foreign languages.	4.30	1.03	5.8	1.9	1.9	6.5	53.8
33. Edmodo provided a good virtual writing platform where I could interact with my friends and teacher at any time.	4.21	0.89	1.9	3.8	7.7	44.2	42.3
35. Edmodo made it easy for me to participate in classroom activities with my classmates and teachers about assignments, group tasks and other lesson activities.	4.17	0.90	3.8	0	9.6	48.1	38.5
1. Edmodo made it easy for me to communicate and interact with classmates and the teacher about assignments, group assignments, and other lesson activities.	4.09	1.14	7.7	0	13.5	32.7	46.2
12. I think that when we used Edmodo, my interaction with the instructor increased.	4.03	1.13	5.8	3.8	15.4	30.8	44.2
11. Thanks to Edmodo, I made homework, group tasks and other lesson activities, and thus I increased interaction with other students.	3.98	1.07	3.8	5.8	17.3	34.6	38.5
15. Thanks to Edmodo I felt myself connected with the class and the teacher.	3.96	1.02	3.8	5.8	13.5	44.2	32.7
10. Asking questions to my teacher and classmates through Edmodo helped me	3.90	1.07	3.8	5.8	21.2	34.6	34.6

write more effectively.

24. I could easily exchange ideas with my friends in writing tasks.	3.80	1.17	7.7	5.8	15.4	40.4	30.8
23. Thanks to Edmodo I was able to follow the lessons outside the school.	3.69	1.09	5.8	7.7	21.2	42.3	23.1
37. Edmodo did not help me communicate with my friends during the writing lessons.	1.75	1.06	51.9	34.6	5.8	1.9	5.8
39. Edmodo was not an effective tool for writing lessons.	1.69	1.00	51.9	38.5	3.8	0	5.8
Overall	4.06	0.87					

The overall mean value was 4.06 with a 0.87 standard deviation for this section, which means that the students believed that Edmodo was an effective social platform which promoted social interaction while writing. The following responses to Q1 and Q3 during interviews supported the mean value for this section:

I have used Edmodo for the first time. I can say that it is a very useful application. Ease of communication with our teacher and friends has helped us a lot (Interview Records, S7).

I have learned Edmodo for the first time in the preparatory class, and we have used it a lot. I think it is very useful because all of us and the teacher can use it together and exchange information (Interview Records, S3).

During our work with Google Docs, we learned the things we never knew or misunderstood the things while listening to the teacher, and we learned the things from each other from time to time; therefore, we learned the best, and this enabled us to write effectively (Interview Records, S6).

Items 2, 33, 35, 1, 12, 11, 15, 10, 24, and 23 included positive statements about Edmodo (Table 1). The students agreed that Edmodo was suitable for writing, sending and doing other activities in English ($M: 4.30$; $SD: 1.03$). The following responses to Q4 supported the quantitative data for the item 2:

I can reach all the information thanks to Edmodo. I have not experienced any problems so far. It is a really useful application. I liked it, too (Interview Records, S3)

Thanks to the homework files I have created in Edmodo, it is an easy and safe application in terms of use where I can compare my first work with my last work and learn my scores easily (Interview Records, S6)

In addition, the students approved Edmodo as a good learning platform where they could interact with their friends and the teacher any time ($M: 4.21$; $SD: 0.89$). The mean score of item 35 (4.17) and standard deviation (0.90) indicated that the students held positive beliefs about Edmodo which facilitates participation in classroom activities with peers and the teacher about assignments, groups tasks and other lesson activities. In addition to participation, the students also believed that Edmodo provided them with communication and interaction with their classmates and the teacher about their assignments, group assignments, and other lesson activities ($M: 4.09$; $SD: 1.14$). The following responses Q1 and Q3 represents the idea of all group:

I have used Edmodo for the first time... I think it is really useful. I think it is useful in that we use it as a whole class and together with our teacher, and we can exchange our ideas (Interview Records, S3).

Using Edmodo and Google Docs as a group, we both have seen our own mistakes and learned from our friends' mistakes. I think it has speeded up our learning this way (Interview Records, S1).

Next, the students believed that they had more interaction with their teacher when they used Edmodo ($M: 4.03$; $SD: 1.13$). The students indicated that they carried out homework and other class activities via Edmodo, and by doing this, they believed they increased their interaction with the classmates ($M: 3.98$; $SD: 1.07$). Moreover, the students felt that they were easily connected to the teacher and the classmates thanks to Edmodo ($M: 3.96$; $SD: 1.02$). The following quotations obtained from Q2 and Q3 support this item as well:

Edmodo has provided me an easy interaction with my teacher and classmates (Interview Records, S5)

We have used Edmodo frequently because our assignments have been given over Edmodo for a year. We have had group works and individual works. Thus, we have learned a lot both from each other and from our teacher (Interview Records, S3).

On the other hand, the mean value of item 10 (3.90 and $SD: 1.07$) indicated students' positive perceptions towards the effectiveness of discussions with the classmates and the teacher carried out either on Edmodo or Google Docs. Next, the students indicated that they could easily exchange their ideas with their classmates while writing ($M: 3.80$; $SD: 1.17$). The students also indicated that they could follow the lessons outside the classroom, which meant they could even interact and learn outside the classroom ($M: 3.69$; $SD: 1.09$). The students pointed out their ideas on this issue within Q4 as follows:

I can follow the previous lesson or the lesson that I hadn't attended by getting the course materials any time on Edmodo (Interview Records, S1).

It was very useful in terms of having an access to our works any time because they are recorded and kept somewhere. Occasionally, I enter Edmodo and check my work (Interview Records, S7).

Being able to reach Edmodo at any time was a great advantage for students because we always remembered the work, we did them by entering Edmodo whenever we wanted (Interview Records, S2).

Items 37 and 39 included reversed statements about Edmodo (Table 3). The students rejected the statements that Edmodo was not useful to interact with their classmates ($M: 1.75$; $SD: 1.06$). Furthermore, the students strongly disagreed with the statement that Edmodo was not easy to use for writing lessons ($M: 1.69$; $SD: 1.00$), which meant that they appreciated Edmodo use for writing lessons (Table 3).

Discussion

Referring to the first research question about the students' overall opinions about using Edmodo, it is observed that the students held positive opinions (overall $M: 4.69$, see Table 1). This result supported and in line with the research results conducted on the perceptions of using Edmodo by Purnawarman, Susiliwati and Sundayana (2016),

Kayacan and Razi (2017), Hamutoğlu and Kıyıcı (2017), Manowong (2016), Kongchan (2013) and Pop (2013).

The students seemed to favour collaborative writing as the mean value, 3.90, of item 26 suggests (Table 1). They appreciated Edmodo as social platform as the qualitative results of item 33 indicated with a mean value of 4.21 (Table 1). The students found Edmodo enjoyable. Furthermore, it was observed that the students were content with using Edmodo as supported by the quantitative results of item 14 suggested. Similarly, the participants in Kongchan (2013) favoured working collaboratively via Edmodo and Google Docs in real time, which is also supported by the following qualitative data of the present study:

Using Edmodo and Google Docs as a group, we both saw our own mistakes and learned from our friends' mistakes. I think it speeded up our learning this way (Interview Records, S1).

It is a very useful application in terms of seeing our grammar mistakes, and when we use Google Docs simultaneously, it is a useful application to correct and learn the mistakes of our friends, and to see and correct our own mistakes, too (Interview Records, S4).

On the other hand, the students considered using Edmodo interactively helped develop their writing skill. The students agreed on the item 34 ($M: 4.05; SD: 0.93$) that they both learnt from their mistakes and their friends' mistakes, which was also supported by the qualitative data. This finding is also in line with the research results conducted by Kayacan and Razi (2017), whose participants explained that they were able to learn from their friends' mistakes. Next, the perceptions of students supported the efficiency of immediate feedback like the participants of Purnawarman, Susiliwati and Sundayana (2016). Next, the students' agreements on the items 34, 31 and 21 (Table 2) strengthen the hypothesis that the social norms can be useful while teaching EFL writing.

Another function appreciated by the students is the e-portfolio function of Edmodo. The students seemed to appreciate that their work is available whenever they need it. They also seemed to like the facility that they can compare and contrast the quality of their work thanks to e-portfolio function of Edmodo (item 18, Table 2). These results were parallel to the study of Pop (2013). In the study, the students favoured Edmodo by agreeing that it is a user-friendly application which allowed them to engage interactive games and they easily uploaded their assignments. Likewise, the participants in Purnawarman, Susiliwati and Sundayana (2016) found Edmodo easy to use, and fun and attractive. Besides, the participants stated that Edmodo gave them limitless access. Similarly, the participants in the study of Hamutoğlu and Kıyıcı (2017) appreciated Edmodo because they were able to reach their course materials whenever they needed.

Our data revealed that the students remark Edmodo as a useful, social platform enabling easy interaction, collaboration and cooperation to exchange their opinions, suggestions, and helping each other to complete various tasks (mean: 4.06, Table 3), which was a comparable result to Purnawarman, Susiliwati and Sundayana (2016), whose participants stated that Edmodo provided them easy interaction for group discussions. Based on the students' responses to the items on the questionnaire and qualitative results of the semi structured interview, it can be stated that Edmodo enables them a practical way

to interact for their writing tasks. Therefore, they can follow the stages of collaborative works which are explained by Harrasim (2012).

One concern on planning to use Edmodo and Google Docs for collaborative writing works for the study and class use was the possibility of reluctance of some students because of their introvert characteristics. They may not benefit from the activities carried out collaboratively, and the social aspects of learning may not suit to those students in question. The results, however, revealed that those students were few in number ($N:3.8$) as the qualitative results of item 30 and 16 suggested (Table 1). Although the students may have been considered as 'digital natives' nowadays, they might have had problems using Edmodo, which was another concern. Yet, the results showed that they did not have any problems (item 7, Table 1). Still, in order to include all the students in the activities, those students, though very few in number, should be further interviewed to find a solution.

Conclusion

The findings of this study suggest that Edmodo may provide a good virtual platform with its all functions enabling easy and effective interaction and communication. Writing would be more communicative and interactive idea both in and out of the classroom when Web 2.00 tools such as Edmodo was applied. Therefore, learning would become social in a unity in terms of Vygotsky's social cultural learning theory, and thus, writing activities would not take place in isolation. In addition, the students' high interest on technology and their computer literacy would be benefitted in writing classes. Naturally, in this study, the students followed three stages suggested in OCL theory (Harrasim, 2012). Accordingly, the students first discussed the writing topic by using discussion functions of online tools, and then, knowledge construction took place during the writing stage, where they collaborated. In the last stage, they benefitted either from teacher's or peers' feedback. It could be concluded that Edmodo may provide an interactive virtual learning platform that enables scaffolding in the frame of social learning suggested by Vygotsky; and contribute to development of learners' writing skill as it facilitates interaction and communication; increase students' interaction and communication. It is easy to use web tools which lead to creating an e-portfolio in the end. Google Docs combination with Edmodo may help form communicative and interactive writing tasks. The students liked and appreciated Edmodo in this study, and they benefitted from interaction and communication facilities of Edmodo for their ESL writing classes. Such Web 2.00 tools as wikis, blogs, Google Docs and Edmodo are highly recommended for classroom use.

This study is limited to the perceptions of the students towards the use of Edmodo. Future research may consider the quality of collaborative writing tasks in experimental designs. Group dynamics and students' interaction preferences may be the focus of future research as well. Additionally, the use of Edmodo for the other language skills can be researched.

References

- Brown, H.D., & Lee, H. (2015). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (4th Edition). Pearson.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd Ed.). Sage.
- Elola, I., & Oskoz, A. (2010). Collaborative writing: fostering foreign language and writing conventions development. *Language Learning & Technology*, 14(3), 51–71. <https://eric.ed.gov/?id=EJ907767>
- Graham, S. & Sandmel, K. (2011). The Process writing approach: A meta-analysis. *The Journal of Educational Research*, 104(6), 396-407. <https://doi.org/10.1080/00220671.2010.488703>
- Hamutoğlu, N. B. & Kıyıcı, M. (2017). Bir eğitsel sosyal ağ olarak Edmodo'nun yükseköğretimde kullanımına yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi [An Exploration of University Students' Views Regarding the Use of Edmodo as an Educational Social Network]. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 322-343. <https://doi.org/10.24315/trkefd.290573>
- Harasim, L. (2012) *Learning theory and online technologies*. Routledge.
- Karpati, A. (2009). Web 2 technologies for net native language learners: A “social CALL.” *ReCALL*, 21(2), 139-156. <https://eric.ed.gov/?id=EJ841806>
- Kayacan, A., & Razi, S. (2017). Digital self-review and anonymous peer feedback in Turkish high school EFL writing. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(2), 561-577. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/440790>
- Klimova, B. F. (2014). Approaches to the teaching of writing skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* (112), 147-151. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1149>
- Kongchan, C. (2013). How *Edmodo and Google Docs can change traditional classrooms*. The European Conference on Language Learning 2013 Official Conference Proceedings 2013. http://iafor.info/archives/offprints/ecll2013offprints/ECLL2013_0442.pdf.
- Manowong, S. (2016). Undergraduate Students' Perceptions of Edmodo as a Supplementary Learning Tool in an EFL classroom. *Silpakorn University Journal Social Sciences, Humanities and Arts Vol. 16(2)*, 137-161. <http://www.thaiscience.info/journals/Article/SUIJ/10984811.pdf>
- OECD. (2013). *Trends shaping education 2013*. OECD Publishing.
- OECD. (2015). *Students, computers and learning – making the connection*. OECD Publishing.
- Olshtain, E. (2000). Functional tasks for mastering the mechanics of writing and going just beyond. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 207-232). Heinle and Heinle.
- Pop, A. (2013). *Edmodo e-portfolios in EFL – A case study*. The 8th International Conference on Virtual Learning ICVL 2013. http://c3.icvl.eu/disc/2013/icvl/documente/pdf/intel/ICVL_IntelEducation_paper8.pdf
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants, part 1, *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. New York: Oxford University Press.

- Purnawarman, P., Susilawati, & Sundayana, W. (2016). The use of Edmodo in teaching writing in a blended learning setting. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 5 (2), 242- 252. <https://doi.org/10.17509/ijal.v5i2.1348>
- Seyyedrezaie, Z. S., Ghonsooly, B., Shahriari, H., & Fatemi, H. H. (2016). Mixed methods analysis of the effect of Google Docs environment on EFL Learners' writing performance and causal attributions for success and failure. *Turkish Online Journal of Distance Education (TOJDE)*, (17), 90-110. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/tojde/article/viewFile/5000196874/5000170473>
- Stacey, E. (1999). Collaborative learning in an online environment. *Journal of Distance Education*, 14(2), 14–33. <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/154/379>
- Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 153-173. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2005.05.002>
- Trust, T. (2017). Motivation, empowerment, and innovation: Teachers' beliefs about how participating in the Edmodo math subject community shapes teaching and learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 49(1-2), 16-30. <http://10.1080/15391523.2017.1291317>
- Tsiakyroudi, M. (2018). Exploring the effectiveness of Edmodo on Greek EFL B1 learners' motivation to write. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 9(1), 96-112. <https://rpltl.eap.gr/images/2018/09-01-096-Tsiakyroudi.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Woodrich, M., & Fan, Y. (2017). Google Docs as a tool for collaborative writing in the middle school classroom. *Journal of Information Technology Education: Research*, 16, 391-410. <http://jite.org/documents/Vol16/JITEv16ResearchP391-410Woodrich3331.pdf>
- Wu, H. J., & Wu, P. L. (2011). Learners' perceptions on the use of blogs for EFL learning. *US-China Education Review*, 1(3), 323-330. <https://eric.ed.gov/?id=ED524902>



A Content Analysis of National and International Graduate Theses on Children's Literature

Sevil Hasırcı Aksoy *

Aslıhan Küçükavşar **

ARTICLE INFO

Received 11.01.2021
Revised form 04.04.2021
Accepted 11.04.2021
Doi: 10.31464/jlere.831792

Keywords:

Children's literature
National theses
International theses
Content analysis

ABSTRACT

This study aims to investigate and evaluate the national and international graduate theses on “children's literature” according to their graduate levels, publication years, research topics, research questions, purposes, methods and data collection tools. The National Thesis Center database of Council of Higher Education was used to access national theses, and the ProQuest database to access international theses. Scanning of theses was limited to those made between 2010-2019. Document analysis was used utilizing the concepts related to children's literature, and then content analysis was used to analyze the data obtained by means of the form developed by the researchers. It was revealed that female researchers had more studies, national and international theses differed in terms of graduate-level and year, qualitative design was more preferred in both national and international theses. Prevalent research topics were the function of children's literature in national theses and the ideology in children's literature in international theses.

Acknowledgments

The authors accept the responsibility of this article and all the terms of the journal.

Statement of Publication Ethics

The authors hereby declare that they have not used any sources other than those listed in the references. The authors further declare that they have not submitted this article at any other journal for publication.

Authors' Contribution Rate

The authors equally contributed for the article.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest.

* Assist. Prof. Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1041-7558>, Gaziantep University, Department of Turkish and Social Sciences Education, sevilhasirci@gmail.com

** Assist. Prof. Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7827-7638>, Abant İzzet Baysal University, Department of Turkish and Social Sciences Education, aavsar06@gmail.com

*** This study is the expanded version of the paper presented at the 10th International Turkish Education-Teaching Congress (28-30 September 2017).

Introduction

As it is important to have a deep understanding of the nature of children's world, child's sensitivity and reality, and reflect them into literary products. For this reason, children's literature needs to be considered with a particular importance and priority. This particular type of literature, which has a literary value and deals with children's realities in a sensitive way, can give children love and habit of reading and which gives them an identity of a qualified reader, covers literary products for children between the ages of 4-12 (Dilidüzgün, 2004: 18). It is necessary to put emphasis on children's literature in order to introduce children to good quality books and make them comprehend features of literature and language with an intuitive sense. Therefore, products for children's literature are expected to present children with good quality texts and to build a reading culture over time (Sever, 2003: 11).

“Children's literature is, principally, a form of literature. It is the most sophisticated form of writing within literature in terms of its literary value. It is a new genre in literature that can attract readers of all ages with its language, expression and form” (Şirin, 2000: 10). All principles related to the formation of literature are also necessary for children's literature. But it differs from adult literature. Because children's books are written for a different audience, with different skills, different needs, and different ways of reading (Hunt, 2005: 3). That's why, what is expected from children's literature is not to perceive children as objects to be shaped but respect them as adults and express their concerns and experiences, and that can function as a bridge to encourage self-expression will serve a significant purpose (Neydim, 2003: 94). Books with a good quality are needed to fulfill this function for children. Opportunities based on recognizing and understanding messages of literary texts and pictures should be provided for children to apply and test their cognitive and affective behaviors (Sever, 2003: 11-12). While doing this, it should also be of a quality that creates the child's reading enjoyment, literary and artistic preferences, gives the child the opportunity to imagine, be inspired, and vicarious experiences, gives the child the ability to reason, and improves the child's understanding and empathy sense (Lynch-Brown & Tomlinson, 1999: 3-4). And also, children's books should be appropriate to the number of words in the child's language vocabulary and should have sentence structures and forms of expression that they can comprehend (Kantarcioglu, 1991: 13). Moreover, books should include a scientific perspective regarding children's ability to synthesize in terms of perception and cognition. This is because children's literature plays an important role in introducing them to writing, in developing perception and cognition, and in being literate. All these indicate that children's literature should be investigated from different aspects. In this context, it is necessary to conduct content-oriented studies on theses in the field of children's literature in the related literature.

Books for children and young adults as important instruments for literature education can raise an awareness of literature. In other words, children's books with good quality are forms of a transitional literature which gives children initial opportunities to ask questions (Dilidüzgün, 2003). Thus, literary products for children and studies on children's

literature are of great importance as they provide a significant reality for children by giving them tasks of implementation, self-evaluation and perception-cognition.

Literature review

There is a growing number of studies on education as a result of the developments in the field. With this regard, it becomes more important to question quality of these studies. A number of academic studies have been investigated in the field of Turkish education from different viewpoints: Master's and doctoral theses in the field of teaching Turkish, papers at international scientific conferences, articles (Sevim & İşcan, 2012; Sevim & Özdemir Erem, 2012; Şahin, Kana & Arrivaloğlu, 2013; Arrivaloğlu, Şahin & Gökteş, 2013; Aktaş & Uzuner Yurt, 2015; Bozkurt & Uzun, 2015; Boyacı & Demirkol, 2018; Turan, Sevim & Tunagür, 2018), methods in language teaching (Eski, 2019), listening skill (Doğan & Özçakmak, 2014), e-books (Alpkıray & Samur, 2018), critical reading (Çam Aktaş, 2015), visual literacy (Tanrıverdi & Apak, 2013), speaking skill (Potur & Yıldız, 2016; Alver & Taştemi, 2017), media literacy (Erdem, 2018), reading skill (Akaydın & Çeçen, 2015; Ceran, Aydın & Onarıcıoğlu, 2018; Değirmenci Gündoğmuş, 2018; Özdemir, 2018; Yıldız, Çoban Sural & Boz, 2019), poetry (Şeref, 2019), Turkish language and literature education (Veyis, 2020), teaching Turkish to foreigners (Büyükkiz, 2014; Biçer, 2017; Küçük & Kaya, 2018; Türkben, 2018) and writing education (Tok & Potur, 2015).

A number of studies have been conducted on children's literature in Turkey. Gürel and Şimşek (2005) and Altunya (2012) created a bibliography on Turkish children's literature. A total of 230 theses are included in the bibliography on children's literature by Gürel and Şimşek (2005). Altunya (2012) reviewed and analyzed graduate theses between 1974-2011 chronologically. Coşkun, Özçakmak and Balcı (2011) compiled 233 graduate theses on children's literature and discussed the trends in teaching Turkish. In that study, Balcı (2012) classified and evaluated graduate theses (267 theses) on children's literature between 1981-2010 according to their type, preparation period and research topics. Yazıcı (2013) examined 249 theses, accessed from the database of Council of Higher Education (CoHE), in many aspects such as research topic, type of research, and department. Fidan (2019) evaluated graduate theses on children's literature in terms of values education. Balta (2019) investigated 278 theses on children's literature between 2011-2018, and Ertekin and Çamlıbel Çakmak (2019) compiled and reviewed 56 graduate theses on illustrated children's books for preschool children. However, it seems that the studies conducted are limited to national theses without any comparison to international theses. This study is expected to provide a deeper insight for researchers as it reviews both national and international theses.

There is a need to identify the trends (about research topic, research method, data collection tools etc.) in studies on children's literature for researchers who aim to study on children's literature. That's why, the aim of this study is to determine the similarities and differences according to research topics, research designs, data collection tools, etc. between national and international graduate theses about children's literature. In accordance with the main problem, these sub-questions were examined:

1. What is the distribution of the year of the national and international graduate theses since 2010?
2. What is the distribution of the gender of researchers of the national and international graduate theses?
3. What is the distribution of postgraduate level of the national and international graduate theses?
4. What are the research topics of the graduate national and international theses?
5. Which research designs were chosen at national and international graduate theses?
6. Which data collection tools were used at national and international graduate theses?
7. Which study groups/samples were attained at national and international graduate theses?

Methodology

Research design and publication ethics

The research design for this study is a descriptive scanning model. The aim of descriptive research is to investigate a phenomenon or situation in detail and to attempt to describe what it is by examining its relationship with other previous phenomena or situations (Karakaya, 2014: 59). Descriptive science involves observation, recording, determining the relationship between cases and making generalizations from unvarying principles (Yıldırım & Şimşek, 2006). The study was conducted in four stages. (i) Developing a framework for the descriptive analysis: At this stage, a framework for data analysis was developed based on the conceptual framework of the study in order to determine the themes to classify the data. (ii) Processing the data: At this stage, the reviewed data obtained based on the general framework developed in the previous stage was read and organized. (iii) Defining the findings: At this stage, the organized data was defined and listed under appropriate categories. (iv) Interpretation of the findings: At this stage, the defined data were explained and associated. In this study, theses published between 2010 and 2019 accessed through the national database of Council of Higher Education (CoHE) and international database of ProQuest were analyzed in terms of several variables. The most recent thesis included in the study was published in June 2019, which is the limitation of the study. In this process, the authors complied with Research and Publication Ethics.

Data collection and analysis

The keywords "child", "literature", "children's literature" and "juvenile literature" were used to collect the data. The data were collected within the framework of the following criteria: a) Theses available in CoHE national thesis database and ProQuest database, b) theses related to children's literature, c) theses published between 2010 (01.01.2010) and 2019 (30.06.2019), (d) theses for master and doctoral programs. With these criteria, 220 theses in the national database and 209 theses in the international

database were accessed. A total of 80 theses were excluded as there were repetitive manuscripts and the language to be included was only English for international theses, which decreased the number from 289 to 209.

Content analysis was utilized for the data analysis. Content analysis can be broken down into the stages of specifying the purposes, identifying the locations of the related data, developing a logical structure, deciding on the categories for coding, quantification and interpretation (Büyüköztürk et al, 2016, 252-255). Firstly, it was ensured that each study included the relevant purpose. Following this, the criteria to follow were specified. With this purpose, similar studies on the content analysis of theses and articles were reviewed together with the forms that were used (Sözbilir, Kutu & Yaşar, 2012; Kurt & Erdoğan, 2015).

Procedure

In the light of the studies mentioned above, a form was developed to cover all the studies on children's literature. This form consists of eleven categories including descriptive information about thesis and researcher's identity, research design / method and research topic (Table 1):

Table 1. Titles for Analysis of National and International Theses

Thesis Title and Number
Place of Publication (National, International)
Thesis Acceptance Year
Gender of the Researcher (male, female)
Graduate Level (Master's, Doctoral)
Research Design
Data Collection Tool (observation, interview, document analysis, questionnaire, test, scale, passing grade, other)
Study Group/Sample (students, preservice teachers, teachers of Turkish, primary school teachers, printed materials, other)
Research Topic

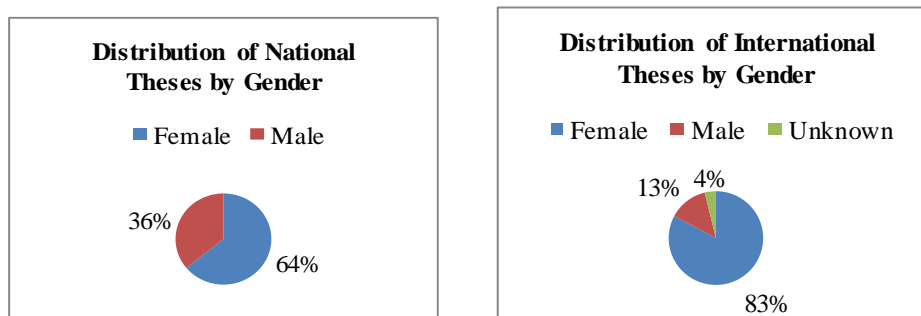
After the form was created and a logical structure was developed for the analysis of the theses, the content of each thesis was coded into the form with regard to the categories defined previously. A coding session was held attended by the researchers to ensure validity followed by a subsequent coding in accordance with the defined categories with each researcher responsible for equal set of theses. Then, a second session was held in order to ensure a consistent coding. Each researcher re-coded 20% of theses chosen randomly. In this process, which was conducted to ensure that the codes were consistent with each other, an internal consistency calculation was made. In the calculations made using the reliability formula of Miles and Huberman (1994), the reliability coefficient was at 90%. The interpretation of the obtained findings through quantification was the final step of the content analysis.

Results

Distribution of theses according to gender

The distribution of the researchers by gender is given in Figure 1. As can be seen in Figure 1, female researchers in both national and international theses constitute more than half of the distribution.

Figure 1. Distribution of National and International Theses by Gender

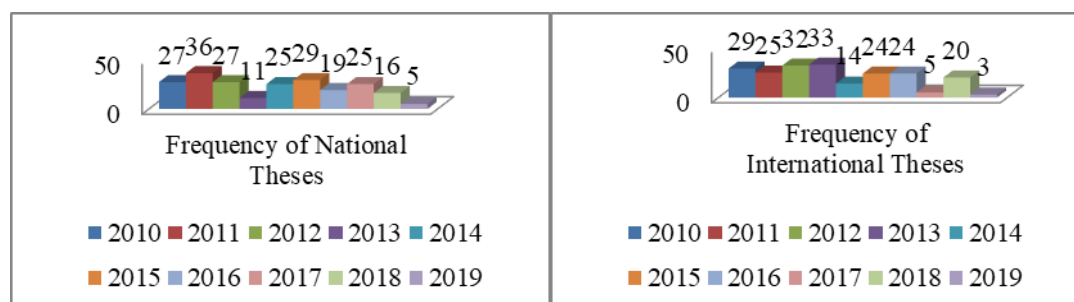


Sixty-four percent of the national theses were conducted by female researchers and 36% by male researchers. Similarly, the majority of the international theses were conducted by female researchers with a percentage of 83% while the percentage of male researchers is only 13%. However, information as to the gender of 4% could not be found. As biographies of the researchers are not included in the manuscripts, the acknowledgement section was reviewed; however, no clues were available. In some cases, such expressions as “wife” or “husband” in acknowledgement sections can provide information. The obtained biographical information was also confirmed on internet. However, gender information was stated as “unknown” in cases where no information was obtained despite an intense search.

Distribution of theses according to publication years

The distribution of the theses by their publication year is given in Figure 2. National and international theses do not seem to have a balanced distribution from 2010 to 2019:

Figure 2. Distribution of National and International Theses by Publication Years



It can be seen in Figure 2 that 2011 was the year when the highest number of studies were conducted (f:36) followed by 2015 (f:29), 2010 and 2012 (f:27), 2014 and 2017 (f:25), 2016 (f:19), 2018 (f:16), 2013 (f:11) and 2019 (f:5) respectively. The reason for why the number of the theses was lowest in 2019 seems to be because the scope of the

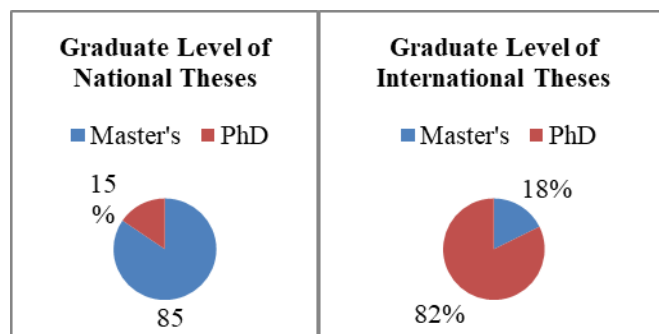
study was limited to theses conducted until June. On the other hand, much less studies seem to have been conducted in 2013 when compared to the other years.

The highest number of international theses were conducted in 2013 (f:33) and 2012 (f:32) followed by 2010 (f:29), 2011 (f:25), 2015 and 2016 (f:24), 2018 (f:20), 2014 (f:14), 2017 (f:5) and 2019 (f:3) respectively. The number of theses was lowest in 2019, like in national theses, as the scope of the study was limited to theses conducted until June. However, only 5 theses were conducted in 2017, which is an indication that researchers conducted the least studies on “children’s literature” in that year when compared to other years. Moreover, the number of theses seems to have decreased by 40% in 2014 regarding the amount in 2013.

Distribution of theses according to graduate levels

The distribution of theses by graduate levels is given in Figure 3. There seems to be a notable difference between national and international theses regarding their graduate levels:

Figure 3. Distribution of National and International Theses by Graduate Level



While 85% of national theses are at masters’ level, only 15% of them were conducted at doctoral level. In this sense, there is a clear contrast between national and international theses as 18% of international theses were at master’s level and 82% were at doctoral level. The national theses on children’s literature were mainly master’s theses while international theses were mostly doctoral theses.

Distribution of theses according to research design and data collection tools

According to their philosophies the studies are classified from two perspectives: qualitative and quantitative studies (Büyüköztürk et al, 2016: 12). As the mixed method is a combination of qualitative and quantitative approaches and concepts, three types of research design are considered for classification. The distribution of national and international theses by the research design they adopted is given in Table 2.

Table 2. Research Designs in National and International Theses

Method		Frequency of Studies	%
Design and Data Collection Tools in National Theses	Qualitative	Interview	7 3.19%
		Observation	- 0%
		Content Analysis	168 76.36%
Research and Data Collection Tools in International Theses	Quantitative	Questionnaire	8 3.64%
		Scale	- 0%
		Test	4 1.82%

	Mixed	Qualitative-qualitative	16	7.27%
		Quantitative-quantitative	3	1.36%
		Qualitative-quantitative	14	6.36%
Total			220	100%
Research Design and Data Collection Tools in International Theses	Qualitative	Interview	4	1.91%
		Observation	-	0%
		Content Analysis	153	73.21%
	Quantitative	Questionnaire	-	0%
		Scale	-	0%
		Test	-	0%
Review		1	0.48%	
Mixed	Qualitative-qualitative	24	11.49%	
	Quantitative-quantitative	4	1.91%	
	Qualitative-quantitative	23	11.00%	
Total			209	100%

It is clearly seen that qualitative research design was used dominantly in national theses (f:175, 79.55%). In line with the qualitative research design, there were frequent literature reviews and the reviewed data was obtained through content analysis. This rate in international theses is 75.12% and, like in national theses, descriptive analysis was prevalent. On the other hand, no clear statement was available in 36 national and 105 international theses as to which method was used. However, a deeper investigation into these theses showed that they utilized content analysis through document analysis. It is noteworthy that these theses were from departments of literature as the theses from departments of educational sciences had a separate section on methodology and clearly stated the research methods and data collection tools.

Observation as a qualitative research method was not considered as a separate and independent method but integrated into quantitative methods as a mixed method type. Although interviews were utilized independently in some theses (national f:7; international f:4), interview was a frequently used qualitative tool in mixed method studies.

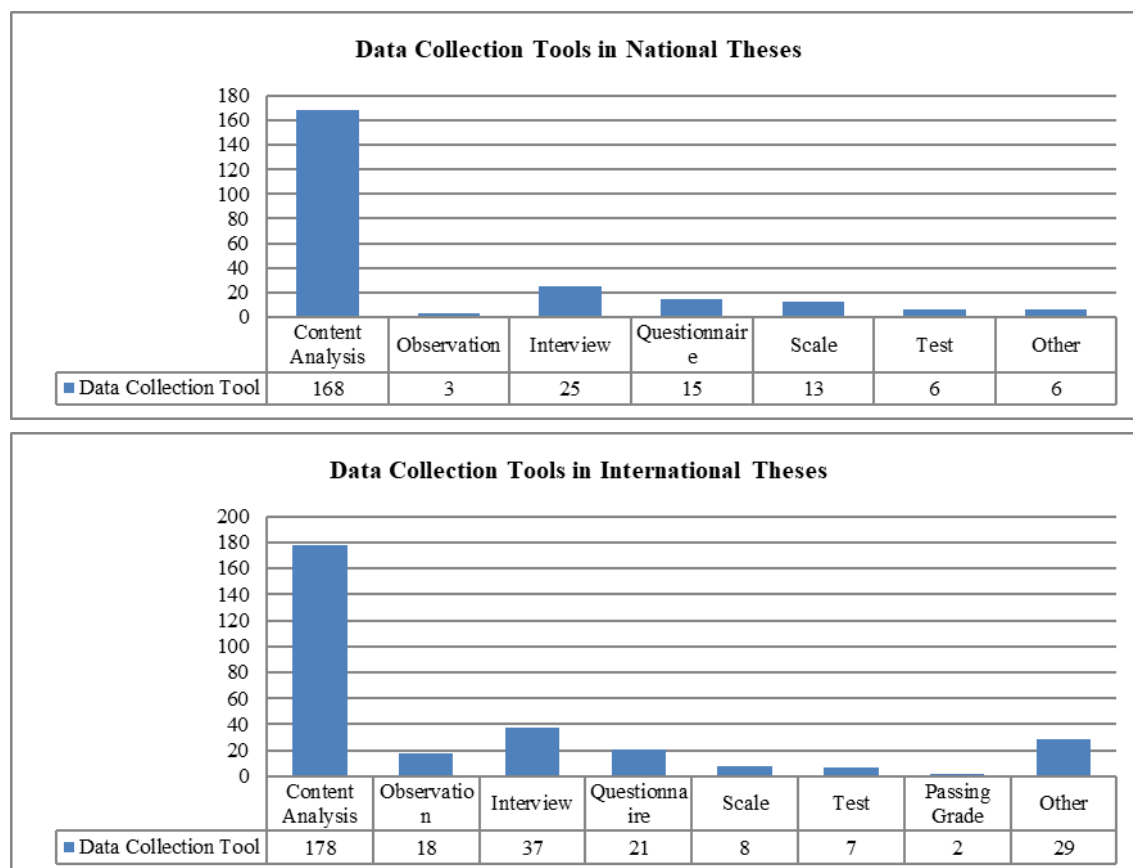
Among quantitative research methods, the preferred research design was often experimental design. A total of 12 national theses and 5 international theses made use of experimental research design. The theses that utilized only a questionnaire or only a test as a data collection tool are among only national theses. In international theses, however, these tools were used as a part of mixed method research and were supported with another qualitative or quantitative tool.

Mixed methods research was utilized in national theses and international theses with the rates of 15% and 25% respectively. In mixed research designs, according to Morse (2003), qualitative and quantitative paradigms can be given equal status or dominant status or can be integrated into concurrent or sequential mixed methods research (Baki & Gökçek, 2012: 10-11). Therefore, in addition to combination of qualitative and quantitative paradigms, it was found that qualitative and qualitative or quantitative and quantitative research designs were preferred. In this regard, three classifications were identified: qualitative+qualitative, quantitative+quantitative and qualitative+quantitative. The least favorable research paradigm both in national and international theses was quantitative+quantitative. The number of qualitative+qualitative research designs, on the

other hand, was marginally higher than qualitative+quantitative designs with a 0.91% difference for national theses and 0.49% for international theses. This indicates that use of these two designs showed similar rates.

It seems that differences among the national and international theses in terms of research design and methods played a role in the distribution of data collection tools. The number of data collection tools differed from the number of theses particularly due to the implementation of mixed research methods/design.

Figure 4. Data Collection Tools in National and International Theses



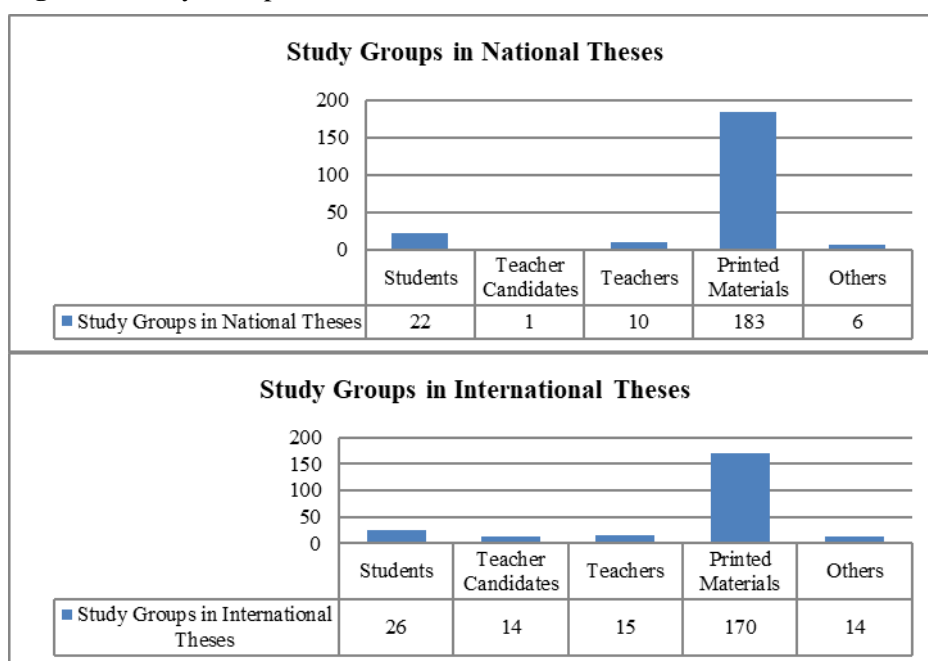
As can be seen in Figure 4, content analysis was the most preferred data collection tool for both of the theses types. The frequency rates of national and international theses seem to be similar (National-f:168; International-f:178). This is followed by observation and questionnaire respectively. While the frequencies of observation and questionnaire were 25 and 15 respectively in national theses, observation and questionnaires were utilized for 37 and 21 times respectively in international theses. While this frequency order was followed by scale, test and observation in national theses, the order in international theses was followed by observation, scale, test and passing grade respectively. National and international theses do not seem to differ greatly in terms of utilizing scales and tests (National- \sum f: 19; International- \sum f:15). However, there are differences in terms of observation. Observation was used more in international theses compared to national theses. It is also notable that passing grade was used in international theses as a data collection tool. In addition, several multi-dimensional data collection tools were also used such as voice and video recordings of oral reading speed, responses given to understand a

text, pictures drawn by children about a novel, diaries and reflective journals, digital recordings, web analysis, field notes, researcher notes, video recordings, discussion recordings, reports, logbooks/training records, photographs, vignettes, sessions for choosing books and electronic records of correspondence. In national theses, on the other hand, tools that are included under the title of “others” are forms for evaluating and recording documents. This shows that international theses differ from national theses in terms of variation in data collection tools.

Distribution of theses according to study groups/samples

Study groups/ samples in national and international theses consist of “students, teacher candidates, teachers, printed materials and others” categories. “Students” category covers a wide range of students from each level including pre-school and higher education. However, teacher candidates were classified as a separate category from students of higher education institutions. Teacher candidates were from several departments such as Early Childhood Education, Turkish Language Teaching and English Language Teaching and Mathematics Teaching. Printed materials include printed books as well as studies on magazines and newspapers. The distribution of national and international theses by study groups is given in Figure 5.

Figure 5. Study Groups in National and International Theses



As is seen in Figure 5, the most preferred study groups were printed materials in both national and international theses. Printed materials were investigated in 183 of national theses and 170 of international theses. This study group is followed by students. Study groups of 22 national and 26 international theses consist of students. Both theses types were conducted with students from different levels of education. For instance, preschoolers in 3 theses, primary school students in 14 theses, middle-school students in 5 theses, high school students in 2 theses and higher education students (other than teacher candidates) in 2 theses were chosen as study groups in international theses. While the number of international theses with teacher candidates as a study group was 15, the

number of national theses in the same category were 10. Although the studies conducted with teachers are similar in frequency, national and international theses differ greatly in terms of utilizing teacher candidates as a study group. A total of 14 international theses were conducted with teacher candidates while only 1 national thesis was conducted with the same group. The frequency rate in international theses is similar to studies conducted with teachers (Teachers Σ f: 15; Teacher Candidates- Σ f:14). In national theses, audio materials were also used as a study group (f:6). In international theses, on the other hand, use of various study groups is notable: native Japanese and English speakers, psychologists, rabbi, social services specialists, writers, illustrators, critics and publishing house owners, parents, school principals and consultants, specialists in blogs, exhibitions, media, and readings.

Distribution of theses according to research topics

Common and different research topics in national and international theses are given in Table 3.

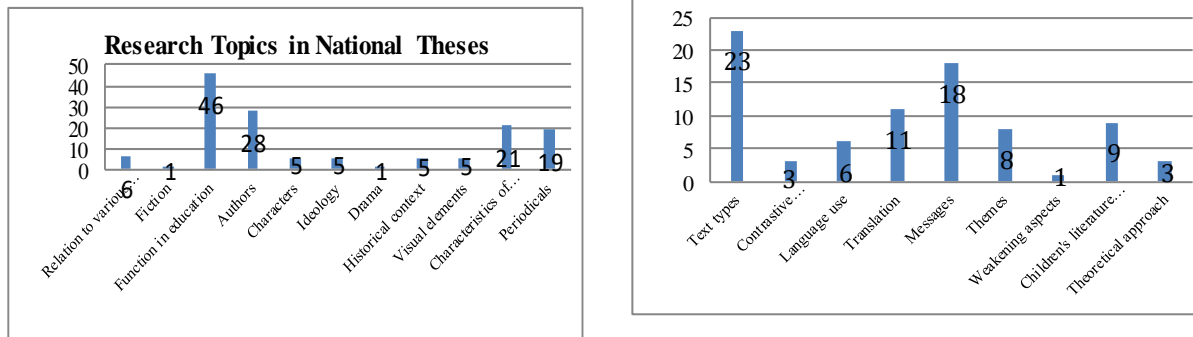
Table 3. Research Topics in National and International Theses

Common Topics	Different topics	
National and International Theses	Children's literature's relation to various disciplines	International Theses
	Fiction in children's literature	
	Function of children's literature in education	
	Children's literature and writer	
	Character as an element of children's literature	
	Ideology and children's literature	
	Historical context and children's literature	
	Visual elements and children's literature	
	Distinctive characteristics of children's literature	
	Children's literature and periodicals	
	Text types in children's literature	
	Children's literature and contrastive children's literature	
	Children's literature and language use	
	Children's literature and translation	
	Children's literature and children's library	
	Children's literature and cultural transmission/reflection	
	Children's literature and social reality, sociology	
	Children's literature and games	
	Children's literature and museums	
	Location as an element of children's literature	
	Children's literature and quality of books	
	Relationship between children's and adult's literature	
	Time as an element of children's literature	
	Children's literature and religious reflection	
	Children's literature and sexuality	
	Children's literature and the child's world	
	Children's literature and readers	
	Children's literature and humor	
	Children's literature and environmental awareness	
	Messages in children's literature	
	Themes in children's literature	
	Elements that weaken children's literature	
	Children's literature in different countries	
	Theoretical approaches towards children's literature	
	Children's literature and drama	
	National Theses	

As listed in Table 3, national and international theses share 14 common research topics while they differ in terms of 21 research topics. International theses, regarding the

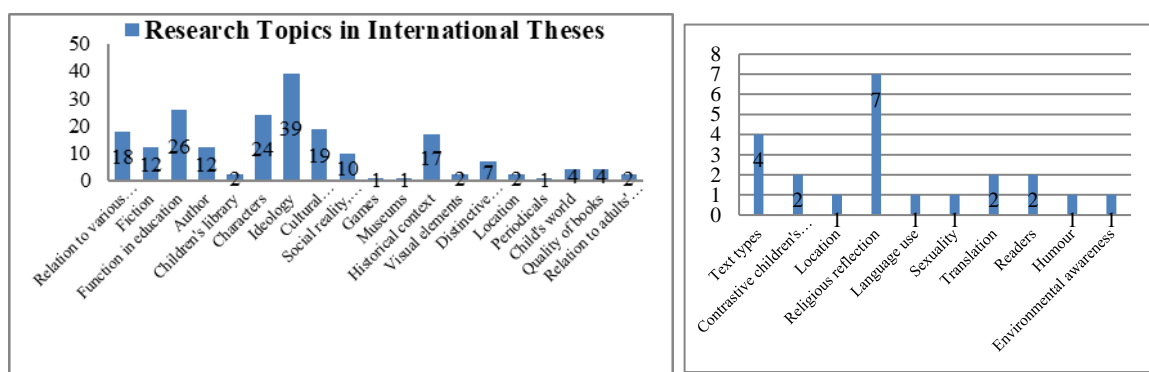
topics that differ, seem to have a greater scope (f:15) compared to national theses (f:6). In this vein, frequency of the research topics that international theses dealt with is $\sum f: 29$ while this rate is $\sum f: 20$ for national theses.

Figure 6.1. Distribution of Research Topics in National Theses



Figures 6.1 and 6.2 provide the frequencies of national and international theses' distribution of research topics. As is shown in Figure 6.1, the most common research topic in national theses is the function of children's literature in education (f:46). This is followed by research on children's literature writers (f:28) and text types in children's literature (f:23). The fourth most common research topic is distinctive characteristics of children's literature (f:21) followed by periodicals (f:19), messages (f:18), translation and children's literature (f:11), children's literature and different countries (f:9), themes (f:8), its relation to various disciplines and language use (f:6), characters, ideology, historical context and visual elements (f:5), theoretical approach and contrastive children's literature (f:3), fiction, drama and aspects that weaken children's literature (f:1) respectively.

Figure 6.2. Distribution of Research Topics in International Theses



It can be seen in Figure 6.2 that the most common research topic in international theses is the reflections of ideologies on children's literature (f:39). The second most common topic is function of children's literature in education (f:26). Studies on characters, as one of the basic elements in children's literature, also stand out (f:24). These are followed by cultural transmission/reflection (f:19), relation to various disciplines (f:18), historical context (f:17), fiction and writers (f:12), social reality/sociology (f:10), distinctive characteristics of children's literature and religious reflection (f:7), the child's world, quality of books and text types (f:4), children's library, visual elements, location, relation to adults' literature, contrastive children's literature, translation and readers (f:2),

games, museums, periodicals, time, language use, sexuality, humor and environmental awareness (f:1).

Differences in relation to sub-fields of research topics between national and international theses are also noteworthy. Among national theses whose research topic was relation of children's literature to other disciplines, the addressed disciplines are social sciences (f:3), social pedagogy (f:1), geography (f:1), health science (disability, f:1) while these disciplines are psychology (f:8), media (f:2), mathematics (f:1), music (f:1), journalism (f:1), social studies (f:1), philosophy (f:3) and narratology (f:1) in international theses.

It was found that national theses on the functions of children's literature in education attempted to associate the following aspects with children's literature: teaching reading (f:12), values education (f:20), affective education (empathy, leadership, achievement motivation, f:4), listening education (f:2), nutrition education (f:1), character education (f:2), concepts education (f:1), foreign language teaching (f:3) and native language teaching (f:1). In international theses, on the other hand, the following aspects were addressed from the view of children's education: teacher education (f: 4), morals education (f:2), reading education (f: 8), teaching mathematics (f:4), special education (f:1), child-care education (f:1), democracy education (f:1), social studies education (f:1), character education (f:2), program development (f:1) and science education (f:1).

In national theses on ideology, sub-fields of children's rights (f:1), politics (f:1) and sexism (f:3) were addressed: However, the scope of sub-fields in international theses on the same research topic seems to be broader with the following aspects: politics (f:2), feminism and woman image (f:5), gender roles and perceptions (f:3), discrimination and gender apartheid (f:6), racism (f:13), banned books (f:1), republicanism (f:1), fascism (f:1) and nationalism (f:3).

In relation to cultural transmission and reflection, which were commonly studied in international theses but not addressed in national theses, it was found that the researchers often dealt with multiculturalism and comparisons of local and hybrid cultures. Social reality, another research topic which was not addressed in national theses, was discussed in international theses in terms of homosexuality, mixed-race, local community, social class and myths.

A total of 23 national theses were conducted on text types. The sub-fields in them are comic books (f:2), poems (f:1), tales (f:9), fairy tales/lullabies (f:2), novels (f:5), religious advice books (f:2), epics (f:1) and biographies (f:1). Only a few text types were addressed in international theses: science fiction (f:1), transmedia texts (f:1), poems (f:1) and didactic texts (f:1). It is interesting that religious reflection was not investigated in national theses while international theses addressed such issues as Judaism, Christianity and religious ideologies.

Distinctive characteristics of children's literature were handled in national theses in terms of basic principles of children's literature (f:13), suitability to the child and child's reality (f:8) while the same research topic was discussed in international theses in terms of child's reality (f:1), concept of child, child image (f:4) and creativity (f:1). Moreover,

within the context of the child' world, effects of periods on child characters (f:1), menstrual cycle (f:1), child's needs (f:1) and puberty (f:1) were discussed.

Messages and themes in children's literature, aspects that weaken children's literature, different countries and children's literature and theoretical approach to children's literature are common only in national theses. In terms of different countries and children's literature, studies were conducted on literary works from Kosovo (f: 2), Macedonia (f: 1), Bulgaria (f: 1), Iran (f: 1), Spain (f: 1), Iraq (f: 1) and Kashgar Turks (f: 1) and Arabs (f: 1).

While national theses discussed visual elements in children's literature in terms of pictures (f:2), digital illustration (f:1) and design (f:2), there are only 2 international theses on this topic. Only 5 national theses were conducted on characters as basic elements of children's literature while the number of international theses on the same topic is 24. Characters were investigated and evaluated from several aspects in international theses. Some of these aspects are as follows: man, woman and child, orphan, bad, disabled and savior/heroes, secondary (supporting) characters, princess, mad scientist, humanized animal characters, personality and ethnic traits of characters, search for identity and belief status.

Discussion

In this study aiming to analyze national and international theses conducted between 2010 and 2019 on children's literature, a total of 429 theses including 220 national and 209 international theses were investigated. Firstly, the distribution of theses regarding gender of the authors was identified. More than half of the national and international theses were found to have been conducted by female authors. It has been reported in the study by Yıldız (2018) that female academicians, both in Turkey and United States, are highly interested in social matters. This supports the finding that most of the studies on children's literature were conducted by female researchers.

When it comes to the distribution of theses by year, the findings show that the distribution of both national and international theses from 2010 to 2019 is not balanced. The number of national theses was highest in 2011 while 2013 and 2012 were the years with the highest number of international theses. In Yazıcı's study (2013), a total of 76 theses were accessed that were conducted between 2010 and 2012 (November 2012). This indicates that 14 more theses were added to the system between November 2012 and December 31, 2012. Additionally, Yazıcı (2013) reports that the theses published between 2010 and 2012, just two years, are more than the theses published between 2000 and 2009. In this study as well, the number of theses published between 2010 and 2012 is 90 while 130 theses were published between 2013 and 2019 (until June), which shows that the period between 2010 and 2012 is a productive interval in terms of theses on children's literature. For international theses, the period between 2010 and 2013 seems to be productive while there is a notable decrease in the number between 2014 and 2017.

When compared in terms of graduate level, master's theses are more at national level while doctoral theses are prevalent at international level. According to Higher Education Information Management System, there are 394174 master's students and

96199 doctoral students in Turkey (yok.gov.tr, 2019). The fact that master's students are four times higher than doctoral students is in line with the domination of master's theses. However, it was found that international theses are composed of mainly doctoral theses, which can be explained by the interest of several departments in children's literature studies. Departments of Literature Thought and Culture, Language and Literacy, English Language and Literature, and Departments of Educational Sciences including Preschool, Primary School, Language Skills and Curriculum appear to be interested in studies on children's literature, which can positively influence the number of theses. The fact that doctoral programs are offered two ways as either EdD or PhD in several countries can also have an effect. Still, several other variables should be considered as to the differences between graduate levels; researchers at doctoral level may be more interested in children's literature studies or scope of the studies conducted may be assumed to be appropriate to only doctoral level.

In terms of the research design that national and international theses adopted, qualitative approaches were found to be more preferred with an extensive use of content analysis. In the studies conducted by Şahin, Kana and Varışoğlu (2013), Ertekin and Çamlıbel Çakmak (2019) and Balta (2019), qualitative approaches were reported to be more favorable. In Boyacı and Demirkol's study (2018) as well, qualitative studies were found to be more common with the rate of 39%. In this respect, the findings related to the national theses in this study are similar to the reported findings in literature. According to Hsu (2005) and Demir and Koçyiğit (2018), international studies tend toward quantitative and qualitative, and the most commonly used design is qualitative, which supports this study's findings as to the prevalence of qualitative design in international theses.

The results indicate that mixed methods design was adopted more in international theses with a rate of 25% than in national theses, which utilized the design with a rate of 15%. Sözbilir, Kutu and Yaşar (2012), in their study on the trends in science education research in Turkey, conclude that 66.8% of 1249 studies were quantitative, 30% were qualitative and 3.2% were mixed design. However, they considered only qualitative and quantitative design as a type of mixed design research. The rate of mixed methods design in this study is 6.36%. Therefore, utilizing mixed methods research seems not to be a popular trend in Turkey for the time being. It was concluded in the same study, related to the trends in data collection tools in Turkey, that the number of studies which used more than two data collection tools is few. This conclusion is not different in terms of the findings pertaining to national theses on children's literature given the fact that only seven theses collected data through three instruments. For international theses, a mixed methods research trend is relatively obvious with one fourth of the reviewed theses that adopted a mixed methods design. Besides, there are studies (f:2) that utilized six data collection tools while the trend is often three data collection tools. Truscott et al. (2010) examined the prevalence of mixed method research in the studies published in 11 leading English-language international and U.S. national educational journals between 1995-2005, and concluded that, out of 2381 studies (on literacy, mathematics, social studies, and science), 332 (14%) utilized mixed methods. It was observed in this study that qualitative and quantitative design was used in 11% of international theses, which is in line with the

reported literature. Ross and Onwuegbuzie (2010) also report that mixed methods research accounted for 33% of the articles published in journals, and that almost half of these studies were qualitative in orientation. Qualitative oriented mixed methods approach in international theses (11.49%) constitute approximately the half, which suggests that this type of mixed methods research is preferred in international literature.

The most popularly used data collection tool, both in national and international theses, is content analysis followed by interviews and questionnaires. The use of questionnaires as the single data collection tool in national theses is more than international theses in number. A number of studies have reported frequent uses of document analysis, interviews and questionnaires (Varışoğlu, Şahin & Göktaş, 2013; Çam Aktaş, 2016; Biçer, 2017; DüNDAR & Hareket, 2017; Erdem, 2018; Türkben, 2018; Balta, 2019; Veyis, 2020). Therefore, prevalence of document analysis or questionnaires as data collection tools reveals the need for more multi-dimensional tools in national theses. Although document analysis is also prevalent in international theses, the number of theses that utilized various data collection tools is not few (f:39). For this reason, there is a need for variation in data collection tools for national theses.

Considering the population/sampling or study groups in national and international theses, the most popular type is printed materials, and the studies conducted with teachers are at similar rates for both these types. However, studies conducted with teacher candidates is more prevalent among international theses. It is reported in the study by Göktaş et al. (2012) that the most preferred study group is teacher candidates and teachers. On the other hand, international theses included various study groups (psychologists, rabbis, social services specialists, writers, illustrators, critics and publishing house owners, parents, school principals and consultants, and specialists in blogs, exhibition, media, and reading).

In terms of the distribution of research topics, the most common topic in national theses is the function of children's literature in education while international theses dealt with ideological reflections on children's literature the most. Balta (2019) states that theses with a main focus on children's literature often deal with informative and educational messages. Balcı (2012) reports that the most popular research topic in children's literature is literary texts with an emphasis on the increasing trends in children's literature and Turkish education over the years. The findings obtained in this study also show that children's literature studies related to education in general and Turkish education in particular still continue to be conducted. Furthermore, Yazıcı (2013) claims that one of the significant focus points of children's literature theses is on how a theme, message and or educational function is reflected in a particular literary work or several works from the same author.

Messages in children's literature, themes in children's literature, aspects that weaken children's literature, children's literature in different countries, theoretical approach to children's literature, children's literature and drama are research topics addressed in national theses. Children's library, cultural transmission/reflection, social reality-sociology, games, children's museums, locations in children's literature, quality of books, relationship between children's literature and adults' literature, time, religious

reflection, sexuality, child's world, readers, humor, environmental awareness are research topics in international theses. The varied scope of international theses is notable. While national theses dealt with children's rights, politics and sexism in terms of ideology, international theses seem to have a wider scope in this matter: politics, feminism and woman image, gender roles and perceptions, discrimination and gender apartheid, racism, banned books, republicanism, fascism and nationalism. Also, a number of topics that were not discussed in national theses were addressed in international theses such as multiculturalism, comparisons of local and hybrid cultures, homosexuality, social class and myths.

Social reality plays a significant role in the examination of these topics in international theses. The Council on Interracial Books for Children (CIBC), which was established in 1965 on the heels of Human Rights Movement in 1960, have played a critical role in the promotion of children's literature which can reflect the multi-racial society. In addition to addressing issues of racism and sexism in children's literature, CIBC has an interest in the place of African Americans, Asians, Latinos, Native Americans and woman in children's literature (Banfield, 1998). Thus, these issues were prevalently addressed as a result of a multi-racial and multi-cultural society. This is also reflected in addressing characters. International theses discussed characters from various points of views: man, woman and child, orphan, bad, disabled and savior/heroes, secondary (supporting) characters, princess, mad scientist, humanized animal characters, personality and ethnic traits of characters, search for identity and belief status. Such an analysis on characters seems to be superficial in national theses. So, national theses need to question on "what realities" the literary products written for children are structured, and based on what realities a childhood policy is developed. National theses should be structured and developed on the basis of international theses in terms of both research topics and research procedures.

Conclusion

Research topics in national theses seem to follow the same cycle approaching children's literature from a theoretical point of view. Topics on principles, components and developments in children's literature were addressed. However, it is also essential to perceive children as adults, to know about children's world and their needs and to study on the impacts of children's developmental periods on personality traits. National theses also seem to have failed to study on children's natural curiosity and creativity. Distinctive characteristics of children's literature should not be narrowed down to basic principles of children's literature, suitability to the child and child's reality but more issues such as child concept, child image and creativity should be addressed. Considering children's identification with characters, more studies should provide an in-depth analysis on characters. It is therefore crucial to expand the research topics in further theses on children's literature.

It is also recommended for further theses on children's literature to make use of mixed methods research rather than quantitative designs, to indicate research methods and design clearly together with data collection tools and to include basic facts about the theses

in the abstract section. These requirements can only be fulfilled by following guidelines for thesis writing accurately and making sure that they are fulfilled. Guidelines are important for thesis writing so as to ensure appropriate organization that is in line with the issues and that these issues are clearly stated in the scientific research. Regarding the differences between theses in terms of format and content, these guidelines should be clear, accepted by all universities and functional.

References

- Akaydın, Ş. & Çeçen, M. A. (2015). A content analysis on articles related to reading skills. *Education and Science*, 40(178), 183-198. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4139>
- Aktaş, E. & Uzuner Yurt, S. (2015). A content analysis for article abstracts in Turkish education area. *Turkish Studies*, 10(7), 73-96. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8121>
- Alpkıray, F. & Samur, Y. (2017). A content analysis of thesis and dissertations published in Turkey on electronic books. *SDU International Journal of Educational Studies*, 4(1), 12-28.
- Altunya, H. (2012). *Türk çocuk edebiyatı kaynakçası [Turkish children's literature bibliography]*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Alver, M. & Taştımır, L. (2017). Examination of Postgraduate Thesis on Speaking Skills. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 451-462. <http://dx.doi.org/10.18298/ijlet.2041>
- Baki, A. & Gökçek, T. (2012). A general overview of mixed method researches. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/esosder/issue/6156/82721>
- Balcı, A. (2012). Türkiye'de çocuk edebiyatı üzerine hazırlanan lisansüstü tezler hakkında bir meta-analiz çalışması [A meta-analysis study on post-graduate theses written on children's literature in Turkey]. *Mustafa Kemal University Journal of Graduate School of Social Sciences*, 9(17), 195-206. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19553/208286>
- Balta, E. E. (2019). Çocuk edebiyatı üzerine yapılmış lisansüstü çalışmaların içerik analizi (2011-2018 yılları) [A content analysis post-graduate studies in Turkey about children's literature (2011-2018 period)]. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17), 464-489. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/opus/issue/42322/510809>
- Banfield, B. (1998). Commitment to change: the council on interracial books for children and the world of children's books. *African American Review*, 32 (1), 17-22. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ566984>
- Biçer, N. (2017). Yabancılarla Türkçe öğretimi alanında yayımlanan makaleler üzerine bir analiz çalışması [An Analysis Study on the Published Articles Relating to the Field of Teaching Turkish to Foreigners]. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27, 236-247. <http://dx.doi.org/10.5505/pausbed.2017.69772>
- Boyacı, S. & Demirkol, S. (2018). Türkçe eğitimi alanında yapılan doktora tezlerinin incelenmesi [An examination of doctoral dissertations in the field of teaching Turkish]. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 512-531. <https://doi.org/10.16916/aded.363599>
- Bozkurt, B. Ü. & Uzun, N. E. (2015). Türkçenin eğitimi-öğretimine ilişkin bir alanyazını değerlendirmesi: uluslararası bilimsel toplantılarda eğilimler/yönelimler [A review of literature on Turkish language education: trends in international conferences]. *Journal of Language Education and Research*, 1(2), 1-15. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jlere/issue/18968/200358?publisher=jlere>

- Büyükikiz, K. (2014). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezler üzerine bir inceleme [An investigation on graduate dissertations written on Turkish teaching as a foreign language]. *Mustafa Kemal University Journal of Graduate School of Social Sciences*, 11(25), 203-213. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/183334>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* [Scientific research methods]. (5th ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ceran, D., Aydın, M. & Onarıcıoğlu, A. S. (2018). Okuma eğitimi üzerine yapılan tezlerde eğilimler: bir içerik analizi çalışması [Trends in theses on reading education: a content analysis study]. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 19(3), 2377-2392. <http://dx.doi.org/10.29299/kefad.2018.19.03.016>
- Coşkun, E., Özçakmak, H. & Balcı, A. (2012). Türkçe eğitiminde eğilimler: 1981- 2010 yılları arasında yapılan tezler üzerine bir meta-analiz çalışması [Trends in Turkish education: A meta-analysis study on theses conducted between 1981-2010]. In E. Yılmaz, M. Gedizli, E. Özcan and Y. Koçmar, (Ed.), *Türkçenin Eğitimi Öğretimi Üzerine Çalışmalar* (pp. 204-212). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çam Aktaş, B. (2015-2016). Türkiye’de eleştirel okuma kapsamında gerçekleştirilen çalışmaların incelenmesi [An evaluation of researches done on critical reading in Turkey]. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 17(67- Türkçe Öğretimi Özel Sayısı), 217-232. Retrieved from <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/14861/14861.pdf?sequence=1>
- Değirmenci Gündoğmuş, H. (2018). Okuduğunu anlama ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi [The analysis of the graduate thesis related to reading comprehension]. *Turkish Studies*, 13(3), 899-910. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13218>
- Demir, Y. & Koçyiğit, M. (2018). A Systematic Review of Research on English Language Teacher Education Published in Three Flagship Journals (1997-2016). *EKUAD [JETPR]*, 4(1), 128-138. Retrieved from <http://ekoad.com/articles/a-systematic-review-of-research-on-english-language-teacher-education-published-in-three-flagship-journals-1997-2016.pdf>
- Demircan, C. (2007). Çocuk edebiyatı konulu lisansüstü çalışmalar ile ilgili bir durum araştırması [A case study on graduate studies about children's literature]. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 23-35. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sakaefd/issue/11226/134022>
- Dilidüzgün, S. (2003). *İletişim odaklı Türkçe derslerinde çocuk kitapları* [Children's books in communication-oriented Turkish lessons]. İstanbul: Morpa Yayını.
- Dilidüzgün, S. (2004). *Çağdaş çocuk yazını kitapları* [Contemporary children's literature books]. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Dilşad Ertekin, B. & Çamlıbel Çakmak, Ö. (2019). Okulöncesi eğitim literatüründeki resimli çocuk kitaplarına yönelik yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi [An overview of postgraduate theses within the field of illustration children books at early childhood education]. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 6(40), 2111-2124. Retrieved from http://www.jshsr.org/Makaleler/1659868954_18_2019_6-40.ID1324.%20ERTEK%c4%b0N&%c3%87AKMAK-%202111-2124.pdf
- Doğan, Y. & Özçakmak, H. (2014). Dinleme becerisinin eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi [Evaluation of the graduate theses performed on listening skills' education]. *Journal of Mother Tongue Education*, 2(2), 90-99. <https://doi.org/10.16916/aded.46766>
- Erdem, C. (2018). Medya okuryazarlığı araştırmalarında eğilimler: lisansüstü tezlere yönelik bir içerik analizi [Trends in media literacy research: a content analysis of postgraduate

- dissertations]. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(4), 693-717. <http://dx.doi.org/10.30831/akukeg.390260>
- Eski, B. (2019). Türkiye’de dramayla dil eğitimi alanında yapılan lisansüstü araştırmaların eğilimleri [Tendencies of postgraduate researches in the field of language education by creative drama]. *Social Sciences: Theory & Practice*, 3(2), 53-64. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/910468>
- Fidan, M. (2019). Çocuk edebiyatı eserlerini değerler eğitimi yönünden inceleyen lisansüstü tezlerin analizi [Analysis of postgraduate theses examining children's literature works in terms of values education]. In M. B. Minaz & M. Sert Ağır (Ed.), *Eğitim Bilimleri Alanında Araştırma Makaleleri* (pp.231-246). Ankara: Gece Akademi.
- Göktaş, Y., Hasançebi, F., Varışoğlu, B., Akçay, A., Bayrak, N., Baran, M. & Sözbilir, M. (2012). Trends in educational research in Turkey: a content analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(1), 455-460. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ978453.pdf>
- Hsu, T. (2005) Research methods and data analysis procedures used by educational researchers, *International Journal of Research and Method in Education*, 28(2), 109-133. <http://dx.doi.org/10.1080/01406720500256194>
- Hunt, P. (2005). Introduction: the expanding world of children’s literature studies. In P.Hunt (Ed.), *Understanding Children’s Literature* (pp.1-14). London: Routledge.
- Kantarcıoğlu, S. (1991). *Eğitimde masalın yeri* [The importance of fairy tales in education]. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları- Öğretmen Kitabı Dizisi.
- Karakaya, İ. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods]. In A.Tanrıoğen, (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* [Scientific research methods] (pp.55-84). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kurt, A. & Erdoğan, M. (2015). Program değerlendirme araştırmalarının içerik analizi ve eğilimleri; 2004-2013 yılları arası [Content Analysis and Trends of Curriculum Evaluation Research: 2004- 2013]. *Education and Science*, 40(178), 199-224. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4167>
- Küçük, S. & Kaya, E. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili hazırlanan tezlerde geçen anahtar kelimelere yönelik içerik analizi [Content analysis of the keywords in the dissertations on teaching Turkish as a foreign language]. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(5), 442456. <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v7i5.1880>
- Lynch-Brown, C. & Tomlinson, C. M. (1999). *Essentials of children’s literature*. (3th Ed.). Needham, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Neydim, N. (2003). *Çocuk edebiyatı* [Children’s literature]. İstanbul: Bu Yayınevi.
- Özdemir, S. (2018). Okumaya ilişkin lisansüstü araştırmaların eğilimleri [Research Trends in Postgraduate Studies on Reading]. *Journal of Mother Tongue Education*, 6(4), 1161-1178. <https://doi.org/10.16916/aded.455560>
- Potur, Ö. & Yıldız, N. (2016). Konuşma becerisi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri [Tendencies of academic studies in speaking skills field]. *Journal of Language and Literature Education*, 18, 27-40.
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat* [Child and literature]. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sevim, O. & Işcan, A. (2012). Türkçenin eğitimi ve öğretimi alanında yapılan yüksek lisans tezlerinde geçen anahtar kelimelere dönük bir içerik analizi [A content analysis of keyword of theses in the field of Turkish education and teaching]. *Turkish Studies*, 7(1), 1863- 1873. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3101>
- Sevim, O. & Özdemir Erem, N. H. (2012). Türkçe eğitimi alanındaki yüksek lisans tezlerinin başlıklarına ve özetlerine eleştirel bir bakış [A critical evaluation to abstracts and titles of

- master thesis in Turkish language education]. *TEKE [International Journal of Turkish Literature Culture Education]*, 1 (3), 174-186.
- Sözbilir, M., Kutu, H. & Yaşar, M. D. (2012). Science education research in Turkey: A content analysis of selected features of papers published. In J. Dillon & D. Jorde (Eds), *The World of Science Education: Handbook of Research in Europe* (pp.341-374). Rotterdam: Sense Publishers.
- Şahin, E. Y., Kana, F. & Varışoğlu, B. (2013). Türkçe eğitimi bölümlerinde yapılan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri [The research trends of postgraduate dissertations in Turkish education departments]. *International Journal Of Human Sciences*, 10(2), 356- 378.
- Şeref, İ. (2019). Türkçe öğretiminde şiir üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi [An evaluation of postgraduate theses on poetry in Turkish teaching]. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 335-349.
- Şirin, M. R. (Ed.). (2000). *99 soruda çocuk edebiyatı* [Children's literature in 99 questions] (3th ed.). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Tanrıverdi, B. & Apak, Ö. (2013). Görsel okuryazarlık üzerine bir içerik analizi [A content analysis on visual literacy]. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (1), 267-293. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/153503>
- Tok, M. & Potur, Ö. (2015). Yazma eğitimi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri (2010-2014 yılları) [Trends of the academic studies in writing education area (2010 – 2014 years)]. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 1-25. Retrieved from <http://www.anadiliegitimi.com/en/download/article-file/14934>
- Truscott, D.M., Swars, S., Smith, S., Thornton-Reid, F., Zhao, Y., Dooley, C., Williams, B., Hart, L. & Matthews, M. (2010). A cross-disciplinary examination of the prevalence of mixed methods in educational research: 1995–2005. *International Journal of Social Research Methodology*, 13 (4), pp.317-328 <https://doi.org/10.1080/13645570903097950>
- Turan, L., Sevim, O. & Tunagür, M. (2018). Türkçe eğitimi alanındaki doktora tezlerinin özet bölümlerine yönelik bir içerik analizi [A content analysis for the summary sections of doctoral theses in the field of Turkish education]. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 29-44. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/554688>
- Türkben, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi [Evaluation of postgraduate studies conducted on teaching Turkish as a foreign language]. *TEKE [International Journal of Turkish Literature Culture Education]*, 7(4), 2464-2479. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/623535>
- Varışoğlu, B., Şahin, A. & Gökaş, Y. (2013). Türkçe eğitimi araştırmalarında eğilimler [Trends in Turkish education studies]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* [Educational Sciences:Theory and Practice], 13 (3), 1767- 1781.
- Veyis, F. (2020). Türk dili ve edebiyatı eğitimi alanında lisansüstü araştırmalar üzerine bir inceleme [An investigation on graduate research in Turkish language and literature education]. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 67, 683-702. <https://doi.org/10.14222/Turkiyat4284>
- Yazıcı, N. (2013). Çocuk edebiyatı alanında üniversitelerde yapılan lisans sonrası çalışmalar [An analysis on the graduate studies on children's literature in universities]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [H. U. Journal of Education]*, 28 (1), 441-452, Ankara. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/87153>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* [Qualitative research methods in the social sciences]. (5th ed.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M., Çoban Süral, Ü. & Boz, İ. (2019). Türkiye’de okuduğunu anlamayı geliştirmeye dönük ilkökul düzeyindeki çalışmaların sistematik incelenmesi [Systematic review of the studies

on improving reading comprehension in the primary school level in Turkey]. *GEFAD / GUJGEF*, 39(2), 1049-1086. <https://doi.org/10.17152/gefad.548457>

Yıldız, S. (2018). Türkiye’de kadın akademisyen olmak [Being a female academician in Turkey]. *Journal of Higher Education and Science*, 8(1), 29-40. <https://doi.org/10.5961/jhes.2018.245>

Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

Araştırma Makalesi

Çocuk Edebiyatı Alanında Yapılan Ulusal ve Uluslararası Lisansüstü Tezler Üzerine Bir İçerik Çözümlemesi

Sevil Hasırcı Aksoy *

Ashhan Küçükavşar **

MAKALE BİLGİSİ

Geliş 11.01.2021
Düzeltilme 04.04.2021
Kabul 11.04.2021
Doi: 10.31464/jlere.831792

Anahtar Sözcükler:

Çocuk edebiyatı
Ulusal tezler
Uluslararası tezler
İçerik çözümlemesi

ÖZ

Bu çalışmada “çocuk edebiyatı” üzerine yapılan ulusal ve uluslararası lisansüstü tezleri düzeyine (yüksek lisans/ doktora), yapıldığı yıllara, konularına, araştırma sorularına, amacına, yöntemlerine ve veri toplama araçlarına göre inceleyip değerlendirmek amaçlanmıştır. Ulusal tezler için YÖK’ün Ulusal Tez Merkezi veri tabanından, uluslararası tezler için ise ProQuest veri tabanından yararlanılmıştır. Tez taraması, 2010-2019 yıllarında yapılan tezlerle sınırlandırılmıştır. Doküman analizinden yararlanılan bu çalışmada çocuk edebiyatı ile ilgili kavramlardan yola çıkılarak tezlere ulaşılmıştır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen form aracılığıyla içerik çözümlemesi ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda tezlerde kadın araştırmacıların öne çıktığı; lisansüstü düzey ve yıl açısından ulusal ve uluslararası tezlerin farklılaşma gösterdiği; nitel araştırmaların hem ulusal hem uluslararası tezlerde en çok yeğlendiği; konu bağlamında ulusal tezlerde çocuk edebiyatının eğitimdeki işlevi, uluslararası tezlerde ise çocuk edebiyatında ideolojinin baskın bir biçimde ele alındığı belirlenmiştir.

Bilgilendirme

Yazarlar, bu makalenin tüm sorumluluğunu üstlenmektedir. Ayrıca derginin tüm kurallarını da kabul etmektedir.

Yayın Etik Açıklaması

Yazarlar, kaynaklarda belirtilenler dışında hiçbir kaynağı kullanmadığını ve makalenin bir başka dergiye değerlendirilmek üzere gönderilmediğini onaylamaktadır.

Yazarların Katkı Oranı

Bu makaleye yazarlar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çıkar taşınması

Yazarlar çıkar çatışması olmadığını onaylamaktadır.

* Dr. Öğr. Üyesi, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1041-7558>, Gaziantep Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, sevilhasirci@gmail.com

** Dr. Öğr. Üyesi, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7827-7638>, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, aavsar06@gmail.com

*** Bu çalışma, 10. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı'nda (28-30 Eylül 2017) sunulan bildirinin genişletilmiş biçimidir.

Giriş

Çocuk dünyasının doğallığını, çocuk duyarlılığını ve gerçekliğini iyi kavrayarak edebiyat ürünlerine yansıtmak önemlidir. Bu yüzden çocuk edebiyatının ayrı bir önem ve öncelikle değerlendirilmesi gerekmektedir. Çünkü “yazınsal değeri olan, çocuk gerçeklerini duyarlı olarak ele alan, çocuklara okuma sevgisi ve alışkanlığı verebilecek ve onlara nitelikli okur kimliği kazandırabilecek sanatsal değeri olan bu edebiyat, 4-12 yaş arası çocuklara yönelik yazınsal ürünleri kapsamaktadır” (Dilidüzgün, 2004: 18). Çocukları nitelikli kitaplarla karşılaştırmak, edebiyatın ve dilin özelliklerini kavrayabilmek, sezgisel biçimde verebilmek için çocuk edebiyatına ayrı bir değer vermenin gereğini ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle çocuk edebiyatı ürünleri, çocukları nitelikli metinleri yöneltmeyi başarabilen, onlara zamanla okuma kültürü kazandırabilen bir sorumluluk üstlenmelidir (Sever, 2003: 11).

“Çocuk edebiyatı önce edebiyattır. Edebiyat yönü ile edebiyatın içinde en incelikli bir yazarlık biçimidir. Her yaşta okurun ilgisini çekebilene, okunabilene, dili, anlatımı ve biçimi ile edebiyatın içinde yeni bir türdür.” (Şirin, 2000: 10). Edebiyatın oluşumuyla ilgili bütün ilkeler çocuk edebiyatı için de gereklidir. Ancak yetişkin edebiyatından farklıdır. Çünkü çocuk edebiyatı; farklı beceriler, farklı gereksinimler ve farklı okuma biçimleriyle farklı bir hedef kitle için yazılmıştır (Hunt, 2005: 3). Bu nedenle çocuk edebiyatından beklenen; çocuğu biçimlendiren nesne olarak görmeyen, onu birey yerine koyan ve yaşadıklarını, kaygılarını anlatan, kendini anlatabilmesine köprü oluşturabilecek bir işleve sahip olmasıdır (Neydim, 2003: 94). Bu işlevi yerine getirebilmek için nitelikli çocuk kitaplarına gereksinim vardır. Bu kitaplar, çocuklara yazınsal metinlerin ve resmin iletilerini tanıma ve anlamaya dayalı bilişsel ve duyuşsal boyutlu davranışlarını uygulayabileceği, sınavabileceği olanaklar sunmalıdır (Sever, 2003: 11-12). Bunu yaparken aynı zamanda çocukta okuma keyfi yaratan, çocuğa düşünme, esinlenme ve farklı deneyimler yaşama olanağı sunan, usavurma yetisi kazandıran, yazınsal ve güzelliksel seçenekler yaratan ve çocuğun anlayış ve özdeşleşim duygusunu geliştiren, nitelikte olmalıdır (Lynch-Brown ve Tomlinson, 1999: 3-4). Ayrıca çocuk kitapları, çocuğun dil dağarcığındaki sözcük sayısına uygun, kavrayabileceği tümce yapısında ve anlayabileceği anlatım biçiminde olmalıdır (Kantarcioglu, 1991: 13). Aynı zamanda kitap çocuğun duyuş ve düşünüşteki sentez yetisine ilişkin bir bilimsellik içermelidir. Çünkü çocuğun yazınla tanışmasında, duyma-düşünme sorumluluğu edinmesinde ve okuyazar olmasında çocuk yazını önemli bir rol oynamaktadır. Bütün bunlar ise çocuk edebiyatını farklı yönleriyle irdelemek gereğini ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda, alanyazındaki çocuk edebiyatı alanındaki tezler üzerine içeriğe yönelik çalışmalar yapılması gerekmektedir.

Yazın eğitiminin önemli bir aracı olarak çocuk ve gençlik kitapları, çocuklara yazın bilinci kazandırma işlevine sahiptir. Bir başka deyişle, nitelikli çocuk kitapları çocuklara yazın ile hesaplaşabilme olanağının kapılarını açan bir geçiş yazınıdır (Dilidüzgün, 2003). Bu nedenle çocuk yazını ürünleri ve çocuk yazını üzerine yapılan çalışmalar; çocuklara uygulama, kendini sınama ve duyma-düşünme sorumluluğu vermesi açısından önemli bir gerçeklik sunmakta ve bu gerçeklik yönüyle de önem taşımaktadır.

Alanyazın taraması

Günümüzdeki eğitim alanındaki gelişmelere koşut olarak bilimsel araştırmaların sayısı giderek artmaktadır. Bu noktada, çalışmaların niteliğinin sorgulanması gereği ortaya çıkmaktadır. Türkçe eğitimi alanına dönük olarak alanyazında belli açılardan akademik çalışmalar üzerine inceleme yapıldığı görülmektedir: Türkçenin eğitimi-öğretimi alanındaki yüksek lisans ve doktora tezleri, uluslararası bilimsel toplantılardaki bildiriler, makaleler (Sevim ve İşcan, 2012; Sevim ve Özdemir Erem, 2012; Şahin, Kana ve Varışoğlu, 2013; Varışoğlu, Şahin ve Göktaş, 2013; Aktaş ve Uzuner Yurt, 2015; Bozkurt ve Uzun, 2015; Boyacı ve Demirkol, 2018; Turan, Sevim ve Tunagür, 2018), dil öğretiminde yöntem (Eski, 2019), dinleme becerisi (Doğan ve Özçakmak, 2014), e-kitap (Alpkıray ve Samur, 2018), eleştirel okuma (Çam Aktaş, 2015), görsel okuryazarlık (Tanrıverdi ve Apak, 2013), konuşma becerisi (Potur ve Yıldız, 2016; Alver ve Taştemir, 2017), medya okuryazarlığı (Erdem, 2018), okuma becerisi (Akaydın ve Çeçen, 2015; Ceran, Aydın ve Onarıcıoğlu, 2018; Değirmenci Gündoğmuş, 2018; Özdemir, 2018; Yıldız, Çoban Sural ve Boz, 2019), şiir (Şeref, 2019), Türk dili ve edebiyatı eğitimi (Veyis, 2020), yabancılara Türkçe öğretimi (Büyükikiz, 2014; Biçer, 2017; Küçük ve Kaya, 2018; Türkben, 2018) ve yazma eğitimi (Tok ve Potur, 2015).

Türkiye’de çocuk edebiyatı üzerine yapılan ulusal tezlerle ilgili birçok çalışma bulunmaktadır. Gürel ve Şimşek (2005) ile Altunya (2012), Türk çocuk edebiyatı üzerine bir kaynakça oluşturmuştur. Gürel ve Şimşek’in (2005) çocuk edebiyatı konusunda hazırladıkları bibliyografyada 230 tez yer almaktadır. Altunya (2012), 1974-2011 yılları arasındaki yüksek lisans doktora ve doçentlik tezlerini yıl sıralaması bağlamında ele almıştır. Coşkun, Özçakmak ve Balcı’nın (2011) çalışmasında ise Türkçe eğitimindeki eğilimler üzerinde durulmuş; 1981-2010 yılları arasında çocuk edebiyatı alanıyla ilgili 233 lisansüstü tez belirlenmiştir. Balcı (2012) çalışmasında, 1981-2010 yılları arasında çocuk edebiyatı konusunda hazırlanan lisansüstü (267 tez) tezleri tür, hazırlanma dönemi ve konularına göre sınıflandırıp değerlendirmiştir. Yazıcı (2013), YÖK veri tabanından ulaştığı 249 tezi; konu, tür, bilim dalı gibi birçok açıdan incelemiştir. Fidan (2019), çocuk edebiyatı eserlerini değerler eğitimi yönünden inceleyen lisansüstü tezleri değerlendirmiştir. Balta (2019), 2011-2018 yılları arasındaki çocuk edebiyatı üzerine yapılmış 278 tezi; Ertekin ve Çamlıbel Çakmak (2019), okulöncesi döneme seslenen resimli çocuk kitaplarına dönük 56 lisansüstü tezi incelemiştir. Ancak yapılan çalışmalara bakıldığında, ulusal düzeydeki tezlerle sınırlı kaldığı ve uluslararası alandaki tezlerle karşılaştırmalı bir biçimde değerlendirme yapılmadığı görülmektedir. Bu çalışmanın hem ulusal hem de uluslararası tezleri bir arada ele alması yönüyle araştırmacılara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Çocuk edebiyatı ile ilgili çalışmak isteyenler için çocuk edebiyatına yönelik araştırmalardaki eğilimleri (konu, araştırma yöntemi, veri toplama araçları, vb.) belirlemede kaynak oluşturabilecek çalışmalara gereksinim duyulmaktadır. Bu nedenle bu çalışmanın amacı, çocuk edebiyatına ilişkin ulusal ve uluslararası tezleri araştırma konuları, araştırma desenleri, veri toplama araçları, vb. açısından karşılaştırmaktır. Bu temel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. 2010-2019 yılları arasında yayımlanan ulusal ve uluslararası tezlerin cinsiyet dağılımı nedir?
2. Ulusal ve uluslararası tezlerin yıllara göre dağılımı nedir?
3. Ulusal ve uluslararası tezlerin lisansüstü düzey dağılımları nedir?
4. Ulusal ve uluslararası tezlerde hangi araştırma desenleri kullanılmaktadır?
5. Ulusal ve uluslararası tezlerde hangi veri toplama araçları kullanılmaktadır?
6. Ulusal ve uluslararası tezlerde hangi çalışma grupları/örneklem birimleri üzerinde çalışılmaktadır?
7. Ulusal ve uluslararası tezlerin araştırma konuları nedir?

Yöntem

Araştırma deseni ve yayın etiği

Bu araştırma, betimsel tarama modelinde bir araştırmadır. Betimsel araştırmalarda “ele alınan olaylar ve durumlar, ayrıntılı bir biçimde araştırılmakta, daha önceki olaylar ve durumlarla ilişkisi incelenerek ‘ne’ oldukları betimlenmeye çalışılmaktadır (Karakaya, 2014: 59). Betimsel tarama modelinde bilimin gözlem, kaydetme, olaylar arasındaki ilişkileri belirleme ve kontrol edilen değişmez ilkeler üzerinde genellemelere varma nitelikleri söz konusudur. Yani bilimin betimleme işlevi ön plandadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmada dört aşamadan oluşmuştur. (i) Betimsel tarama için bir çerçeve oluşturulması: Bu aşamada araştırmanın kavramsal çerçevesinden yola çıkılarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Böylece verilerin hangi temaların altında sunulacağı belirlenmiştir. (ii) Verilerin işlenmesi: Bu aşamada, bir önceki aşamada oluşturulan genel çerçeveye göre elde edilen tarama verileri okunarak düzenlenmiştir. (iii) Bulguların tanımlanması: Bu aşamada düzenlenen verilerin tanımlanması ve gerekli olan yerlere maddeler halinde belirtilmiştir. (iv) Bulguların yorumlanması: Bu aşamada tanımlanan bulguların açıklanması, ilişkilendirilmesi ve açıklanması yapılmıştır. Yapılan bu çalışmada da YÖK ulusal veri tabanı ve ProQuest uluslararası tez veri tabanında yer alan, 2010-2019 yılları arasında yayımlanan tezler çeşitli değişkenler açısından çözümlenerek açıklanmaya çalışılmıştır. Yapılan çalışmada çözümlenen tezlerin 2019 yılı Haziran ayına kadar olması araştırmanın sınırlılığını oluşturmaktadır.

Verilerin toplanması ve çözümlenmesi

Araştırmada verilerin toplanmasında “çocuk”, “edebiyat” “çocuk edebiyatı”, “çocuk yazını” anahtar sözcükleri kullanılmıştır. Ardından şu ölçütler çerçevesinde veriler toplanmıştır: a) YÖK ulusal tez veri tabanı ve ProQuest veri tabanında ulaşılabilir olması, b) çocuk edebiyatına ilişkin olması, c) 2010-2019 (01.01.2010-30.06.2019) yılları arasında yapılmış olması, d) yüksek lisans ve doktora tezleri olması. Bu ölçütler kullanılarak ulusal veri tabanında 220 teze, uluslararası veri tabanından toplam 209 teze ulaşılmıştır. Uluslararası tezlerde dil sınırlamasının İngilizce tutulması ve bazı tezlerin birkaç kez yinelenmesi nedeniyle sayı 289 tezden 209’a düşmüştür.

Verilerin çözümlenmesinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizi; amaçların belirlenmesi, konu ile ilgili verilerin yerlerinin belirlenmesi, mantıksal bir yapının geliştirilmesi, kodlama ulamlarının belirlenmesi, sayısallaştırma ve yorumlama basamaklarından oluşmaktadır (Büyüköztürk, vd., 2016: 252-255). İlk olarak, her bir çalışmanın ilgili amacı içerip içermediği, ardından çalışmaların yer alacağı ölçütler belirlendi. Bunun için öncelikle alanyazında tez ve makalelerin içerik çözümlemesine dönük araştırmalar ve bu araştırmalarda kullanılan formlar incelendi (Sözbilir, Kutu ve Yaşar, 2012; Kurt ve Erdoğan, 2015).

Uygulama süreci

Bu çalışmalardan yola çıkılarak çocuk edebiyatı alanında yapılan araştırmaların tamamını kapsayacak biçimde bir form düzenlenmiştir. Bu form, tezlerin ve araştırmacının kimliğine ilişkin tanımlayıcı bilgileri, tezlerdeki araştırma desen/yöntemleri ve konu alanını içeren on bir başlıktan oluşmaktadır (Tablo 1):

Tablo 1. Ulusal ve Uluslararası Tezleri İnceleme Başlıkları

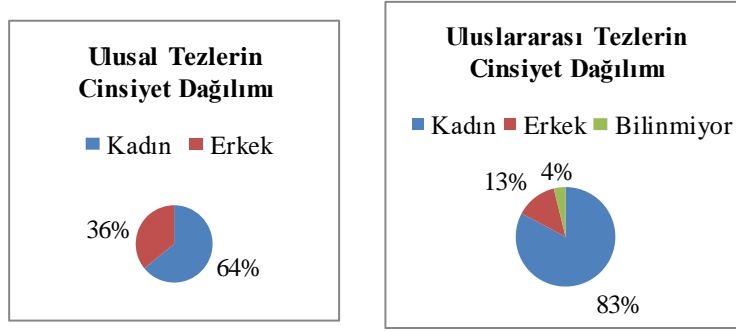
Tezin Adı ve Numarası
Tezin Yapıldığı Yer (Yurtiçi, yurtdışı)
Tezin Kabul Yılı
Araştırmacı Cinsiyeti (Kadın, erkek)
Lisansüstü Düzeyi (Yüksek lisans, doktora)
Araştırma Konusu
Veri Toplama Aracı (Gözlem, görüşme, doküman analizi, anket, test, ölçek, ders geçme notu, diğer)
Çalışma Grubu/Örneklem (Öğrenciler, öğretmen adayları, Türkçe öğretmenleri, sınıf öğretmenleri, basılı materyaller, diğer)
Araştırma Konusu

Tezlerin çözümlenmesine ilişkin bir form belirlenerek mantıksal bir yapı oluşturduktan sonra formda yer alan her bir başlık doğrultusunda tezlerin içerikleri kodlanmaya başlandı. Ardından araştırmanın geçerliğini sağlamak için, kodlamalara başlamadan önce de bir ortak kodlama oturumu yapıldı, ardından tezleri paylaşarak belirlenen ulamlar doğrultusunda kodlama yapıldı. Daha sonra ikinci bir oturum gerçekleşti ve kodlamalar arasındaki tutarlılığa bakıldı. Her bir araştırmacı, rastlantısal bir biçimde seçilen tezlerin %20'sini yeniden kodladı. Bu kodlamalardaki iç tutarlılığı sağlamak amacıyla yapılan bu uygulamada kodlamalar arasındaki uyum hesaplandı. Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü kullanılarak yapılan hesaplamalarda bu uyum yüzdesi %90 olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulguların sayısallaştırılarak yorumlanması da içerik çözümlemesinin son basamağını oluşturmuştur.

Bulgular

Tezlerin cinsiyete göre dağılımı

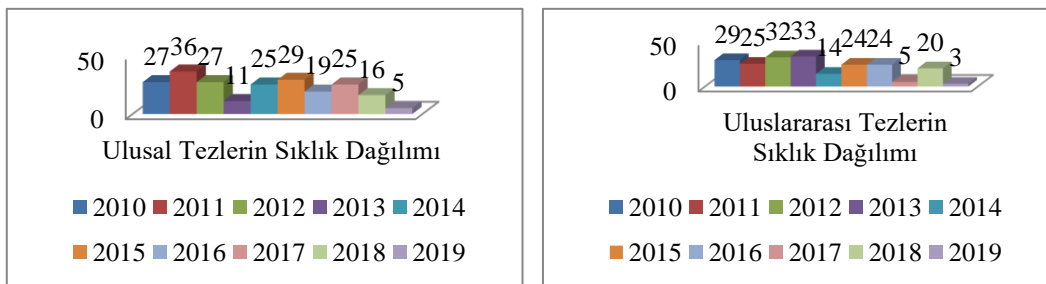
Araştırmacıların cinsiyetlere göre dağılımına Şekil 1'de yer verilmiştir. Şekil 1'de de görüldüğü üzere, hem ulusal hem de uluslararası tezlerde kadın araştırmacılar, dağılımın yarısından fazlasını oluşturmaktadır.

Şekil 1. Ulusal ve Uluslararası Tezlerin Cinsiyet Dağılımları

Ulusal tezlerin %64'ü kadın araştırmacılar tarafından, %36'sı erkek araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Uluslararası tezlerde de benzer biçimde kadın araştırmacılar öne çıkmaktadır. Kadın araştırmacıların oranı %83 iken erkek araştırmacılar %13 oranındadır. Bununla birlikte uluslararası tezlerde araştırmacıların %4'ünün cinsiyet bilgisine ulaşılamamıştır. Tezler içerisinde özgeçmişe yer verilmediği için teşekkür bölümüne bakılmış; bu bölümde de cinsiyetlerine ilişkin herhangi bir yansıtıcı ifadeye rastlanmamıştır. Örneğin; Eşlere yönelik teşekkür durumunda “wife” ya da “husband” ifadesi bir ön bilgi sağlamaktadır. Araştırmacının bilgisunar veri tabanından yola çıkılarak bu bilgilerin doğruluğu da aranmıştır. Ancak bunun dışında kalanlar arasında her ne kadar arama yapılsa dahi araştırmacının bilgisine ulaşılamama durumunda “bilinmiyor” diye belirtilmiştir.

Tezlerin yayımlanma yıllarına göre dağılımı

Araştırmaların yayımlanma yılına göre dağılımına Şekil 2’de yer verilmiştir. Ulusal ve uluslararası tezlerin 2010’dan 2019’a kadar dengeli bir dağılım göstermediği görülmektedir:

Şekil 2. Yıllara Göre Ulusal ve Uluslararası Tezlerin Dağılımı

Ulusal tezlerin yıllara göre dağılımına bakıldığında, en çok 2011 yılında yapıldığı belirlenmiştir (f:36). Bunu sırasıyla 2015 (f:29), 2010 ve 2012 (f:27), 2014 ve 2017 (f:25), 2016 (f:19), 2018 (f:16), 2013 (f:11) ve 2019 (f:5) yılları izlemektedir. 2019 yılı, haziran ayına kadar olan tezlerin ele alınması nedeniyle sayı açısından en son sırada yer almaktadır. Ancak 2013 yılında diğer yıllara oranla çok daha az çalışma yapıldığı görülmektedir.

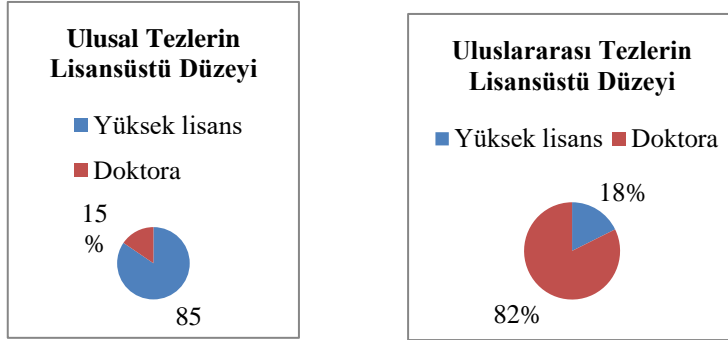
Uluslararası tezlerin yıllara göre dağılımında ise 2013 (f:33) ve 2012 (f:32) yılları öne çıkmaktadır. Bu oranları, 2010 (f:29), 2011 (f:25), 2015 ve 2016 (f:24), 2018 (f:20), 2014 (f:14), 2017 (f:5) ve 2019 (f:3) yılları izlemektedir. 2019 yılı, ulusal tezlerde olduğu

gibi haziran ayının sonuna kadar tezlerin ele alınması nedeniyle en son sırada yer almaktadır. Ancak 2017 yılında yalnızca 5 tezin olması, diğer tüm yıllara oranla bu yılda “çocuk edebiyatı” alanında tezlerin en az yapıldığının bir göstergesidir. 2014 yılında ise 2013 yılına oranla yaklaşık %40 oranında bir azalma belirlenmiştir.

Tezlerin lisansüstü düzeylerine göre dağılımı

Şekil 3’te lisansüstü düzeylere göre tezlerin dağılımı yer almaktadır. Bu bağlamda ulusal ve uluslararası tezlerin dağılımındaki farklılık göze çarpmaktadır:

Şekil 3. Ulusal ve Uluslararası Tezlerin Lisansüstü Düzeye Göre Dağılımı



Ulusal tezlerin %85’i yüksek lisans düzeyinde iken %15’i doktora düzeyinde yapılmıştır. Ancak uluslararası tezlerde bu durum tam bir koşutluk göstermektedir. %18’i yüksek lisans düzey ve %82’si doktora düzeyindedir. Çocuk edebiyatı alanında ulusal tezlerde yüksek lisans çalışmaları ağırlıklı iken uluslararası tezlerde doktora düzeyi ön plandadır.

Tezlerin araştırma deseni ve veri toplama araçlarına göre dağılımı

Temel aldıkları felsefeye, bakış açısında göre nitel ve nicel olmak üzere araştırmalar iki açıdan sınıflandırılmaktadır (Büyüköztürk, vd., 2016, s.12). Karma yöntemin ise nicel ve nitel yaklaşım, yöntem ve kavramların bir bileşkesi olması nedeniyle araştırma desenleri 3 bağlamda ele alınıp incelenmiştir. Ulusal ve uluslararası tezlerin yöntem özellikleri Tablo 2’de ele alınmıştır:

Tablo 2. Ulusal ve Uluslararası Tezlerin Araştırma Desenleri

Method		Çalışmaların Sıklığı		%
Ulusal Tezlerin Desenleri ve Veri Toplama Araçları	Nitel	Görüşme	7	%3.19
		Gözlem	-	%0
		İçerik analizi	168	%76.36
	Nicel	Anket	8	%3.64
		Ölçek	-	%0
		Test	4	%1.82
	Karma	Nitel+nitel	16	%7.27
		Nicel+nicel	3	%1.36
		Nitel+nicel	14	%6.36
Tablo 2. Devamı				
Toplam			220	%100

Uluslararası Tezlerin Desenleri ve Veri Toplama Araçları	Nitел	Görüşme	4	% 1.91
		Gözlem	-	%0
		İçerik analizi	153	%73.21
	Nicel	Anket	-	%0
		Ölçek	-	%0
		Test	-	%0
		Tarama	1	%0.48
	Karma	Nitel+nitel	24	%11.49
		Nicel+nicel	4	% 1.91
		Nitel+nicel	23	%11.00
Toplam			209	% 100

Öncelikle ulusal tezlere bakıldığında, baskın olarak nitel araştırma deseninden yararlanıldığı belirlenmiştir (f:175, %79.55). Nitel araştırma desenine bağlı olarak sıklıkla alanyazın taramadan yararlanılmış ve tarama verileri içerik analizi ile elde edilmiştir. Uluslararası tezlerde ise bu oran %75.12'dir ve ulusal tezlerde olduğu gibi betimsel çözümleme ağırlıklı olarak çalışılmıştır. Bununla birlikte bu çalışmalar arasından 36 ulusal tezde, 105 uluslararası tezde hangi yöntemin kullanıldığı açık bir biçimde belirtilmemiştir. Ancak bu tezler incelendiğinde doküman incelemesi yoluyla içerik analizinin yapıldığı belirlenmiştir. Bu tezlerin edebiyat alanındaki anabilim dallarında yürütülen tezler olması ise bir başka dikkat çekici yöndür. Çünkü eğitim bilimleri alanlarındaki tezlerde yöntem başlığının ayrı bir biçimde ele alınması gözetilmiş, bu sayede araştırmaların yöntemleri ve veri toplama araçlarına doğrudan ulaşılmıştır.

Nitel araştırma yöntemlerinden gözlem ayrı ve bağımsız bir yöntem olarak ele alınmamış; karma yöntem içinde nicel yöntemlerin biriyle ilişkilendirilmiştir. Görüşme yönteminin bağımsız olarak işe koşulduğu tezlerin (ulusal f:7; uluslararası f:4) yanı sıra karma yöntemde görüşme sıklıkla başvurulan nitel araştırma yöntemleri arasındadır.

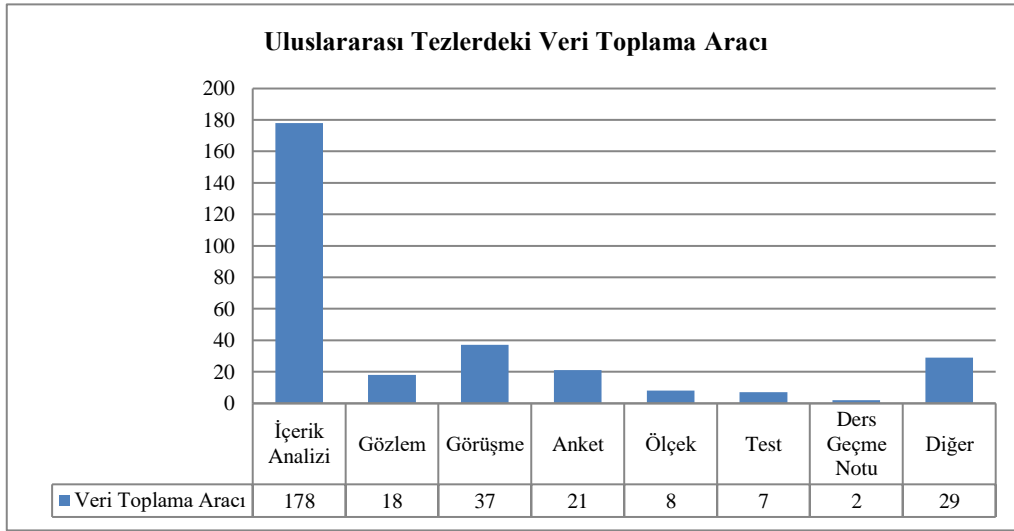
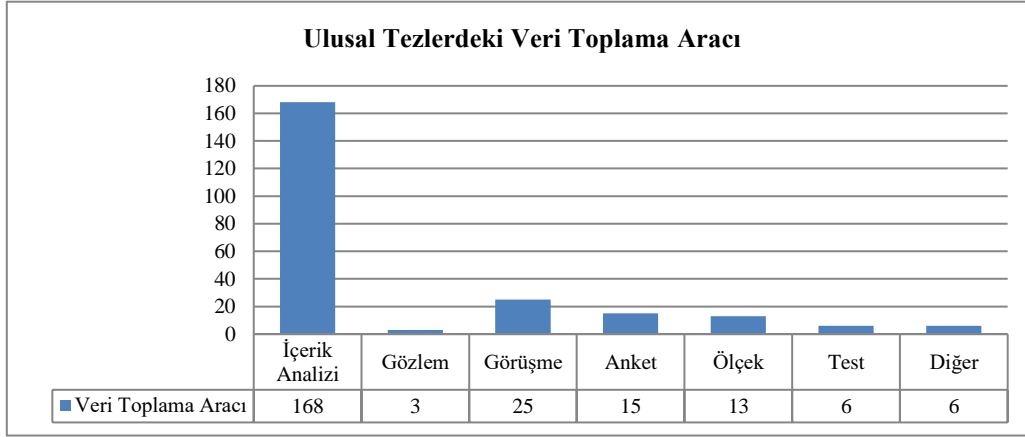
Nicel araştırma yöntemleri içinde deneysel araştırmalara daha çok yer verilmiştir. Ulusal tezlerde 12, uluslararası tezlerde ise 5 araştırmada deneysel araştırma desenlerinden yararlanılmıştır. Yalnızca anket ya da testin veri toplama aracı olarak işe koşulduğu araştırmalar, ulusal tezlerde görülmektedir. Uluslararası tezlerde ise karma yöntemlerde kullanılmış ve bu yöntemleri nitel ya da nicel başka bir yöntemle ilişkilendirerek ele almak yeğlenmiştir.

Karma araştırma deseninden ulusal tezlerde yaklaşık %15 oranında, uluslararası tezlerde ise yaklaşık %25 oranında yararlanılmıştır. Morse'ye (2003) göre karma araştırma tasarımları, nitel ve nicel yöntemlerin sıralı ve baskın olma durumuna göre sunulabilir ve eşzamanlı ya da sıralı karma yöntem araştırmalarında yöntemler, nicel ya da nitel paradigmlar içerisinde birleşebilmektedir (Baki ve Gökçek, 2012, s.10-11). Bu nedenle tezlerle ilgili yapılan incelemelerde, nitel ve nicel araştırmaların bileşke tasarımının yanı sıra nitel ve nitel ya da nicel ve nicel araştırma tasarımlarının yeğlendiği de belirlenmiştir. Bu nedenle üç yönlü olarak sınıflandırılmıştır: nitel+nitel, nicel+nicel ve nitel+nicel. Gerek ulusal gerekse uluslararası tezlerde en az nicel+nicel araştırma tasarımına yer verilmiştir. Nitel+nitel araştırma tasarımı, nitel+nicel araştırma tasarımına göre çok az bir

farkla öne çıkmaktadır. Ulusal tezlerde bu fark %0.91 iken uluslararası tezlerde %0.49'dur. Bu nedenle bu iki tasarımın benzer oranlarda işe koşulduğu söylenebilir.

Ulusal ve uluslararası tezlerdeki araştırma desen ve yöntemlerindeki farklılaşmalar, veri toplama araçlarına da yansımıştır. Özellikle karma araştırma desen/yöntemin işe koşulması ile birlikte veri toplama araçlarının sayısı, toplam tez sayısı ile farklılık göstermektedir.

Şekil 4. Ulusal ve Uluslararası Tezlerdeki Veri Toplama Araçları



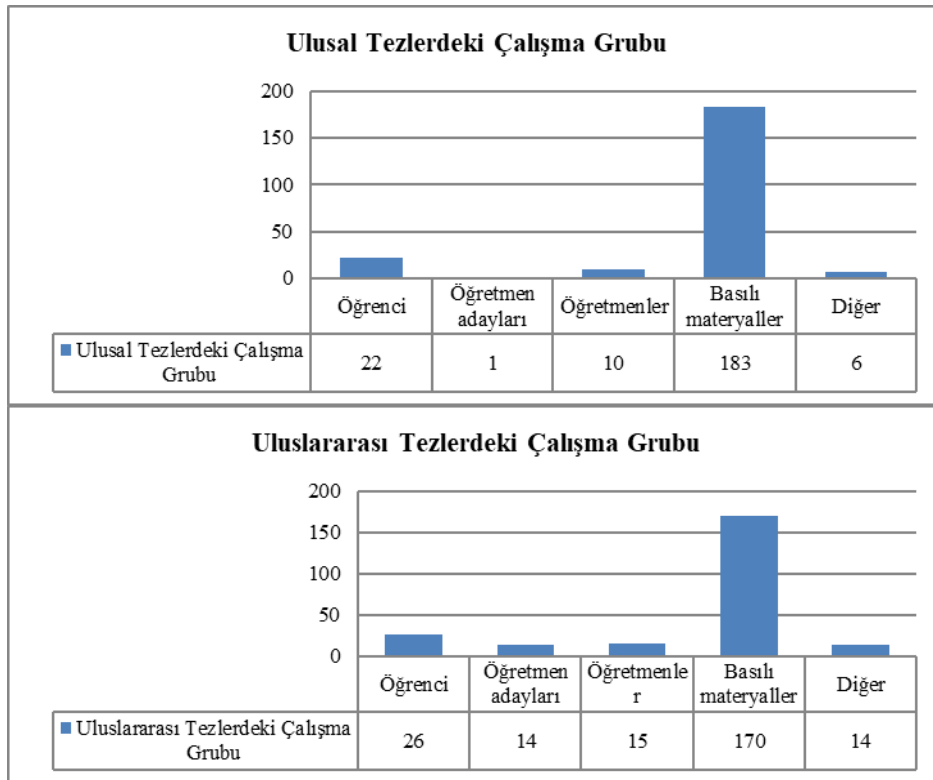
Şekil 4'te de görüldüğü üzere, veri toplama aracı olarak her iki grafikte içerik analizi öne çıkmaktadır. Ulusal tezler ile uluslararası tezlerin sıklık oranlarının benzer olduğu görülmektedir (Ulusal-f:168; Uluslararası-f:178). Bu durumu sırasıyla görüşme ve anket izlemektedir. Ulusal tezlerde görüşme 25, anket 15 kez işe koşulurken uluslararası tezlerde görüşmeden 37, anketten ise 21 kez yararlanıldığı belirlenmiştir. Ancak bu sıralamayı ulusal tezlerde ölçek, test ve gözlem izlerken uluslararası tezlerde gözlem, ölçek, test ve ders geçme notu izlemektedir. Ölçek ve testten yararlanma açısından toplam sayı yönüyle ulusal ve uluslararası tezlerde büyük bir oranda farklılaşma görülmemiştir (Ulusal- Σ f: 19; Uluslararası- Σ f:15). Ancak bu durum, gözlemlerde oldukça farklıdır. Ulusal tezlerde oranla uluslararası tezlerde gözlemin daha çok işe koşulduğu söylenebilir. Uluslararası tezlerde, ders geçme notunun da veri toplama aracı olarak kullanılması dikkat çekicidir. Ayrıca video ve ses kaydı ile sesli okuma hızı kayıtları, metni anlamaya dönük

verilen yanıtlar, çocukların romana ilişkin çizdiği resimler, günlük ve yansıtıcı günlük, dijital kayıtlar, web analizi, alan notları, araştırmacı notları, video kaydı, tartışma kayıtları, raporlar, seyir defteri-eğitim tutanağı, fotoğraflar, skeçler, kitap seçim prosedürleri, dijital yazışma kayıtları gibi çok yönlü araçlara da başvurulmuştur. Ulusal tezlerde ise “diğer” adı altında verilen oran, metin değerlendirmeye dönük formları ve künye formlarını yansıtmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, uluslararası tezler veri toplama araçlarındaki farklılaşma yönünden öne çıkmaktadır.

Tezlerdeki çalışma grubu/örneklem birimlerinin dağılımı

Ulusal ve uluslararası tezlerde çalışma grubunu/örneklem birimini “öğrenci, öğretmen adayları, öğretmenler, basılı materyaller ve diğer” ulamları oluşturulmuştur. “Öğrenci” ulamı, okulöncesinden yükseköğretime kadar her düzeydeki öğrencileri kapsamaktadır. Ancak yükseköğretim öğrencileri arasında öğretmen adayları ile çalışılırsa bu grup ayrı bir ulamda ele alınmıştır. Öğretmen adayları kapsamında okulöncesi öğretmenliği, Türkçe, İngilizce gibi dil derslerinin öğretmenliği ve matematik öğretmenliği gibi alanlardaki öğrenciler yer almaktadır. Basılı materyaller içerisinde kitapların yanı sıra dergiler ve gazetelerle ilgili yapılan çalışmalar da bulunmaktadır. Ulusal ve uluslararası tezlerin çalışma grubu dağılımına Şekil 5’te yer verilmiştir.

Şekil 5. Ulusal ve Uluslararası Tezlerdeki Çalışma Grubu



Şekil 5’e bakıldığında, ulusal ve uluslararası tezlerin her ikisinde de en çok basılı materyaller üzerinde çalışıldığı belirlenmiştir. Ulusal tezlerin 183’ünde, uluslararası tezlerin ise 170’inde basılı materyallerden yararlanılmıştır. Bunu öğrencilerle yapılan çalışmalar izlemektedir. 22 ulusal ve 26 uluslararası tezin çalışma grubunu öğrenciler oluşturmaktadır. Her ikisinde de farklı öğrenim düzeyindeki öğrencilerle çalışılmıştır. Örneğin; uluslararası tezler bakımından, 3 tezde okulöncesi öğrencisi, 14 tezde ilkökul

öğrencisi, 5 tezde ortaokul öğrencisi, 2 tezde lise öğrencisi ve 2 tezde yükseköğretim öğrencisi (öğretmen adayı dışındaki çalışma grubu) ile çalışıldığı belirlenmiştir. Bir diğer çalışma grubu olan öğretmenlerle çalışma yapan uluslararası tez sayısı 15 iken ulusal tez 10'dur. Sıklık açısından öğretmenlerle yapılan çalışmaların benzer oranda olmasına karşın öğretmen adayları ile yapılan çalışmalar arasında önemli oranda bir farklılaşma vardır. Ulusal tezlerde yalnızca 1 tezde öğretmen adayları ile çalışıldığı belirlenmişken uluslararası tezlerde 14'tür. Uluslararası tezlerdeki bu sıklık oranı, öğretmenlerle yapılan çalışma oranı ile benzerlik göstermektedir (Öğretmenler Σ f: 15; Öğretmen adayları- Σ f:14). Ulusal tezlerde çalışma grubu olarak ayrıca sözlü materyallerden de yararlanılmıştır (f:6). Uluslararası tezlerde ise farklı çalışma grupları dikkat çekmektedir: anadili Japonca ve İngilizce olan bireyler, psikolog, haham ve sosyal hizmet uzmanı, yazar, çizer, eleştirmen ve yayınevi sahipleri, veliler, okul müdürleri ve danışmanlar, blog, sergi, medya ve okuma uzmanı, vb.

Tezlerdeki çalışma konularının dağılımı

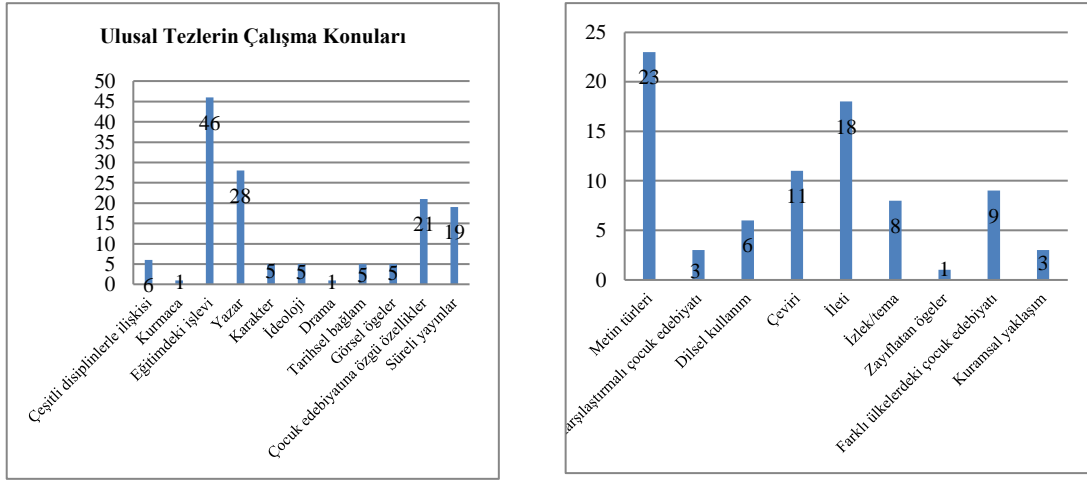
Çalışma konularının ulusal ve uluslararası tezlerdeki ortak olan yönleri ile farklılıklarına Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3. Ulusal ve Uluslararası Tezlerin Genel Konu Başlıkları

Ortak Konular	Farklı Konular		
Ulusal ve Uluslararası Tezler	Uluslararası Tezler	Çocuk edebiyatının çeşitli disiplinlerle ilişkisi	Çocuk edebiyatı ve çocuk kütüphanesi
		Çocuk edebiyatında kurmaca	Çocuk edebiyatı ve kültürel aktarım/yansıma
		Çocuk edebiyatının eğitimdeki işlevi	Çocuk edebiyatı ve toplum gerçekliği, sosyoloji
		Çocuk edebiyatı ve yazar	Çocuk edebiyatı ve oyun
		Çocuk edebiyatı öğelerinden karakter	Çocuk edebiyatı ve müze
		Çocuk edebiyatı ve ideoloji	Çocuk edebiyatı öğelerinden mekân
		Çocuk edebiyatı ve tarihsel bağlam	Çocuk edebiyatı ve kitapların niteliği
		Çocuk edebiyatı ve görsel öğeler	Çocuk edebiyatı ve yetişkin edebiyatı arasındaki ilişki
		Çocuk edebiyatına özgü özellikler	Çocuk edebiyatı öğelerinden zaman
		Çocuk edebiyatı ve süreli yayımlar	Çocuk edebiyatı ve dinsel yansıma
		Çocuk edebiyatında metin türleri	Çocuk edebiyatı ve cinsellik
		Çocuk edebiyatı ve karşılaştırmalı çocuk edebiyatı	Çocuk edebiyatı ve çocuk dünyası
		Çocuk edebiyatı ve dilsel kullanım	Çocuk edebiyatı ve okur
		Çocuk edebiyatı ve çeviri	Çocuk edebiyatı ve mizah
	Çocuk edebiyatı ve çevre bilinci		
	Çocuk edebiyatında ileti		
	Çocuk edebiyatında izlek (tema)		
	Çocuk edebiyatını zayıflatan öğeler		
	Farklı ülkelerdeki çocuk edebiyatı		
	Çocuk edebiyatına kuramsal yaklaşım		
	Çocuk edebiyatı ve drama		
	Ulusal Tezler		

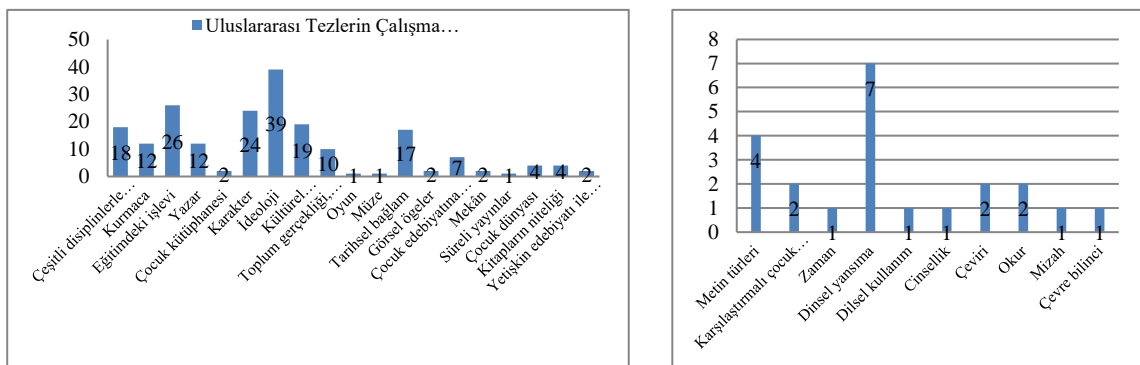
Tablo 3'e bakıldığında, 14 konu alanı açısından ulusal ve uluslararası tezlerin benzerlik göstermesine karşın 21 konu alanında ayrılaştığı görülmektedir. Bu farklılıklar yönüyle ulusal tezlere oranla (f: 6) uluslararası tezler daha çok öne çıkmaktadır (f:15). Bu açıdan uluslararası tezlerin çocuk edebiyatını ele aldığı konuların dağılımı Σ f: 29 iken ulusal tezlerde Σ f: 20'dir.

Şekil 6.1. Ulusal Tezlerin Konu Dağılımı



Ulusal ve uluslararası tezlerin konu dağılım sıklıklarına Şekil 6.1 ve Şekil 6.2'de yer verilmiştir. Şekil 6.1'e bakıldığında, ulusal tezlerde en çok çocuk edebiyatının eğitimdeki işlevine yer verildiği görülmektedir (f:46). Bunu çocuk edebiyatı yazarları ile ilgili araştırmalar (f:28) ve çocuk edebiyatındaki metin türleri (f:23) izlemektedir. Ardından sırasıyla şu konular ele alınmıştır: çocuk edebiyatına özgü özellikler (f:21), sürekli yayınlar (f:19), ileti (f:18), çeviri çocuk edebiyatı (f:11), farklı ülkelerdeki çocuk edebiyatı (f:9), izlek (f:8), çeşitli disiplinlerle ilişkisi ve dilsel kullanım (f:6), karakter, ideoloji, tarihsel bağlam ve görsel öğeler (f:5), kuramsal yaklaşım ve karşılaştırmalı çocuk edebiyatı (f:3), kurmaca, drama ve zayıflatan öğeler (f:1).

Şekil 6.2. Uluslararası Tezlerin Konu Dağılımı



Şekil 6.2'de ise uluslararası tezlerde en çok çocuk edebiyatına ideolojinin yansımaları üzerinde durulduğu görülmektedir (f:39). Çocuk edebiyatının eğitimdeki işlevi ise ikinci sırada yer alan çalışma konusudur (f:26). Çocuk edebiyatının temel öğelerinden biri olan karakter üzerine yapılan çalışmalar da öne çıkanlar arasındadır (f:24). Ardından bunu sırasıyla şu konular izlemektedir: kültürel aktarım/yansıma (f:19), çeşitli disiplinlerle

ilişkisi (f:18), tarihsel bağlam (f:17), kurmaca ve yazar (f:12), toplum gerçekliği-sosyoloji (f:10), çocuk edebiyatına özgü özellikler ve dinsel yansıma (f:7), çocuk dünyası, kitapların niteliği ve metin türleri (f:4), çocuk kütüphanesi, görsel öğeler, mekân, yetişkin edebiyatı ile arasındaki ilişki, karşılaştırmalı çocuk edebiyatı, çeviri ve okur (f:2), oyun, müze, süreli yayımlar, zaman, dilsel kullanım, cinsellik, mizah ve çevre bilinci (f:1).

Konu dağılımlarının alt alanlarına bakıldığında da farklılıklar göze çarpmaktadır. Çocuk edebiyatının çeşitli disiplinlerle ilişkisinde ulusal tezlerde sosyal bilgiler (f:3), sosyopedagoji (f:1), coğrafya (f:1), sağlık bilimi(engellilik, f:1) alanları öne çıkarken uluslararası tezlerde psikoloji (f:8), medya (f:2), matematik (f:1), müzik (f:1), gazetecilik (f:1), sosyal bilgiler (f:1), felsefe (f:3) ve anlatıbilim (f:1) ile ilişkiyi ele alan çalışmalar yer almaktadır.

Çocuk edebiyatının eğitimdeki işlevine yönelik ulusal tezlerde okuma eğitimi (f:12), değerler eğitimi (f:20), duyuşsal alan eğitimi (empati, liderlik, başarı güdüsü, f:4), dinleme eğitimi (f:2), beslenme eğitimi (f:1), karakter eğitimi (f:2), kavram öğretimi (f:1), yabancı dil öğretimi (f:3) ve anadili öğretimi (f:1) ile çocuk edebiyatının ilişkilendirildiği belirlenmiştir. Uluslararası tezlerde öğretmen eğitimi (f: 4), duyarlık ve ahlak eğitimi (f:2), okuma eğitimi (f: 8), matematik öğretimi (f:4), özel eğitim (f:1), çocuk eğitimi-yetiştirme (f:1), demokrasi eğitimi (f:1), sosyal bilgiler eğitimi (f:1), karakter eğitimi (f:2), program geliştirme (f:1) ve bilim eğitimi (f:1) bağlamında çocuk edebiyatı ele alınmıştır.

İdeoloji ile ilgili çalışmalarda ulusal tezlerde çocuk hakları (f:1), siyaset (f:1) ve cinsiyetçilik (f:3) ele alınırken uluslararası tezlerde bu konu alanındaki çeşitlilik dikkat çekmektedir: siyaset (f:2), feminizm ve kadın imgesi (f:5), cinsiyet rolleri ve algısı (f:3), ayrımcılık ve cinsiyet ayrımcılığı (f:6), ırkçılık (f:13), yasaklanan kitaplar (f:1), cumhuriyetçilik (f:1), faşizm (f:1) ve ulusalcılık (f:3).

Uluslararası tezlerde en çok öne çıkanlar arasında yer alan, ancak ulusal tezlerde yer verilmeyen kültürel aktarım ve yansıma bağlamında genelde çokkültürlülük, yerel ve melez kültür karşılaştırmaları üzerinde durulduğu belirlenmiştir. Bir diğer ulusal tezlerde ele alınmayan konu alanı olan toplum gerçekliği ise eşcinsellik, karma ırk, yerli halk, sosyal sınıf ve mitler bağlamında ele alınmıştır.

Çocuk edebiyatında metin türleri olarak ulusal tezler 23 araştırmayla dikkat çekmektedir: çizgi roman (f:2), şiir (f:1), öykü (f:9), masal/ninni (f:2), roman (f:5), nasihatname (f:2), destan (f:1) ve biyografi (f:1). Uluslararası tezlerde ise birkaç metin türü üzerinde durulmuştur: bilimkurgu (f:1), transmedya metinleri (f:1), şiir (f:1) ve didaktik metinler (f:1). Dinsel yansımanın ise ulusal tezlerde ele alınmaması dikkat çekici. Uluslararası tezlere bakıldığında Yahudilik, Hristiyanlık ve dinsel ideoloji açısından incelemeler yapılmıştır.

Çocuk edebiyatına özgü özellikler, ulusal tezlerde çocuk edebiyatı temel ilkeleri (f:13), çocuğa görelilik ve çocuk gerçekliği (f:8) bağlamında ele alınırken uluslararası tezlerde çocuk gerçekliğinin (f:1) yanı sıra çocukluk kavramı ve çocuk imgesi (f:4) ile yaratıcılık (f:1) üzerinde durulmuştur. Ayrıca çocuk dünyası bağlamında çocuk karakterlerdeki dönem etkisi (f:1), âdet dönemi (f:1), çocuk gereksinimleri (f:1) ve ergenlik kavramına (f:1) da yer verilmiştir.

Çocuk edebiyatında ileti ve izlek, yalnızca ulusal tezlerde öne çıkmaktadır. Aynı durum, çocuk edebiyatını zayıflatan öğeler, farklı ülkelerdeki çocuk edebiyatı ve çocuk edebiyatına kuramsal yaklaşım açısından da geçerlidir. Farklı ülke ve toplumlardaki çocuk edebiyatı yapıtlarıyla karşılaştırma bağlamında; Kosova (f:2), Makedonya (f:1), Bulgaristan (f:1), İran (f:1), İspanyol (f:1), Irak (f:1) ile Kaşgar Türkleri (f:1) ve Araplar (f:1)'in dünyasındaki çocuk edebiyatı yapıtlarının incelemesi yapılmıştır.

Çocuk edebiyatında görsel öğeler, ulusal tezlerde resim (f:2), dijital resimleme (f:1) ve tasarım (f:2) bağlamında ele alınırken uluslararası tezlerde bu konu alanı yalnızca 2 çalışma ile sınırlıdır. Çocuk edebiyatının temel öğelerinden biri olan karakterlerin ise ulusal tezlerde yalnızca 5 araştırmada, uluslararası tezlerde ise 24 çalışmada ele alındığı belirlenmiştir. Uluslararası tezlerde karakterler birçok yönüyle incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Bunlardan bazıları şunlardır: erkek, kadın ve çocuk; yetim, kötü, engelli ve kurtarıcı (kahraman) karakterler, ikincil (yardımcı) karakterler, prenses karakteri, çılgın bilim adamı karakteri, insanlaştırılmış hayvan karakterleri, karakterlerin kişilik ve etnik özellikleri, kimlik arayışı ve inanç durumları, vb.

Tartışma

Çocuk yazını üzerine yapılan ulusal ve uluslararası tezleri inceleyen bu araştırmada, 2010-2019 yılları arasında 220 ulusal tez ve 209 uluslararası tez olmak üzere toplam 429 tez incelenmiştir. Bu incelemede öncelikle araştırmacıların cinsiyet dağılımına bakılmıştır. Hem ulusal hem de uluslararası tezlerde kadın araştırmacılar, dağılımın yarısından fazlasını oluşturmaktadır. Yıldız'ın (2018) araştırmasında da kadın akademisyenlerin gerek ülkemizde gerekse Amerika'da sosyal alanlara ağırlıklı olarak yöneldiği ve bunun kadrolaşmaya yansıdığı vurgulanmaktadır. Bu açıdan çocuk odaklı edebiyatla ilgili araştırmaların kadın ağırlıklı olma durumunu destekler niteliktedir.

Araştırmanın bir diğer yönü olan tezlerin yıllar içindeki dağılımına bakıldığında ise gerek ulusal gerekse uluslararası tezlerin 2010'dan 2019'a kadar dengeli bir dağılım göstermediği belirlenmiştir. Ulusal tezlerde 2011, uluslararası tezlerde 2013 ve 2012 yılı, en çok tezin yapıldığı yıllardır. Yazıcı'nın (2013) çalışmasında 2010-2012 (Kasım 2012) yılları arasında toplam 76 teze ulaşılmıştır. Bu durum Kasım 2012 ile 31.12.2012 arasında 14 tezin daha sisteme eklendiğinin bir göstergesidir. Üstelik Yazıcı (2013), 2010-2012 yılları arasında yalnızca iki yıllık sürede yazılan tezlerin 2000-2009 yılları arasında çalışılan toplam tezlerin yarısından fazla olduğunu belirlemiştir. Bu araştırmada da yine 2010-2012 yılları arasında 90 tez varken 2013-2019 (Haziran) arasında 130 tez olduğu, buna göre 2010-2012 yılları arasının çocuk edebiyatına yönelik tezler açısından oldukça hareketli bir dönem olduğu söylenebilir. Uluslararası tezlere bakıldığında da yine 2010-2013 yıllarının tez sayısının açısından öne çıktığı; 2014 ve 2017 yıllarında ise dikkat çekici bir biçimde tez oranlarında azalma olduğu görülmektedir.

Lisansüstü düzey açısından karşılaştırıldığında, çocuk edebiyatı alanında ulusal tezlerde yüksek lisans çalışmaları, uluslararası tezlerde ise doktora çalışmaları ön plandadır. Ülkemizde Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi'ne bakıldığında, yüksek lisans öğrenci sayısı 394.174 iken doktora öğrenci sayısı 96.199'dur (yok.gov.tr, 2019). Yüksek lisans öğrencisinin, doktora öğrenci sayısının yaklaşık 4 katı olması, ulusal

tezlerdeki yüksek lisans çalışmalarının baskınlığını destekler niteliktedir. Ancak uluslararası tezlere bakıldığında ise doktora çalışmalarının ağırlıklı olduğu görülmekte ve bu durum, birçok ana bilim dalındaki programlarda çocuk edebiyatı çalışmalarının yürütülmesi ile açıklanabilir: Edebiyat, Düşünce ve Kültür, Dil ve Okuryazarlık, İngiliz Dili ve Edebiyatı, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalları yani Okul Öncesi, İlköğretim, Dil Becerileri, Öğretim Programı ve Öğretim gibi birçok ana bilim dalında çocuk edebiyatına yer verilmesi, bu alandaki tez sayısını olumlu yönde etkileyebilir. Ayrıca yurtdışında doktora programının iki yönlü olması (EdD ve PhD) da etkili olabilir. Yine de lisansüstü düzey arasındaki fark üzerinde başka değişkenler de göz önüne alınmalıdır: çocuk edebiyatı alanına daha çok doktora düzeyinde yönelme, yapılan tezlerin kapsamının doktora düzeyini karşılar nitelikte olabileceğini düşünme, vb.

Araştırma deseni açısından ulusal ve uluslararası tezlere bakıldığında ise en çok nitel araştırma yaklaşımının; nitel araştırmalar içinde ise en çok içerik analizinin benimsendiği belirlenmiştir. Şahin, Kana ve Varışoğlu (2013), Ertekin ve Çamlıbel Çakmak (2019) ile Balta'nın (2019) çalışmasında da nitel araştırmaların öne çıkışı belirlenmiştir. Yine Boyacı ve Demirkol'un (2018) çalışmasında %39 oranıyla en çok nitel araştırmaların kullanıldığı belirtilmektedir. Bu açıdan ulusal tezlerde ulaşılan sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Hsu (2005) ile Demir ve Koçyiğit (2018), uluslararası alanyazında nicel araştırmalardan nitele doğru bir araştırma eğilimi olduğu ve nitel araştırmaların en çok benimsendiği sonucuna ulaşmıştır. Uluslararası tezlerdeki nitel araştırma eğilimini destekler niteliktedir.

Karma desenin ise uluslararası tezlerde ulusal tezlere oranla daha çok ele alındığı görülmektedir. Ulusal tezlerde oran %15 iken uluslararası tezlerde %25'tir. Sözbilir, Kutu ve Yaşar (2012), Türkiye'deki bilim eğitimi araştırmasındaki eğilimi belirlemek amacıyla çalışmasında ele aldığı 1249 araştırmanın %66.8'inin nicel, %30'unun nitel, %3.2'sinin ise karma desen olduğunu belirlemiştir. Ancak karma desen içerisinde nitel ve nicel araştırma desen tasarımı ele almış; bu bağlamda bu araştırmada ulaşılan %6.36 oranıyla karşılaştırıldığında Türkiye'de hâlâ karma araştırma desenine pek yer verilmediği söylenebilir. Ayrıca aynı araştırmada Türkiye'deki veri toplama araçları da ele alınmış; ikiden fazla veri toplama aracını işe koşan araştırmaların az sayıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı durum, çocuk edebiyatı bağlamında ele alınan ulusal tezler için de geçerlidir. Yalnızca 7 tezde üç veri toplama aracının işe koşulduğu belirlenmiştir. Uluslararası tezlere bakıldığında ise karma araştırma yöntemlerine olan eğilimin daha çok yansıdığı, incelenen tezlerin ¼'ünün karma araştırma desenini benimsediği belirlenmiştir. Ayrıca karma desende genellikle üç olmak üzere veri toplama aracı 6'ya kadar çıkan araştırmalarla (f:2) karşılaşılmıştır. Truscott, vd. (2010), 1995-2005 yılları arasında önde gelen 11 uluslararası İngilizce ve ABD ulusal eğitim araştırma dergisinde yayımlanan karma yöntem araştırmalarının yaygınlığını incelemiş ve 2381 çalışmanın (okuma yazma, matematik, sosyal bilgiler ve fen alanları) 332'sinde (%14) karma yöntem kullanıldığı belirlenmiştir. Uluslararası tezlerde nitel ve nicel araştırma desen tasarımında %11'lik bir orana ulaşılmış ve bu açıdan sonuçlar benzerlik göstermektedir. Yine Ross ve Onwuegbuzie'nin (2010) çalışmasında 1998-2008 yılları arasında karma araştırmaların dergilerin %33'ünü oluşturduğu ve bu araştırmaların yaklaşık yarısının nitel eğilimli

olduğuna ulaşılmıştır. Uluslararası tezlerde de nitel temelli karma araştırmaların %11.49 oranıyla yaklaşık yarısını oluşturması, uluslararası alanyazında nitel yönde karma araştırma tasarımlarının da yeğlendiğini göstermektedir.

Veri toplama aracı açısından bakıldığında ise hem ulusal hem de uluslararası tezlerde, en çok içerik analizi kullanılmış, bunu görüşme ve anket izlemektedir. Ulusal tezlerde veri toplama araçlarından yalnızca anket kullanım oranı uluslararası tezlerden fazladır. Doküman analizi, görüşme ve anket kullanım sıklığı, alanyazındaki birçok çalışmada da belirlenmiştir (Varışoğlu, şahin ve Göktaş, 2013; am Aktaş, 2016; Biçer, 2017; Dündar ve Hareket, 2017; Erdem, 2018; Türkben, 2018; Balta, 2019; Veyis, 2020). Dolayısıyla veri toplama araçlarının ağırlıklı olarak doküman analizi ya da anket çerçevesinde biçimlenmesi, ulusal çalışmalarda daha çok yönlü veri toplama aracına gereksinim duyulduğunu ortaya çıkarmaktadır. Uluslararası tezlerde, her ne kadar doküman analizi ne ıkırsa da farklı veri toplama araçlarıyla ilişkilendiren çalışmaların sayısı azımsanmayacak niteliktedir (f:39). Bu nedenle ulusal çalışmalarda veri toplama araçları yönünden çeşitliliğe gereksinim duyulmaktadır.

Ulusal ve uluslararası tezlerin evren/örneklem ya da çalışma grubuna bakıldığında, en çok basılı materyaller üzerinde çalışıldığı; her ikisinde öğretmenlerle yapılan çalışmalar benzer orandayken ğretmen adayları ile yapılan çalışmalarda uluslararası tezler ne çıktığı belirlenmiştir. Göktaş, vd.'nin (2012) alışmasında da çalışma grubu olarak en çok ğretmen adayı ve öğretmenler olduğu belirlenmiştir. Ancak uluslararası tezlere bakıldığında, farklı çalışma grupları (psikolog, haham ve sosyal hizmet uzmanı, yazar, çizer, eleştirmen ve yayınevi sahipleri, veliler, okul müdürleri ve danışmanlar, blog, sergi, medya ve okuma uzmanı, vb.) ile çalışıldığı görülmektedir.

Konu dağılımı açısından ulusal tezlerde en çok ocuk edebiyatının eğitimdeki işlevine, uluslararası tezlerde ise en çok ocuk edebiyatına ideolojinin yansımalarına yer verilmiştir. Balta (2019), odak noktası ocuk edebiyatı olan tezlerin konularının ağırlıklı olarak eğitcilik/eğitsel ileti olduğunu belirtmiştir. Balcı (2012) alışmasında, ocuk edebiyatı ürünlerinde edebi (yazınsal) türler konusunu en çok çalışılan konu olarak belirlemiş, yıllara göre ocuk edebiyatı ve Türkçe eğitimi konusundaki artışa dikkat çekmiştir. Bu çalışmanın bulguları da ocuk edebiyatının genelde eğitim ve özelde Türkçe eğitimi ile ilişkili tez çalışmalarının sürdüğünü göstermektedir. Ayrıca Yazıcı (2013), belirli bir yapıtı ya da bir yazarın birden fazla yapıtını ele alarak buradaki belirli bir izleğin (tema), iletinin, eğitsel işlevin izini arayan tezlerin ocuk edebiyatı alanındaki akademik çalışmaların ağırlık noktasını oluşturduğunu belirtmektedir.

ocuk edebiyatında ileti, ocuk edebiyatında izlek (tema), ocuk edebiyatını zayıflatan ögeler, farklı ülkelerdeki ocuk edebiyatı, ocuk edebiyatına kuramsal yaklaşım, ocuk edebiyatı ve drama, ulusal tezlerde yer alan konulardır. ocuk edebiyatı ve ocuk kütüphanesi, ocuk edebiyatı ve kültürel aktarım/yansıma, ocuk edebiyatı ve toplum gerçekliği, sosyoloji, ocuk edebiyatı ve oyun, ocuk edebiyatı ve müze, ocuk edebiyatı ögelerinden mekân, ocuk edebiyatı ve kitapların niteliği, ocuk edebiyatı ve yetişkin edebiyatı arasındaki ilişki, ocuk edebiyatı ögelerinden zaman, ocuk edebiyatı ve dinsel yansıma, ocuk edebiyatı ve cinsellik, ocuk edebiyatı ve ocuk dünyası, ocuk edebiyatı ve okur, ocuk edebiyatı ve mizah, ocuk edebiyatı ve evre bilinci, uluslararası tezlerde

yer alan konulardır. Uluslararası konuların çeşitliliği ön plana çıkmaktadır. İdeoloji ile ilgili çalışmalarda ulusal tezlerde çocuk hakları, siyaset ve cinsiyetçilik ele alınırken uluslararası tezlerde bu konu alanındaki çeşitlilik dikkat çekmektedir: siyaset, feminizm ve kadın imgesi, cinsiyet rolleri ve algısı, ayrımcılık ve cinsiyet ayrımcılığı, ırkçılık, yasaklanan kitaplar, cumhuriyetçilik, faşizm ve ulusalcılık. Ayrıca uluslararası tezlerde öne çıkan ve ulusal tezlerde ele alınmayan birçok konu da öne çıkmaktadır: çokkültürlülük, yerel ve melez kültür karşılaştırmaları, eşcinsellik, sosyal sınıf ve mitler...

Uluslararası tezlerde bu konuların ele alınmasında, toplumsal gerçeklik önemli rol oynamaktadır. Örneğin; 1965 yılında Çocuklar için Irklar Arası Kitaplar Konseyi (The Council on Interracial Books for Children) kurulmuş ve 1960 yılında başlatılan İnsan Hakları Hareketi'nin bir uzantısı olarak bu konsey, çok ırklı toplumu yansıtacak çocuk edebiyatının geliştirilmesinde rol oynamaktadır. Ayrıca çocuk edebiyatındaki ırkçılık ve cinsiyetçilik konularını ele almasının yanı sıra başta Afrikalı Amerikalılar olmak üzere Asyalılar, Latinler, Yerli Amerikalılar ve kadınların çocuk edebiyatında ele alınışını incelemektedir (Banfield, 1998). Dolayısıyla çok ırklı, çok kültürlü toplumsal yaşamın gereği, bu tür konular baskın olarak ele alınmaktadır. Bu baskınlık konular içerisinde karakterlerin ele alınmasına da yansımıştır. Uluslararası tezlerde karakterler farklı yönleriyle incelenmiştir: erkek, kadın ve çocuk; yetim, kötü, engelli ve kurtarıcı (kahraman) karakterler, ikincil (yardımcı) karakterler, prenses karakteri, çılgın bilim adamı karakteri vb. Ulusal tezlerde karakterler üzerine çalışmalar yüzeysel kalmıştır. Dolayısıyla ulusal tezlerde çocuklar için yazılan yapıtların "hangi gerçeklik"lere dayanılarak yapılandırıldığı ve hangi gerçeklikler üzerinden bir çocukluk politikası geliştirildiği sorusu, ele alınması gereken önemli sorular arasındadır. Ulusal tezlerin gerek konu, gerekse araştırma aşamaları yönünden uluslararası tezlerin incelenerek yapılandırılması, alanyazın açısından önem taşımaktadır.

Sonuç

Ulusal tezlerdeki çalışma konularına bakıldığında, tezlerin aynı döngü içinde ilerlediği, çocuk edebiyatına kuramsal olarak yaklaşıldığı görülmektedir. Çocuk edebiyatının ilkeleri, öğeleri, gelişimi ele alınmaktadır. Ancak çocuğu bir birey olarak değerlendirmek, çocuk dünyasını tanımak, çocuğun gereksinimlerini bilmek, çocuk karakterlerde gelişim dönemlerinin etkisini araştırmak gerekmektedir. Çocuğun doğasında olan merak ve bununla gelişen yaratıcılık üzerinde çalışılmaması da bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Çocuk edebiyatına özgü özellikler, çocuk edebiyatı temel ilkeleri, çocuğa görelilik, çocuk gerçekliği ile sınırlandırılmayarak çocukluk kavramı, çocuk imgesi ve yaratıcılık üzerinde de durulmalıdır. Çocuğun karakterlerle özdeşim kurduğu göz önünde bulundurularak karakterle ilgili çalışmaların artırılması ve daha derinlemesine çalışılması gerekmektedir. Bu nedenle çocuk edebiyatına ilişkin hazırlanacak tezlerde konu çeşitliliğinin artırılması önemlidir.

Çocuk edebiyatında yapılacak tezlerde nitel araştırma yöntemlerinin yanı sıra karma araştırma yöntemine de eğilim gösterilmesi; araştırma deseninin ve yönteminin belirtilmesi, veri toplama araçlarının verilmesi ve özetlerde gereken bilgilerin bulunması da öne çıkan öneriler arasındadır. Bunları yapabilmeyin yolu, tez yazım kurallarını

uygulamak ve doğru biçimde uygulatmaktan geçmektedir. Tez yazım kılavuzları, bilimsel çalışmalarda yer alması gerekenleri belirterek belli bir düzen içinde yapılmasını sağlamak için hazırlanmaktadır. Tezlerdeki biçim, içerikle ilgili farklılıklar göz önünde bulundurulduğunda, bu kılavuzların anlaşılır, tüm üniversitelerce kabul edilebilir, işlevsel duruma getirilmesi gerekmektedir.

Kaynaklar

- Akaydın, Ş. & Çeçen, M. A. (2015). A content analysis on articles related to reading skills. *Education and Science*, 40(178), 183-198. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4139>
- Aktaş, E. & Uzuner Yurt, S. (2015). A content analysis for article abstracts in Turkish education area. *Turkish Studies*, 10(7), 73-96. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8121>
- Alpkıray, F. & Samur, Y. (2017). A content analysis of thesis and dissertations published in Turkey on electronic books. *SDU International Journal of Educational Studies*, 4(1), 12-28.
- Altunya, H. (2012). *Türk çocuk edebiyatı kaynakçası [Turkish children's literature bibliography]*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Alver, M. & Taştımır, L. (2017). Examination of Postgraduate Thesis on Speaking Skills. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 451-462. <http://dx.doi.org/10.18298/ijlet.2041>
- Baki, A. & Gökçek, T. (2012). A general overview of mixed method researches. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/esosder/issue/6156/82721>
- Balcı, A. (2012). Türkiye'de çocuk edebiyatı üzerine hazırlanan lisansüstü tezler hakkında bir meta-analiz çalışması [A meta-analysis study on post-graduate theses written on children's literature in Turkey]. *Mustafa Kemal University Journal of Graduate School of Social Sciences*, 9(17), 195-206. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19553/208286>
- Balta, E. E. (2019). Çocuk edebiyatı üzerine yapılmış lisansüstü çalışmaların içerik analizi (2011-2018 yılları) [A content analysis post-graduate studies in Turkey about children's literature (2011-2018 period)]. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17), 464-489. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/opus/issue/42322/510809>
- Banfield, B. (1998). Commitment to change: the council on interracial books for children and the world of children's books. *African American Review*, 32 (1), 17-22. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ566984>
- Biçer, N. (2017). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yayınlanan makaleler üzerine bir analiz çalışması [An Analysis Study on the Published Articles Relating to the Field of Teaching Turkish to Foreigners]. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27, 236-247. <http://dx.doi.org/10.5505/pausbed.2017.69772>
- Boyacı, S. & Demirkol, S. (2018). Türkçe eğitimi alanında yapılan doktora tezlerinin incelenmesi [An examination of doctoral dissertations in the field of teaching Turkish]. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 512-531. <https://doi.org/10.16916/aded.363599>
- Bozkurt, B. Ü. & Uzun, N. E. (2015). Türkçenin eğitimi-öğretimine ilişkin bir alanyazını değerlendirmesi: uluslararası bilimsel toplantılarda eğilimler/yönelimler [A review of literature on Turkish language education: trends in international conferences]. *Journal of Language Education and Research*, 1(2), 1-15. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jlere/issue/18968/200358?publisher=jlere>

- Büyükikiz, K. (2014). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezler üzerine bir inceleme [An investigation on graduate dissertations written on Turkish teaching as a foreign language]. *Mustafa Kemal University Journal of Graduate School of Social Sciences*, 11(25), 203-213. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/183334>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* [Scientific research methods]. (5th ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ceran, D., Aydın, M. & Onarıcıoğlu, A. S. (2018). Okuma eğitimi üzerine yapılan tezlerde eğilimler: bir içerik analizi çalışması [Trends in theses on reading education: a content analysis study]. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 19(3), 2377-2392. <http://dx.doi.org/10.29299/kefad.2018.19.03.016>
- Coşkun, E., Özçakmak, H. & Balcı, A. (2012). Türkçe eğitiminde eğilimler: 1981- 2010 yılları arasında yapılan tezler üzerine bir meta-analiz çalışması [Trends in Turkish education: A meta-analysis study on theses conducted between 1981-2010]. In E. Yılmaz, M. Gedizli, E. Özcan and Y. Koçmar, (Ed.), *Türkçenin Eğitimi Öğretimi Üzerine Çalışmalar* (pp. 204-212). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çam Aktaş, B. (2015-2016). Türkiye’de eleştirel okuma kapsamında gerçekleştirilen çalışmaların incelenmesi [An evaluation of researches done on critical reading in Turkey]. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 17(67- Türkçe Öğretimi Özel Sayısı), 217-232. Retrieved from <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/14861/14861.pdf?sequence=1>
- Değirmenci Gündoğmuş, H. (2018). Okuduğunu anlama ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi [The analysis of the graduate thesis related to reading comprehension]. *Turkish Studies*, 13(3), 899-910. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13218>
- Demir, Y. & Koçyiğit, M. (2018). A Systematic Review of Research on English Language Teacher Education Published in Three Flagship Journals (1997-2016). *EKUAD [JETPR]*, 4(1), 128-138. Retrieved from <http://ekvad.com/articles/a-systematic-review-of-research-on-english-language-teacher-education-published-in-three-flagship-journals-1997-2016.pdf>
- Demircan, C. (2007). Çocuk edebiyatı konulu lisansüstü çalışmalar ile ilgili bir durum araştırması [A case study on graduate studies about children's literature]. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 23-35. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sakaefd/issue/11226/134022>
- Dilidüzgün, S. (2003). *İletişim odaklı Türkçe derslerinde çocuk kitapları* [Children's books in communication-oriented Turkish lessons]. İstanbul: Morpa Yayını.
- Dilidüzgün, S. (2004). *Çağdaş çocuk yazını kitapları* [Contemporary children's literature books]. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Dilşad Ertekin, B. & Çamlıbel Çakmak, Ö. (2019). Okulöncesi eğitim literatüründeki resimli çocuk kitaplarına yönelik yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi [An overview of postgraduate theses within the field of illustration children books at early childhood education]. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 6(40), 2111-2124. Retrieved from http://www.jshsr.org/Makaleler/1659868954_18_2019_6-40.ID1324.%20ERTEK%c4%b0N&%c3%87AKMAK-%202111-2124.pdf
- Doğan, Y. & Özçakmak, H. (2014). Dinleme becerisinin eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi [Evaluation of the graduate theses performed on listening skills' education]. *Journal of Mother Tongue Education*, 2(2), 90-99. <https://doi.org/10.16916/aded.46766>
- Erdem, C. (2018). Medya okuryazarlığı araştırmalarında eğilimler: lisansüstü tezlere yönelik bir içerik analizi [Trends in media literacy research: a content analysis of postgraduate

- dissertations]. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(4), 693-717. <http://dx.doi.org/10.30831/akukeg.390260>
- Eski, B. (2019). Türkiye’de dramayla dil eğitimi alanında yapılan lisansüstü araştırmaların eğilimleri [Tendencies of postgraduate researches in the field of language education by creative drama]. *Social Sciences: Theory & Practice*, 3(2), 53-64. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/910468>
- Fidan, M. (2019). Çocuk edebiyatı eserlerini değerler eğitimi yönünden inceleyen lisansüstü tezlerin analizi [Analysis of postgraduate theses examining children's literature works in terms of values education]. In M. B. Minaz & M. Sert Ağır (Ed.), *Eğitim Bilimleri Alanında Araştırma Makaleleri* (pp.231-246). Ankara: Gece Akademi.
- Göktaş, Y., Hasançebi, F., Varışoğlu, B., Akçay, A., Bayrak, N., Baran, M. & Sözbilir, M. (2012). Trends in educational research in Turkey: a content analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(1), 455-460. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ978453.pdf>
- Hsu, T. (2005). Research methods and data analysis procedures used by educational researchers, *International Journal of Research and Method in Education*, 28(2), 109-133. <http://dx.doi.org/10.1080/01406720500256194>
- Hunt, P. (2005). Introduction: the expanding world of children’s literature studies. In P.Hunt (Ed.), *Understanding Children’s Literature* (pp.1-14). London: Routledge.
- Kantarcıoğlu, S. (1991). *Eğitimde masalın yeri* [The importance of fairy tales in education]. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları- Öğretmen Kitabı Dizisi.
- Karakaya, İ. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods]. In A.Tanrıoğen, (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* [Scientific research methods] (pp.55-84). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kurt, A. & Erdoğan, M. (2015). Program değerlendirme araştırmalarının içerik analizi ve eğilimleri; 2004-2013 yılları arası [Content Analysis and Trends of Curriculum Evaluation Research: 2004- 2013]. *Education and Science*, 40(178), 199-224. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4167>
- Küçük, S. & Kaya, E. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili hazırlanan tezlerde geçen anahtar kelimelere yönelik içerik analizi [Content analysis of the keywords in the dissertations on teaching Turkish as a foreign language]. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(5), 442456. <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v7i5.1880>
- Lynch-Brown, C. & Tomlinson, C. M. (1999). *Essentials of children’s literature*. (3th Ed.). Needham, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Neydim, N. (2003). *Çocuk edebiyatı* [Children’s literature]. İstanbul: Bu Yayınevi.
- Özdemir, S. (2018). Okumaya ilişkin lisansüstü araştırmaların eğilimleri [Research Trends in Postgraduate Studies on Reading]. *Journal of Mother Tongue Education*, 6(4), 1161-1178. <https://doi.org/10.16916/aded.455560>
- Potur, Ö. & Yıldız, N. (2016). Konuşma becerisi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri [Tendencies of academic studies in speaking skills field]. *Journal of Language and Literature Education*, 18, 27-40.
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat* [Child and literature]. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sevim, O. & İşcan, A. (2012). Türkçenin eğitimi ve öğretimi alanında yapılan yüksek lisans tezlerinde geçen anahtar kelimelere dönük bir içerik analizi [A content analysis of keyword of theses in the field of Turkish education and teaching]. *Turkish Studies*, 7(1), 1863- 1873. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3101>
- Sevim, O. & Özdemir Erem, N. H. (2012). Türkçe eğitimi alanındaki yüksek lisans tezlerinin başlıklarına ve özetlerine eleştirel bir bakış [A critical evaluation to abstracts and titles of

- master thesis in Turkish language education]. *TEKE [International Journal of Turkish Literature Culture Education]*, 1 (3), 174-186.
- Sözbilir, M., Kutu, H. & Yaşar, M. D. (2012). Science education research in Turkey: A content analysis of selected features of papers published. In J. Dillon & D. Jorde (Eds), *The World of Science Education: Handbook of Research in Europe* (pp.341-374). Rotterdam: Sense Publishers.
- Şahin, E. Y., Kana, F. & Varışoğlu, B. (2013). Türkçe eğitimi bölümlerinde yapılan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri [The research trends of postgraduate dissertations in Turkish education departments]. *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 356- 378.
- Şeref, İ. (2019). Türkçe öğretiminde şiir üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi [An evaluation of postgraduate theses on poetry in Turkish teaching]. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 335-349.
- Şirin, M. R. (Ed.). (2000). *99 soruda çocuk edebiyatı* [Children's literature in 99 questions] (3th ed.). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Tanrıverdi, B. & Apak, Ö. (2013). Görsel okuryazarlık üzerine bir içerik analizi [A content analysis on visual literacy]. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (1), 267-293. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/153503>
- Tok, M. & Potur, Ö. (2015). Yazma eğitimi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri (2010-2014 yılları) [Trends of the academic studies in writing education area (2010 – 2014 years)]. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 1-25. Retrieved from <http://www.anadiliegitimi.com/en/download/article-file/14934>
- Truscott, D.M., Swars, S., Smith, S., Thornton-Reid, F., Zhao, Y., Dooley, C., Williams, B., Hart, L. & Matthews, M. (2010). A cross-disciplinary examination of the prevalence of mixed methods in educational research: 1995–2005. *International Journal of Social Research Methodology*, 13 (4), pp.317-328 <https://doi.org/10.1080/13645570903097950>
- Turan, L., Sevim, O. & Tunagür, M. (2018). Türkçe eğitimi alanındaki doktora tezlerinin özet bölümlerine yönelik bir içerik analizi [A content analysis for the summary sections of doctoral theses in the field of Turkish education]. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 29-44. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/554688>
- Türkben, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi [Evaluation of postgraduate studies conducted on teaching Turkish as a foreign language]. *TEKE [International Journal of Turkish Literature Culture Education]*, 7(4), 2464-2479. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/623535>
- Varışoğlu, B., Şahin, A. & Gökaş, Y. (2013). Türkçe eğitimi araştırmalarında eğilimler [Trends in Turkish education studies]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* [Educational Sciences: Theory and Practice], 13 (3), 1767- 1781.
- Veyis, F. (2020). Türk dili ve edebiyatı eğitimi alanında lisansüstü araştırmalar üzerine bir inceleme [An investigation on graduate research in Turkish language and literature education]. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 67, 683-702. <https://doi.org/10.14222/Turkiyat4284>
- Yazıcı, N. (2013). Çocuk edebiyatı alanında üniversitelerde yapılan lisans sonrası çalışmalar [An analysis on the graduate studies on children's literature in universities]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [H. U. Journal of Education]*, 28 (1), 441-452, Ankara. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/87153>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* [Qualitative research methods in the social sciences]. (5th ed.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M., Çoban Süral, Ü. & Boz, İ. (2019). Türkiye’de okuduğunu anlamayı geliştirmeye dönük ilkökul düzeyindeki çalışmaların sistematik incelenmesi [Systematic review of the studies

- on improving reading comprehension in the primary school level in Turkey]. *GEFAD / GJGEF*, 39(2), 1049-1086. <https://doi.org/10.17152/gefad.548457>
- Yıldız, S. (2018). Türkiye’de kadın akademisyen olmak [Being a female academician in Turkey]. *Journal of Higher Education and Science*, 8(1), 29-40. <https://doi.org/10.5961/jhes.2018.245>



Barriers Encountered by Turkish Teachers in the Use of Digital Environment and Content in the Distance Education Process

Fatih Tanrıkulu*

ARTICLE INFO

Received 24.12.2020
Revised form 20.03.2021
Accepted 14.04.2021
Doi:10.31464/jlere.846432

Keywords:

Distance education
Language learning
Digital environment
Digital content
E-content
EBA
Turkish teaching

ABSTRACT

This research focuses on identifying the issues that Turkish teachers face in the use of digital environment and content in the distance education process. The study employs a case study design as a qualitative research methodology. The participants of the study consisted of Turkish teachers with various years of professional experience in different provinces. The data of the research were gathered using a semi-structured interview form created on Google Forms. The content analysis method was used to analyze the data collected. Turkish teachers had issues with connection and infrastructure-based access, the inadequacy of digital environment and contents, communication and interaction, motivation, giving and receiving feedback, inadequate length of class hours, the problem of using online environment and contents, problems emerging from the EBA environment and its contents, teaching basic language skills, measurement, and evaluation, according to the study's findings.

Acknowledgments

-

Statement of Publication Ethics

This research was conducted with the ethics committee approval of Kahramanmaraş Sütçü İmam University Institute of Social Sciences dated 26/10/2020 and numbered 41352. Ethical permission was obtained from the students in the research form.

Authors' Contribution Rate

-

Conflict of Interest

There is no conflict of interest in this study.

* Assist. Prof. Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6730-0353>, Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Department of Turkish and Social Sciences Education, fatih3878@hotmail.com

Introduction

Distance education is increasingly expanding and providing new opportunities (Gurer et al., 2016; Gündüz et al., 2020; Shaytura, et al. 2020; Toker-Gökçe, 2008). Institutions have turned towards distance education (Assareh & Bidokht, 2011) to improve students' knowledge and skills and developed distance education programs and the number of these programs has increased (Bilgiç et al., 2011; Bilgiç & Tüzün, 2015). The advantages of distance education, such as flexible working hours (Januin, 2007), a shortage of time, and distance issues (Gündüz et al., 2020), provide an environment for communication with colleagues and peers, collaborative and development of social skills (Januin, 2007). While distance education has some major advantages, it can also present a number of barriers and problems. Various issues can arise as a result of the interactive structure of the distance language education process. Problems such as infrastructure problems in distance education, use of digital environment, and content are possible problems that may also be experienced in distance learning. Identifying the challenges that occur during the distance language education process will help to ensure that the process runs smoothly (Bayburtlu, 2020). This research focuses on identifying the problems Turkish teachers experience in distance education.

Literature review

Distance education

Moore and Kearsley (2012: 2) identified distance education, which appears widely in the literature, as a teaching and learning operation carried out by a private or institutional entity in a different location than standard education through communication technologies. The concept of distance education and distance learning are concepts that can be used interchangeably and are confused with each other (Januin, 2007). The institution, company, and teacher are responsible for distance education, while in distance learning, the student participates in the education and is responsible for himself/herself (Berge, 2013). We can define the concept of distance education as an educational activity carried out by an institution or organization in a planned manner in digital environment. Distance education, which has a different learning environment than conventional education (Bilgiç & Tüzün, 2015; Karakuş et al., 2020), has introduced innovation to teachers' and students' learning styles with a different approach regardless of time and location (Bilgiç & Tüzün, 2015; Elcil & Şahiner, 2013).

Language teaching and digital environments

Digital environments, which are widely used in language learning (White, 2009), offer a variety of in language teaching opportunities (Hampel & Hauck, 2004). Computer-assisted language teaching has benefits such as facilitating learning, motivation, achievement, content development, and interaction (Lee, 2000). Language learning in online environment facilitates the teaching of listening, reading, and writing and communication skills (Rogerson-Revell, 2007). Language teachers use digital and

multimedia, which provide advantages in many subjects, as a pedagogical tool (Seljan et al., 2006) both simultaneously and asynchronously (Sun, 2014).

The use of distance education in language teaching has also required changes in pedagogical methods (Comas-Quinn et al., 2012). Distance education required different strategies and skills than face-to-face education (Hurd et al., 2001; Wang & Sun, 2001). It has necessitated the use of new language learning strategies (Altunay, 2014; Andrade & Bunker, 2009), new roles, and skills in distance education (Moore, & Kearsley, 2012; Riasati et al., 2012). Among these skills, communication, written, and verbal interaction competence are all essential in the distance education process (Blake et al., 2008; Hampel & Hauck, 2004; Wang, 2007). In the use of communication and interaction skills, if the interaction of the teacher and the student is limited, the interaction is continued with feedback (Hyland, 2001). Lack of feedback can lead to serious issues in interacting and executing the lesson. For this reason, teachers should take an active role in distance education (Karakaya et al., 2020) and build and sustain an interactive environment. Effective strategies such as feedback should be used to maintain interaction.

Digital content

Online content used in distance education makes teaching simpler and more efficient and facilitates the teacher's work and tasks (Hurd, 2005). Content such as video and audio lessons, e-books, and animation helps to conduct lessons in the digital environment (Shaytura et al., 2020). Producing and using digital contents in computer assisted language teaching fulfill an important task (Rogerson - Revell, 2007). Using mobile devices together with computers in language teaching (Demouy et al., 2016) can enrich the learning environment by making it easier and more widespread to use digital content in distance education. The EBA platform, where online course contents are presented in our country, fulfills an important task in this context. It allows for the delivery of distance education lessons in the EBA environment, as well as the use of course-related digital content. Teachers use the content from the EBA platform as well as online platforms. In this respect, EBA provides great convenience to teachers and students in the conduct of distance education with its online environment and contents.

Barriers in distance education

In studies focusing on problems in distance education (Bilgiç & Tüzün, 2015), barriers and problems experienced were classified in various ways. Riasati et al. (2012) classified barriers as access, effective education, teacher and student attitudes, time constraints, and technical support. Muilenburg and Berge (2005), in their study, classified as administrative problems, social interaction, academic skills, technical skills, student motivation, time, cost, access, and technical problems. Assareh and Bidokht (2011) mentioned student, teacher, curriculum, and school-related problems in their studies. Elcil and Şahiner (2013) classified them as personal, channel-based, psychological, technical, physical distance, time, educator, and student. Durak (2017) stated the number of qualified employees, feedback, managerial problems, technical problems, and social interaction. Kürüncü and Aylin (2020) reported the problems like infrastructure, inability to be face to face, and the limitation of possibilities. Falowo (2007) examined the barriers under the

topics of student, faculty, and institutional organization. Lee (2000) classified the barriers and problems in computer assisted language learning as financial, access to hardware and software, and acceptance of technical knowledge and technology in his language teaching study. Classifications related to these problems reflected in the research show that many problems can be encountered in distance education.

One of the important problems experienced in distance education is the problem of access (Berge, 2013; Pandiangan et al., 2017; Wang, 2004). Infrastructure and students' equipment facilities can limit access (Kırmacı & Sami, 2018). Due to lack of hardware and problems with an internet connection, feedback is delayed or inadequate. (Srichanyachon, 2014). Access problems can make it difficult to run a successful distance education program and generate negative attitudes among teachers and students. This situation is regarded as a loss by both the student and the instructor, and interaction issues can arise (Berge, 2013).

Another problem that can occur in distance education is that the teacher and the student are not in the same physical environment. Distance in distance education can turn into a barrier in the education process (Bakar et al., 2020). In the online environment, students and teachers are separated in time and space, making interaction difficult (Dockter, 2016; Durak, 2017), and communication and motivation issues can arise as a result of the lack of physical interaction (Dockter, 2016; Durak, 2017; Willging & Johnson, 2004).

Another issue experienced is the motivation problem arising from a lack of communication (Muilenburg & Berge, 2005). The limitation of the interaction between learner and teacher (Karakuş et al., 2020) negatively affects students' perceptions of education (Duran (2020). In this case, it is necessary to provide students with motivational support and to engage them in the learning process as active participants (Comas-Quinn et al., 2012). Feedbacks play an important role in providing active participation and motivation. Lack of feedback can negatively affect motivation levels (Hurd, 2005). This problem in distance education can make it difficult for students to conduct the education process effectively.

Problems such as not being in the same physical environment with the student, access and connection problems, limitation of interaction, and inability to receive feedback may lead to measurement and evaluation problems in distance education. There is a need for a measurement and evaluation technique in distance education that allows for easy communication with students (Olofin & Falebita, 2020). In this case, both institutions and teachers should create easily interactive measurement and evaluation environments.

Teachers and students should be aware of their communication roles in distance education to ensure healthy communication and interaction (Bakar et al., 2020). Being aware of communication barriers in distance education enables parties to be more productive in their roles (Isman & Dabaj, 2004). The lack of social interaction, perceived by students as a significant barrier (Muilenburg & Berge, 2005), should be minimized in distance education.

In order to solve problems in distance education, institutions must take on important responsibilities such as good planning and organization. Institutions and individuals should see the advantages of distance education as well as the reasons for the problems (Bilgiç & Tüzün, 2015). Institutions that do not fulfill their responsibilities and duties may experience problems related to the approach (Chen, 2009). Lack of vision of the institution that carries out distance education may cause problems such as strategic planning, slowness in implementation, and difficulty in capturing technological change (Berge & Muilenburg, 2000). To minimize the problems, institutions should consider teachers, staff, administrators, and possible barriers when planning distance education (Cho & Berge, 2002). Teachers may have problems such as computer use and technical support (Srichanyachon, 2014). In addition to access and technical issues, the institution should address teachers' deficiencies as a result of their use of digital environment (Berge, 2013). The MEB has significant responsibilities in our country as an institution for the implementation of distance education in primary and secondary schools.

It is seen that there are important problems to be taken into consideration in distance education (Srichanyachon, 2014). Understanding the benefits and barriers related to distance education will contribute to the integration of technology into education (Pandiangan et al., 2017) and the production of solutions in distance education (Bayburtlu, 2020). Although the advantages of using technology in language teaching are frequently reported, it cannot be expected to be used to transform language teaching or learning without solving some barriers and problems (Riasati et al., 2012). It should be kept in mind that the general problems experienced in distance education can also be experienced in distance language education. This research aimed to identify the problems Turkish teachers experience in using digital environment and content in the distance education process. In line with this purpose, answers to the following questions were sought:

1. What issues do Turkish teachers have when it comes to using the digital environment in distance education?
2. What issues do Turkish teachers have when it comes to using digital content in distance education?

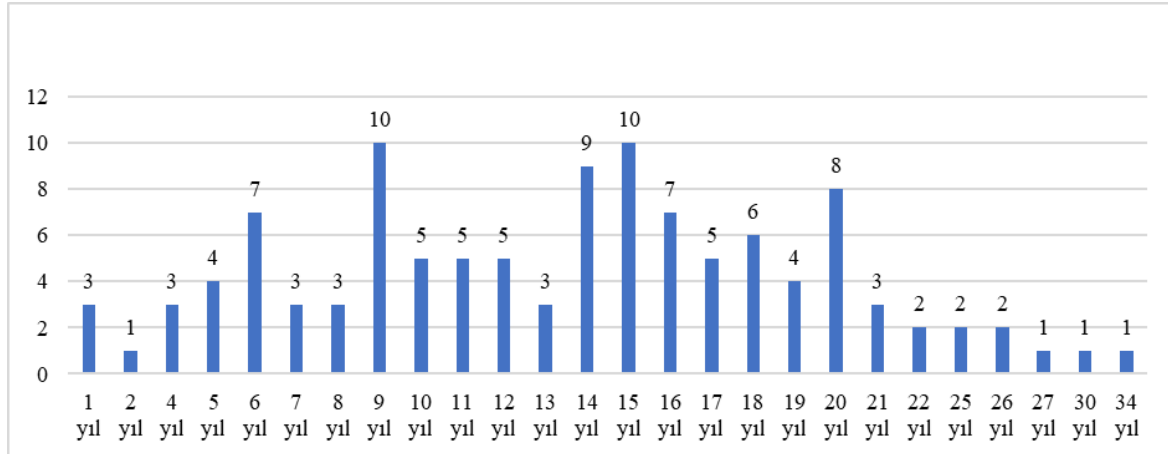
Method

This research has been designed as a case study model which is one of the qualitative research designs. The case study investigates the factors related to a situation with a holistic approach. It is done to understand the changes and processes that occur in a situation (Yıldırım & Şimşek, 2011: 77). The purpose of a case study may be to understand selected situations or situations to best understand a particular topic, problem, or issue. The findings section of the case study, which provides an in-depth understanding of the situation, will include both the description of a situation and the theme or issues revealed by the researcher during the case study (Creswell, 2018: 98).

In the study, the opinions of teachers from various provinces with different professional backgrounds were consulted to determine the difficulties Turkish teachers face when using digital environments and content in distance education. The sample of the study consisted of Turkish teachers from different provinces and with professional

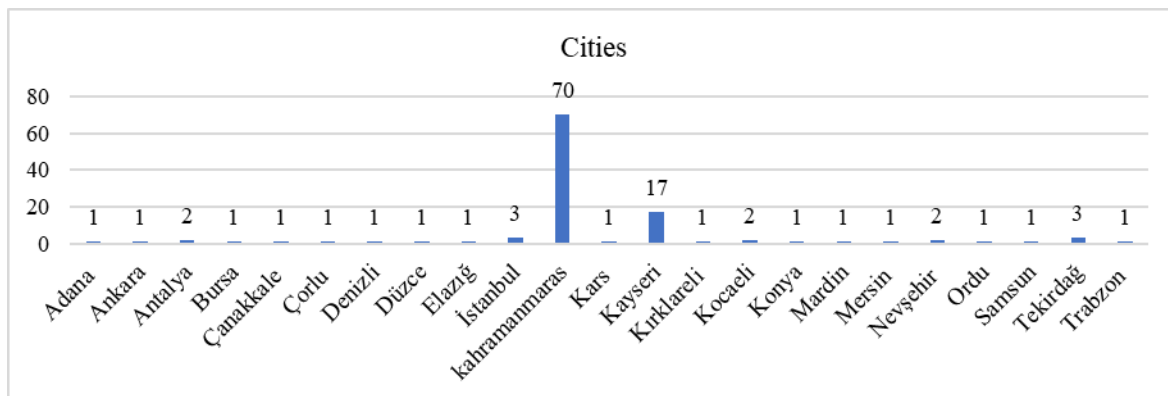
experience. The maximum variation sampling method was preferred in the sampling selection. The distribution of the teachers participating in the study by years of professional experience and provinces is given in Graphic 1.

Graphic 1. Distribution Chart of Teachers by Years of Professional Experience



Teachers' service years range from 1 to 34 years, as shown in Graphic 1. It is seen that the distribution is concentrated between 5-20 years. Graphic 2 gives information about the cities where teachers work.

Graphic 1. Graphics of Cities Where Teachers Work



As shown in Graphic 2, it is seen that teachers working in 23 different provinces participated in the study. The provinces of Kahramanmaraş and Kayseri appear to have the highest participation rate. The participation of teachers from different provinces is vital for a more comprehensive reflection of the problems.

Data collection and analysis of data

A semi-structured interview form was used as a data collection tool. Expert opinion was received after the interview form was created. The form was then released on Google Forms after it had been finalized. Turkish teachers were reached via social media to fill in the form. To ensure full diversity, a link to the form was sent to teachers in various provinces to complete.

The obtained data were analyzed by the content analysis method. The codes obtained from the data were collected under six themes that are created based on the open-ended questions. The codes and themes were finalized after consulting with experts on the theme and coding.

Ethical considerations

This research was conducted with the ethics committee approval of Kahramanmaraş Sütçü İmam University Institute of Social Sciences dated 26/10/2020 and numbered 41352. Ethical permission was obtained from the teachers in the research form.

Results

In this section, the findings obtained from the research are included. The themes obtained from the research are given under six headings.

Findings regarding the problems experienced in the use of digital environment

This heading contains the findings on the difficulties encountered when using digital environment. Codes and code frequencies obtained from the content analysis are given in Table 1.

Table 1. Code Table Regarding the Problems Experienced in the Use of Digital Environment

Theme and Code Names	Code Frequency
Problems Relating to Using Digital Environment	151
Infrastructure Problems	59
Students' Lack of Connection and Hardware Facilities	18
Connection Problem Caused by Density of Infrastructure	16
Lack of Turkish Language Option in Zoom	13
Inability to Use Digital Environment	13
Insufficient Participation	11
Not Having Problems	10
Communication and Interaction Problems	7
Encouragement and Motivation Problem	2
Insufficient Course Hours	2

In the coding for the theme of the questions encountered in the use of digital environment, 151 codes were obtained, as shown in Table 1. It has been observed that the code with the highest frequency in this theme is 59 frequent infrastructure problems.

Teachers were reflected in the findings that they experienced connection problems due to infrastructure and inability to connect due to density. Instructors expressed these problems as follows: "Connection problems are one of the main difficulties I experience. We also have difficulties in including students in live lessons (T_43). Failure to connect due to constant density. Low image and sound quality (T_54). Unstable internet is an important problem. My internet connection was cut off in a few of my lessons and my class was left uncontrolled for a few minutes (T_73). Problems of freezing in the image, reverberation, cut-off, etc. due to poor connection. I had difficulties such as students experiencing difficulties in entering these environments, not having enough equipment, not being able to understand whether they are listening to the lesson, etc. (T_99)." It is seen

that this problem frequently mentioned by teachers is a connection problem caused by infrastructure and EBA density.

Teachers expressed the problems experienced by students due to the internet and hardware as follows: “Particularly the connection problem, the students not attending or cannot attend the classes, we and the students stay on the screen for a long time (T_101). Internet outage, not being able to enter the application due to the intensity, most students do not have the necessary materials and internet to enter the application (T_57).” Students tended to have networking and hardware issues even though teachers solved the access problem, according to opinions.

Another concern that teachers face is that students do not engage in the lesson. This situation was stated as follows: “We still have difficulties in including students in live lessons (T_43). Some students are not able to actively participate in the lesson even though they make connections (T_68).” Students who did not have connection or hardware issues did not attend the course as well, according to the results.

Some teachers have experienced problems in using digital environment as follows: “Since I started using these applications as a result of an obligation, including EBA, I experienced problems in terms of adaptation (T_89). Lack of information, Internet access, the device ... (T_48). If they will be used frequently, training about using the programs should be given (T_113).”

Another problem for teachers is that there is no Turkish language option in the ZOOM program: “It is difficult for the students to attend the lessons made through ZOOM. Since there is no Turkish language option, students have difficulty using it (T_2). The fact that the language in the ZOOM application is English has reduced the command of the program (T_93).”

Communication and interaction problems are another common problem in distance education, reflected in the findings as follows: “Not being able to be completely synchronized with the students. I get the feeling that I am talking, but there is nobody in front of me (T_51). Communication with the other party is not healthy and applications sometimes give errors (T_1).” Opinions show that teachers have isolation problems.

Another issue that teachers faced was motivating and encouraging students: “It is difficult to motivate the students (T_8). Lack of participation, lack of motivation (in education) face to face (T_95).”

Another concern is that the lesson hours are too short: “It is difficult to motivate the students; 30 minutes of class time is inadequate (T_8). I cannot enter the application, due to the time limitation (T_80).”

Some teachers, on the other hand, stated that they had no issues with the environment: “I have no problems in general (T_9). There is no problem right now (T_110).”

Findings regarding problems experienced in using digital content

The findings obtained under the theme of the problems encountered in the use of digital contents are given under this heading. The codes and code frequencies obtained are given in Table 2.

Table 2. Code Table Regarding Problems Encountered in Using Digital Contents

Theme and Code Names	Code Frequency
Problems Encountered in Using Digital Resources and Content	79
I Have No Problem	40
Presentation, Sharing and Mirroring Problem	15
The Problem of Competence in Using Digital Contents in the environments	7
The Difficulty of Writing on the Screen	7
Insufficient Technical Infrastructure	5
Content Access Problem	4
Incompatibility of Resources with Digital Environment	1

As seen in Table 2, 79 codes were obtained in coding for the theme of problems encountered in the use of digital contents. The most frequently repeated code in this theme is that using digital materials is not an issue.

Many teachers claimed that using digital content was not a challenge for them: “I have no issues with the materials I use. For example, I am unable to share video and audio at EBA at this time (T_8). I cannot say I am having a lot of trouble with this (T_73).” “I am not having any issues (T_78; T_85). As contrary to these views, it was seen that the most common problem was the problem of presentation and reflection. Teachers defined the situation thus: “I am unable to present visual content (T_83). The content cannot be viewed on a remote screen (T_100). There is usually a sound and image problem when sharing the video (T_55).”

Another code that arises related to the presentation and reflection problem is the problem of the adequacy of using the contents. Teachers claimed that they had trouble using the products, saying; “I do not know how to use it (T_17). Maybe I do not always do a good job of using technology cognitively (T_26). I am having problems from a to z because I do not have enough infrastructure (T_101).” It is observed that teachers have a little usage problem. Again, they stated that they had difficulty in writing on the screen in relation to this code: “It is difficult to write with a mouse on the computer (T_47). Writing on the screen was not comfortable (T_49).”

The teachers stated that they had problems in accessing the content: “Accessing the contents, choosing the appropriate material (T_53). I cannot find every resource in a digital environment (T_61).”

Another problem reflected in the findings was the lack of technical infrastructure: “Measurement tools other than testing are not made on the screen (T_20). The current infrastructure does not allow for the sharing of all digital environment content (T_28). Not being able to reach the digitally compatible version of the resources I use (T_11).”

Findings regarding the problems encountered in teaching basic language skills

The findings obtained under the theme of the problems encountered in teaching basic language skills are given under this heading. The codes and code frequencies obtained are given in Table 3.

Table 3. Code Table Related to Problems Encountered in Teaching Basic Language Skills

Theme and Code Names	Code Frequency
Theme: Problems Encountered in Teaching Basic Language Skills	174
Sub Theme: Writing	78
Failure to Give Feedback in the Writing Process	18
Time Problem in Writing	14
Not Practicing Writing Activities	6
Motivation Problem in Writing	1
Sub Theme: Listening	33
Interaction and Communication Problem in Listening Activities	8
Attention and Focus Difficulty in Listening	7
Sub Theme: Speaking	23
No Interaction in Speaking	6
Time Trouble in Speaking Activities	2
Sub Theme: Reading	19
Time Trouble in Reading	1
Common Problems	21
Problems Caused by Interaction	8
Students' Timid Behavior	5
Not Having Problems	4
Teaching Grammar	3
Inability to Use Strategies	1

The findings revealed that the most problems encountered in basic language skills were experienced in teaching writing skills. It was seen that the most expressed problem in teaching writing skills was the problem of giving feedback: “Whether the students can be checked whether they are writing or not. Not being able to convey what I have written (T_42). I cannot personally observe students in writing. We cannot control whether they comply with the rules (T_45). Not getting feedback at the moment of writing and not being able to write activities at the same time (T_84).” The problem of time, which is another problem in writing, is expressed as follows: “Time is a shortage in writing activities (T_61). I had difficulties in speaking and writing skills due to the time limitation (T_74). We find it difficult to make students do in-class activities. This is most evident in writing assignments. (T_72). Time is insufficient in writing (T_92).”

It was observed that the most common problem in basic skills after writing was experienced in teaching listening skills. The most common issue in listening is interaction and communication, which was expressed as follows: “Listening is ineffective, and since time is limited, I cannot devote enough time to the writing skill (T_23). I had a lot of difficulty in listening when there were too many students. There was a lot of noise other than the students' when their microphones were open, particularly from the environments they were in (T_24). I cannot do the activities of listening and writing skills (T_35). Attention and focus, which is another problem experienced in listening, was expressed as follows: “There is difficulty in listening, children cannot pay attention (T_48). Education

for listening. Because I cannot get them to listen. The student's follow-up problem is difficult. He/she cannot give himself/herself to the lesson fully (T_25).”

It was stated that there is a similar interaction problem in speaking skill: “Eye contact is required for speaking skill and it does not support this (T_66). Especially there are problems with speaking. The current infrastructure problem creates communication problems along with it (T_28).” The issue of time that was observed in writing and other skills was also observed in speaking activities: “Lack of time in reinforcing learning, not having much time for speaking (T_88).”

It was seen that the skill with the least problems was reading skill: “I have problems with reading and writing (T_4). Reading text, speaking, writing (T_98). There are problems in teaching reading and writing. There is always a communication gap (T_16).”

Interaction and communication are common problems in teaching basic language skills, as are students' timidity and failure to use strategies. Teachers expressed this situation as follows: “Since there is no face-to-face communication with the students, no full feedback can be obtained about whether they have acquired the skills in lessons (T_89). I observe the presence of students who are afraid to express themselves, there are students who hesitate to turn on their microphones (T_45). The student who has to listen to the lesson in the same room with the family behaves timidly and is embarrassed (T_86). There is no problem with listening and speaking skills, but it is very difficult to apply reading and writing strategies (T_1).”

Findings regarding the adequacy of digital course contents

This heading contains the findings of the research conducted on the topic of digital content adequacy. The codes and code frequencies obtained are given in Table 4.

Table 4. Code Table Regarding the Adequacy of Digital Content

Theme and Code Names	Code Frequency
The Problem of the Adequacy of Digital Course Contents	94
Sufficient Content	41
Insufficient content	24
The Need to Enrich and Develop Content	16
Diversity of Resources	5
The resource is diverse but insufficient	4
Lack of Diversity	2
Insufficient for Levels	1
Being Qualified	1

As can be seen in Table 4, 94 codes were obtained in coding regarding the adequacy of digital contents.

The most commonly articulated viewpoint on this subject is that using digital content is not an issue. Teachers repeated the adequacy of digital content 41 times. Teachers' views on this code are as follows: “I think the contents are sufficient as long as we can convey it (T_82). I think it is sufficient (T_96). Sufficient (T_87).” As a contrary opinion, 24 times the opinion was stated that it was not sufficient: “Insufficient, little

variety, not rich in content (T_64). There are very few materials available (T_74). Insufficient (T_104). Insufficient, little variety, not rich in content (T_69).”

Another opinion that is frequently expressed is that the contents should be enriched and developed: “I think digital course contents should be further enriched (T_81). However, more original resources for language skills can be produced and offered to parties (T_89). It can be improved (T_108). A code similar to this is aimed at resource diversity and scarcity: “By researching the publications of various publishers, I try to pick and use the best. But most of them are insufficient (T_55).

In another code, it is stated that the sources are various: “There are actually too many digital materials (T_99). There are too many variables regarding resources but not at the desired level. Some materials do not respond to the request as they are careless and of poor quality (T_105). On the contrary, in another code, it is stated that diversity is less: “Insufficient, less variety, not rich in content (T_64; T_69).” “I believe it is not prepared for any level (T_70),” a teacher said of the content's inadequacy according to the levels.

Findings regarding the use of EBA and the sufficiency of EBA digital content

Findings regarding the adequacy of the EBA environment and contents are given under this heading. The codes and code frequencies obtained are given in Table 5.

Table 5. Code Table Regarding EBA Environment and Sufficiency of Contents

Theme and Code Names	Code Frequency
EBA Environment and Competence of Digital Content	118
EBA Being Sufficient	29
EBA being insufficient	23
The Need to Improve and Renew	15
The Need to Increase Diversity and Substantiality	13
Rich Content	8
Being Qualified	6
Measurement Contents and Questions Should Be Enriched	6
Keeping Content Up to Date	3
Being a Successful and Useful System	3
Not Qualified	2
Being Educational and Instructive	2
EBA's Response to Needs in the Process	1
Being an Important Network of Information	1
To be efficient	1
Sufficient Videos	1
Need to be Enriched by Each Level	1
Being functional	1
Insufficient Lecture of Subject	1
Video Must Be Attached	1

As can be seen in Table 5, 118 codes were obtained in coding for the sufficiency of EBA contents. The code, which states that EBA content is sufficient, is the most frequently expressed viewpoint on this subject. EBA code with a frequency similar to this code is inadequate.

Teachers have expressed 29 times that EBA contents are sufficient: “I think it is sufficient (T_5). I wish there were more videos. Other than that, it is enough (T_76). I

think it is enough (T_78). In the opposite view, the contents were reported to be insufficient: “It should be developed, it's insufficient (T_75). EBA is difficult to use. The connection problem is too much. The content is also insufficient (T_11). Very insufficient (T_64).”

In another code, it is stated that it needs to be improved and that it is not qualified: “The lectures are very good. But it can be enriched much more in every respect (T_44). The contents should be renewed, more lively and attention-grabbing expressions can be prepared (T_46). It should be improved; I think it is insufficient (T_70). Therefore, it is not qualified enough (T_2). In a code similar to this, it was stated that it should be diversified and renewed: “EBA is insufficient. Some contents are good, but it needs to be renewed and enriched in terms of content (T_55). There are good contents, but the variety should be increased (S_105).”

Another code reflected in the findings is that the measurement and evaluation contents should also be enriched: “More tests and more questions should be included in EBA application (T_1). Connection problems should be solved, and content related to new generation questions can be developed (T_36). Insufficient for TLL (T_37).

A small number of opinions were reported regarding the richness of EBA contents: “The content and diversity of information of EBA are excellent (T_4). EBA has rich content, but students... (T_34). It was mentioned in a code similar to this that the contents were qualified: “I think it is qualified (T_58). My impressions and observations show that it has gained more quality day by day (T_65). It was also stated that, besides its quality, it is an up-to-date, successful and useful system: “EBA is up-to-date and good in content (T_37). It has proven to be a very successful system that has provided us with numerous conveniences (T_83). It was stated that it is an important information network and, it has responded to needs during such a period: “EBA responds to many needs in this process (T_7). EBA has become an important information network (T_9). It is also stated that it has an educational and instructive feature: “EBA contents are very adequate and instructive (T_66). It is stated that it is efficient and functional in terms of other features: “I think it is efficient (T_42). Despite some serious issues, in the beginning, I believe it is now quite functional (T_68).

It was reflected in the findings as an opinion that the videos should be sufficient, should be enriched according to the level, the insufficiency of the lecture of the subject, the video should be added.

Findings regarding the problems experienced in measurement and evaluation

Findings regarding the problems encountered in the measurement and evaluation process are given under this heading. The codes and code frequencies obtained are given in Table 6.

Table 6. Code Table Regarding the Problems Experienced in Measurement and Evaluation

Theme and Code Names	Code Frequency
Problems Experienced in the Measurement and Evaluation Process	117
Participation Problem	22
Validity and Reliability Problem	20

I Have No Problem	17
Inability to Measure and Evaluate	16
Insufficiency of the Environment in Measurement	15
Not Receiving Feedback	12
Insufficient Time	4
The Area I Have the Most Problems	4
Possibility of Others Interfering with Answers	3
Insufficiency of Measurement Contents	3
Experiencing Serious Challenges	1

It was seen that the most recurring problem from the measurement and evaluation theme was the problem of participation: “The number of people is low, participation is problematic (T_41). Participation was always low due to no compulsory attendance, which inevitably prevented us from making a comprehensive written exam (T_43). I cannot apply the measurement and evaluation process. The number of students I can reach is limited (T_56).”

Another code frequently repeated by teachers is the problem of validity and reliability: “Distance measurement and evaluation is not healthy. The scores obtained by the students do not reflect the real scores (T_56). The measurement is not valid (T_42). Doing it online decreases the reliability of the exams (T_76).”

Some of the teachers expressed 17 times that they did not have any problems: “I don't have any problems (T_3). There was no problem in general (T_9). On the contrary, it was stated that it was the most problematic area and serious problems were experienced: “The biggest problem in distance education is in measurement and evaluation (T_85). It is the issue we have the most trouble with. I definitely cannot get a healthy result (T_29). We are experiencing serious difficulties (T_72).”

Teachers stated that the environment is inadequate for measurement and they have difficulties in measuring and evaluating as follows: “It is very difficult to ask questions to students or to do oral exams, to assign homework and check homework (T_4). I was unable to conduct a comprehensive measurement and assessment. I can only practice questions and answers (T_76). There is no direct measurement or interaction (T_114). Again, the inability to obtain feedback was attributed to the period's insufficiency: “I cannot get feedback from every student (T_51). We cannot get the necessary feedbacks completely. I cannot make a concrete evaluation. The duration of the lessons is not enough for the measurement and evaluation process (T_13).”

It was observed that the teachers were anxious about someone else's intervention in the answers because there was no face-to-face environment. “Besides, I can never be sure whether I measured the knowledge of the student or he/she received help (T_77).”

It was stated that another problem related to measurement was that measurement and evaluation contents are insufficient: “The inadequacy of measurement and evaluation tools is the main reason for our problems (T_89). I cannot find a material that can measure the academic knowledge levels of students in digital environment (T_6).”

Discussion

This study focuses on describing the barriers faced by Turkish teachers while using digital environment and content in distance education. The findings of the study indicated that the issues encountered are linked to connection and infrastructure-based access issues. The inadequacy of digital environment and content, communication and interaction, motivation, inability to provide feedback, insufficient course hours, the problem of using online environment and content, the problems emerging from the EBA environment and its contents, the teaching of basic language skills, measurement, and evaluation are all issues that teachers in distance education face, as evidenced by the research findings.

It was seen that the prominent problem in the findings was the access problem due to connectivity and infrastructure density. Similarly, Kürtüncü and Aylin (2020); Kırmacı and Sami (2018) argued that infrastructure is the source of problems. Bayburtlu (2020) concluded that the participants experienced the problem of connection to EBA and time limitation. It is possible to say that the connection problem brings many problems by looking at other codes. If the connection problem is solved, we can say that many problems can be solved. The inability of teachers to be connected due to the density of the infrastructure will bring additional issues as well. In solving this problem, both institutions and stakeholders should be ready for this situation and take precautions by planning well in advance. The fact that students also had connection problems caused teachers to have more problems. In fact, it should be noted that the situation is more related to the connectivity of the stakeholders than the lack of infrastructure. Opinions show that students experience problems arising from a lack of connection and equipment. Previous studies (Dovbenko et al., 2020; Kürüncü & Aylin, 2020; Muilenburg & Berge, 2005; Riasati et al., 2012) revealed that there were issues with hardware. Bayburtlu (2020) found that computer, tablet, and internet access problems were experienced during the distance education process. The hardware and connectivity issues disrupted the delivery of the course and affected the quality of distance learning by triggering other issues (Srichanyachon, 2014).

The teachers stated that they had difficulties with using the environment and content. It was observed that, generally, teachers did not experience such problems, only a small number of teachers did. This problem experienced by teachers can be explained by the fact that they are required to use digital environments and content. However, at this time when digital environments are widely used in education, teachers should prepare themselves for the use of digital environments. The use of digital environment and content resources will solve the issue of foreign language in environment and content use. This issue can be solved by giving more support to the teachers about online learning skills by administrators (Srichanyachon, 2014).

It has been observed that there are communication and interaction issues, which stem from both the student's connection and participation. Duran (2020) concluded that limited interaction in distance education negatively affects students' perception of education. Lloyd et al. (2012) reached a similar conclusion in their study. Even if the teacher has adequate conditions, this situation creates a sense of isolation, and the lesson is not taught adequately due to factors such as low motivation. Karakuş et al. (2020)

discovered that teacher candidates' motivation in distance education lessons was extremely poor. In order to solve this problem, all of the students' connection issues should be resolved. It was observed that students also experienced low motivation and teachers were affected negatively. In a similar finding, İşman et al. (2003) concluded that interaction problems, lack of motivation, and unwillingness to learn cause participation problems.

Another problem reflected in the findings is the limited duration of class hours. (Kırmacı & Sami, 2018; Riasati et al., 2012) has reached similar findings. Karakaya et al. (2020), on the other hand, argue that distance education saves time, which contradicts the results of this study. Time constraints can be associated with the creation of the class environment and preparation for the lesson. The problem of time loss can be minimized by improving technological skills. The fact that many teachers believe there is no problem indicates that the teacher's digital competence would be beneficial in resolving the issue.

It has been observed that some of the teachers do not have any problems in using digital content. This situation shows that some of the teachers are competent in using digital content. On the contrary, it has been found that some teachers have trouble representing content in digital environment and presenting it during the lesson. Again, the problem of not being able to write on the screen has been expressed with this. Some opinions have shown that problems are stemming from the lack of technical infrastructure that does not support the content. The inadequacy of facilities and the issue of adequacy in the usage of environments illustrate this situation.

It has been observed that teachers have problems in teaching basic language skills. The writing skill was found to be the most difficult of the basic skills to learn. The inability to provide feedback was claimed to be the most common problem in writing. This problem can be explained by the inability to establish healthy communication in the connection and environment. The problem of giving feedback, which is an important stage in writing, means that the process does not work properly, and a good product will not come out. Another issue that arises when writing is the issue of time. The time problem was experienced in the teaching of all other skills besides writing. It was stated in the views that writing activities could not be applied. After writing, it was observed that most of the problems were experienced in listening skills. It has been observed that the problem experienced in listening is an interaction problem arising from the environment. It was observed that the problems experienced in speaking were similar to those experienced in other language skills. It has been observed that another skill problem experienced by the teachers is reading. In the reading, it was stated that there were problems related to the environment and time again. Interaction problem was observed as a common problem in all skills. Another noteworthy finding is the views that students are observed to behave timidly. Another finding regarding language teaching is the problem of teaching grammar. The findings confirmed that there will be problems in achieving language skills in the distance education classroom (Blake et al., 2008). Considering that Turkish lesson focuses on developing four basic language skills (Kurudayıoğlu & Çetin, 2015), it can be said that the aim of the course will not be fully realized with distance education.

Teachers stated that the content in digital environment is sufficient. Also, it is reflected in the findings that the contents are insufficient, need to be developed and

renewed. The interpretation of the contents in two different ways can be explained by teachers' use of digital environment. It is possible to say that this situation is the same for EBA.

Some of the teachers stated that EBA was sufficient, some of them stated that it was inadequate and unqualified. It was stated that many teachers complained about the lack of content and material, and stated that the contents should be improved, reproduced, and renewed. Similarly, Bozkuş and Karacabey (2019) concluded in their study that the contents should be enriched, renewed, and diversified. Bayburtlu (2020) concluded that digital content in EBA should be regulated. Tanrikulu (2017), Maden and İnal (2020) concluded that EBA content do not have enough content to meet basic skills. Conversely, codes like EBA content being rich and qualified, being up-to-date, and a successful system, being instructive, and reacting to needs, on the other hand, show that EBA meets the needs of distance education. Similarly, Kuyubaşioğlu and Kılıç (2019) concluded that EBA is advantageous. The views on the need for renewal and enrichment of repetitive codes regarding the inadequacy of EBA show that EBA meets the needs to a certain extent. It should be noted that the way teachers benefit from EBA and their competencies are effective in their comments. Due to issues with the EBA's live course application and time constraints, Turkish teachers have reported that student participation in lessons is not at the desired level. It may be suggested that the MEB and other ministries cooperate to solve this problem.

Findings have shown that measurement and evaluation are two of the most problematic areas. Teachers stated that the most serious problem experienced in measurement is student participation. If students refuse to take part in the measurement and evaluation process, the measurement will be canceled. It was seen that another problem experienced in measurement and evaluation was the problem of validity and reliability. Teachers believe that even if they take an exam, its reliability is not enough. It can be said that this situation is mostly due to the lack of face-to-face interaction with the students. The absence of previous measurement experience in distance education may be a reason for teachers to think this way. Another problem was observed to be caused by the teachers' not getting feedback during measurements and evaluation. The fact that teachers do not receive feedback shows that measurement and evaluation will not be performed properly. It was observed that some of the teachers did not make measurement and evaluation. It should be kept in mind that measurement and evaluation require advanced skills to be able to use both the environment and content. Common exam platforms can be considered to solve this problem.

Overcoming these barriers requires the cooperation of curriculum developers, teachers, students, and technology experts (Assareh & Bidokht, 2011). Institutions and organizations should act by considering many possible barriers while planning distance education (Cho & Berge, 2002).

Conclusion

The aim of this study was to identify the issues that Turkish teachers face during the distance education process. The results of the research show that Turkish teachers

experience various problems in the process of distance language education. In research, it is seen that the main problem is access and infrastructure barriers. This problem affects other problems directly or indirectly. Again, this study illustrates that teachers struggle with the digital environment and content. In some subjects, EBA, which is widely used by teachers in terms of digital environment and content, is found to be inadequate. It is observed that teachers have problems with teaching basic language skills and in measurement and evaluation in this environment.

This research has some limitations. The research detects the issues in general, which is one of the research's drawbacks. Both of these subjects can be studied separately in subsequent studies. The sample of this study is limited to Turkish teachers. In the works to be done other stakeholders may be preferred as samples.

References

- Altunay, D. (2014). Language learning strategies used by distance learners of English: A study with a group of Turkish distance learners of EFL. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(3), 291-3. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1043665>
- Andrade, M. S. & Bunker, E. L. (2009). A model for self-regulated distance language learning. *Distance Education*, 30(1), 47-61. <https://doi.org/10.1080/01587910902845956>
- Assareh, A. & Bidokht, M. H. (2011). Barriers to e-teaching and e-learning. *Procedia Computer Science*, 3, 791-795. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2010.12.129>
- Bakar, A., Shah, K. & Xu, Q. (2020). The effect of communication barriers on distance learners achievements. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 29(5), 248. <https://www.revistaclinicapsicologica.com/data-cms/articles/20201019093720pmSSCI-226.pdf>
- Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 131-151. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44460>
- Berge, Z. L. (2013). *Barriers to Communication in Distance Education*. UMBC Faculty Collection. <https://mdsoar.org/bitstream/handle/11603/16200/866-published.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bilgiç, H. G., Doğan, D. & Seferoğlu, S. S. (2011). Türkiye'de yükseköğretimde çevrimiçi öğretimin durumu ihtiyaçlar, sorunlar ve çözüm önerileri. *Yükseköğretim Dergisi*, 1(2), 80-87. <https://dergipark.org.tr/en/pub/yuksekogretim/issue/41252/498283>
- Bilgiç, H. G. & Tüzün, H. (2015). Yükseköğretim kurumları web tabanlı uzaktan eğitim programlarında yaşanan sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 26-50. <https://dergipark.org.tr/en/pub/auad/issue/3028/42071>
- Blake, R., Wilson, N. L., Cetto, M. & Pardo-Ballester, C. (2008). Measuring oral proficiency in distance, face-to-face, and blended classrooms. *Language Learning & Technology*, 12(3), 114. https://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1119&context=language_pubs
- Bozkuş, K. & Karacabey, M. F. (2019). FATİH projesi ile eğitimde bilişim teknolojilerinin kullanımı: ne kadar yol alındı? *Yaşadıkça Eğitim*, 33(1), 17-32. <https://doi.org/10.33308/26674874.201933191>
- Chen, B. (2009). Barriers to adoption of technology-mediated distance education in higher-education institutions. *Quarterly Review of Distance Education*, 10(4), 333. <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=af3ff1d0-1cf8-41c8-94a4-d067770f44ee%40sdc-v-sessmgr02>

- Cho, S. K. & Berge, Z. L. (2002). Overcoming barriers to distance training and education. *USDLA Journal*, 16(1), 16-34. <https://doi.org/10.1108/13665620210433873>
- Comas-Quinn, A., de los Arcos, B. & Mardomingo, R. (2012). Virtual learning environments (vles) for distance language learning: Shifting tutor roles in a contested space for interaction. *Computer Assisted Language Learning*, 25(2), 129-143. <https://doi.org/10.1080/09588221.2011.636055>
- Creswell, J. W. (2018). Nitel Araştırma Yöntemleri, çev. Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir. *Siyasal Kitabevi, Ankara*.
- Demouy, V., Jones, A., Kan, Q., Kukulska-Hulme, A. & Eardley, A. (2016). Why and how do distance learners use mobile devices for language learning. *The EuroCALL Review*, 24(1), 10-24. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1096422.pdf>
- Dockter, J. (2016). The problem of teaching presence in transactional theories of distance education. *Computers and Composition*, 40, 73-86. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2016.03.009>
- Dovbenko, S., Naida, R. G., Beschastnyy, V. M., Bezverkhnia, H. V. & Tsybulska, V. V. (2020). Problem of resistance to the introduction of distance learning models of training in the vocational training of educators. *International Journal of Learning, Teaching, and Educational Research*, 19(2), 1-12. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.2.1>
- Durak, G. (2017). Uzaktan eğitimde destek hizmetlerine genel bakış: Sorunlar ve eğilimler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 160-173. <https://dergipark.org.tr/en/pub/auad/issue/34247/378493>
- Duran, L. (2020). Distance learners' experiences of silence online: A phenomenological inquiry. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21 (1), 82-99. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i5.4538>
- Elcil, Ş. & Şahiner, D. S. (2013). Uzaktan eğitimde iletişimsel engeller. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 6(1), 21-33. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/437897>
- Falowo, R. O. (2007). Factors impeding implementation of web-based distance learning. *AAACE Journal*, 15(3), 315-338. https://www.learntechlib.org/primary/p/21710/article_21710.pdf
- Gündüz, M., Kursun, E., Karaman, S. & Demirel, T. (2020). Problems, expectations and amendments regarding distance education legislation in higher education institutions in Turkey. *Turkish Online Journal of Distance Education (TOJDE)*, 21(4), 173-195. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1321332>
- Gürer, M. D., Tekinarıslan, E. & Yavuzalp, N. (2016). Çevrimiçi ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 47-78. <https://doi.org/10.17569/tojq.74876>
- Hampel, R. & Hauck, M. (2004). Towards an effective use of audio conferencing in distance language courses. *Language Learning & Technology*, 8(1), 66-82. http://128.171.57.22/bitstream/10125/25230/08_01_hampel.pdf
- Hurd, S. (2005). *Autonomy and the distance language learner*. In: Holmberg, Boerje; Shelley, Monica and White, Cynthia eds. *Distance education and languages: Evolution and change. New perspectives on language and education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1-19. http://oro.open.ac.uk/622/1/Hurd_Autonomy_chapter.pdf
- Hurd, S. (2006). Towards a better understanding of the dynamic role of the distance language learner learner perceptions of personality, motivation, roles, and approaches. *Distance education*, 27(3), 303. <https://doi.org/10.1080/01587910600940406>

- Hurd, S., Beaven, T. & Ortega, A. (2001). Developing autonomy in a distance language learning context issues and dilemmas for course writers. *System*, 29(3), 341-355. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(01\)00024-0](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(01)00024-0)
- Hyland, F. (2001). Providing effective support investigating feedback to distance language learners. *Open Learning The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 16(3), 233-247. <https://doi.org/10.1080/02680510120084959>
- Isman, A., Dabaj, F., Altınay, Z. & Altınay, F. (2004). Communication barriers in distance education. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 491-496). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495703.pdf>
- Januin, J. (2007). Exploring readiness for language learning autonomy among distance learners in sabah, Malaysia. *Asian Journal of Distance Education*, 5(1), 16-26. <https://www.learntechlib.org/p/185133/>
- Karakaya, F., Selçuk, Arık, Çimen, O. & Yılmaz, M. (2020). Investigation of the views of biology teachers on distance education during the COVID-19 pandemic. *Journal of Education in Science Environment and Health*, 6(4), 246-258. <https://doi.org/10.21891/jeseh.792984>
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N. & Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 19, 220-241. <https://doi.org/10.29000/rumelide.752297>
- Kırmacı, Ö. & Sami, A. (2018). Kampüs öğrencilerinin eşzamanlı uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(3), 276-291. <https://doi.org/10.17244/eku.378138>
- Kuyubaşoğlu, R. M. & Kılıç, F. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre EBA (eğitimde bilişim ağı) kullanım düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Advanced Education Studies*, 1(1), 32-52. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/727164>
- Kurudayıoğlu, M. & Çetin, Ö. (2015) Temel beceriler ve Türkçe öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 1-19. <https://doi.org/10.16916/aded.65619>
- Kürtüncü, M. & Aylin, K. (2020). COVID-19 pandemisi döneminde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadıkları sorunlar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 66-77. <https://dergipark.org.tr/en/pub/asead/issue/54658/725503>
- Lee, K. W. (2000). English teachers' barriers to the use of computer-assisted language learning. *The Internet TESL Journal*, 6(12), 1-8. http://t.edtechpolicy.org/MHEC/WebCT/EnglishTeachers_barrierstocall.pdf
- Lloyd, S. A., Byrne, M. M. & McCoy, T. S. (2012). Faculty-perceived barriers of online education. *MORLET Journal Of Online Learning and Teaching*, 8(1), 1-12. https://jolt.merlot.org/vol8no1/lloyd_0312.pdf
- Maden, S. & Önal, A. (2020). Eğitim bilişim ağı (EBA) içerik modülündeki Türkçe dersi ile ilgili dokümanlar. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 10(1), 25-50. <https://doi.org/10.17943/etku.553517>
- Moore, M. G. & Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning*. Cengage Learning.
- Muilenburg, L. Y. & Berge, Z. L. (2005). Student barriers to online learning a factor analytic study. *Distance Education*, 26(1), 29-48. <https://doi.org/10.1080/01587910500081269>
- Muilenburg, L. & Berge, Z. L. (2001). Barriers to distance education a factor-analytic study. *American Journal of Distance Education*, 15(2), 7-22. <https://doi.org/10.1080/08923640109527081>

- Olofin, S. O. & Falebita, O. S. (2020). Kolawole's problem solving (KPS) method as a tool for quality teaching and evaluation in open and distance education. *Online Submission*, 1(3), 86-95. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606071.pdf>
- Pandiangan, P., Sanjaya, G. M. I. & Jatmiko, B. (2017). The validity and effectiveness of physics independent learning model to improve physics problem solving and self-directed learning skills of students in open and distance education systems. *Journal of Baltic Science Education*, 16(5), 651-665. <https://search.proquest.com/docview/2343739712?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Riasati, M. J., Allahyar, N. & Tan, K. E. (2012). Technology in language education benefits and barriers. *Journal of Education and Practice*, 3(5), 25-30. <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/13145326/11>.
- Rogerson-Revell, P. (2007). Directions in e-learning tools and technologies and their relevance to online distance language education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 22(1), 57-74. <https://doi.org/10.1080/02680510601100168>
- Seljan, S., Berger, N., Dovedan, Z. Computer-Assisted Language Learning (CALL). Proceedings of the 27th International Convention MIPRO 2004: MEET+HGS. Rijeka: Liniavera, 2004. pp. 262-266. https://bib.irb.hr/datoteka/251411.Computer_Assisted_Language_Learning.pdf
- Shaytura, S. V., Zyukin, D. A., Pigoreva, O. V., Gerasimova, V. G., Ordov, K. V. & Kosterina, I. V. (2020). Problems of distance education. *Journal of Critical Reviews*, 7(14), 969-974. <http://dx.doi.org/10.31838/jcr.07.14.173>
- Srichanyachon, N. (2014). The barriers and needs of online learners. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(3), 50-59. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1043659.pdf>
- Sun, S. Y. (2014). Learner perspectives on fully online language learning. *Distance education*, 35(1), 18-42. <https://doi.org/10.1080/01587919.2014.891428>
- Tanrikulu, F. (2017). EBA'nın Türkçe dersi öğrenme alanlarını karşılama yeterliliğine yönelik öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 395-416. <https://doi.org/10.16916/aded.331244>
- Toker-Gökçe, A. (2008). Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 1-12. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/787151>
- Şimşek, H. & Yıldırım, A. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Ankara: Seçkin Yayıncılık*.
- Wang, Y. (2004). Distance language learning: Interactivity and fourth-generation internet-based video conferencing. *CALICO Journal*, 21(2), 373-395. <https://www.jstor.org/stable/pdf/24149401.pdf>
- Wang, Y. (2004). Supporting synchronous distance language learning with desktop video conferencing. *Language Learning & Technology*, 8(3), 90-121. http://128.171.57.22/bitstream/10125/43997/08_03_wang.pdf
- Wang, Y. & Chen, N. S. (2009). Criteria for evaluating synchronous learning management systems arguments from the distance language classroom. *Computer Assisted Language Learning*, 22(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/09588220802613773>
- Wang, Y. & Sun, C. (2001). Internet-based real time language education: Towards a fourth generation distance education. *CALICO Journal*, 18(3), 539-561. <https://www.jstor.org/stable/pdf/24148037.pdf>
- White, C. (2005). Towards a learner-based theory of distance language learning: The concept of the learner-context interface. In B. Holmberg, M. Shelley, & C. White (Eds.), *Distance education and languages: Evolution and change* (pp. 55-71). Clevedon: Multilingual

Matters. <https://mro.massey.ac.nz/bitstream/handle/10179/7585/white%20Learner-based%20theory%202009.pdf>

Willging, P. A. & Johnson, S. D. (2004). Factors that influence students decision to drop out of online courses. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 8, 105–118. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ862360.pdf>



Uzaktan Eğitim Sürecinde Türkçe Öğretmenlerinin Dijital Ortam ve İçeriklerin Kullanımında Karşılaştıkları Sorunlar

Fatih Tanrıku*

ARTICLE INFO

Received 24.12.2020
Revised form 20.03.2021
Accepted 14.04.2021
Doi:10.31464/jlere.846432

Keywords:

Türkçe öğretimi
Dijital ortamlar
Dijital içerik
Uzaktan eğitim
E-çerik
EBA
Dil öğretimi

Acknowledgments

Statement of Publication Ethics

Authors' Contribution Rate

Conflict of Interest

ABSTRACT

Bu araştırma, Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde dijital ortam ve içeriklerin kullanımında yaşadıkları sorunları tespit etmeye odaklanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını farklı illerde, farklı yıllarda mesleki tecrübeye sahip Türkçe öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Google Forms üzerinden oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmanın bulguları Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde; bağlantı ve altyapı kaynaklı erişim sorunu, dijital ortamların ve içeriklerin yetersizliği, iletişim ve etkileşim, motivasyon, dönüt, ders saati sürelerinin yetersizliği, çevrimiçi ortamları ve içerikleri kullanma sorunu, EBA ortamı ve içeriklerinden kaynaklı sorunlar, temel dil becerilerinin öğretimi, ölçme ve değerlendirme gibi sorunlar yaşadıklarını göstermiştir.

-

Bu araştırma Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 26/10/2020 tarihli ve 41352 sayılı etik kurul onayı ile yürütülmüştür. Araştırma formunda öğrencilerden etik izin alınmıştır.

-

There is not conflict of interest in this study.

* Dr. Öğr. Üyesi, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6730-0353>, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, fatih3878@hotmail.com

Giriş

Uzaktan eğitim hızla yaygınlaşmış ve yeni fırsatlar sunmuştur (Gurer vd., 2016; Gündüz vd., 2020; Shaytura, vd. 2020; Toker-Gökçe, 2008). Kurumlar öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirmek için uzaktan eğitime yönelmiş (Assareh ve Bidokht, 2011) uzaktan eğitim programları geliştirmiş ve bunların sayısı artmıştır (Bilgiç vd., 2011; Bilgiç ve Tüzün, 2015). Uzaktan eğitimin esnek çalışma saatleri (Januin, 2007), zaman ve mesafe sorununun olmaması (Gündüz vd., 2020) gibi avantajları, meslektaş ve akranlarla iletişim, iş birliği, sosyal becerilerin gelişimine ortam sağlamaktadır (Januin, 2007). Uzaktan eğitim bazı önemli avantajlara sahip olsa da süreçte birçok engel ve sorun yaşanabilmektedir. Etkileşimli bir yapıya sahip olan uzaktan dil eğitim sürecinde de çeşitli sorunlar yaşanabilir. Uzaktan eğitimde yaşanan altyapı sorunu, dijital ortam ve içerik kullanımı gibi sorunlar uzaktan dil öğretiminde de yaşanabilecek olası sorunlardır. Uzaktan dil eğitim sürecinde yaşanan sorunların tespiti sürecin sağlıklı yürümesine katkı sağlayabilir (Bayburtlu, 2020). Bu araştırma uzaktan eğitimde Türkçe öğretmenlerinin yaşadıkları sorunları tespit etmeye odaklanmıştır.

Literatür taraması

Uzaktan eğitim

Alanyazında sık kullanılan uzaktan eğitim terimini Moore ve Kearsley (2012: 2), iletişim gerektiren teknolojiler aracılığıyla normal öğretimden farklı bir yerde gerçekleşen, özel ya da kurumsal organizasyon tarafından planlı bir şekilde yürütülen öğretme ve öğrenme faaliyeti olarak tanımlamıştır. Uzaktan eğitim kavramı ve uzaktan öğrenme kavramı birbirinin yerine kullanılabilen ve birbiriyle karıştırılan kavramlardır (Januin, 2007). Uzaktan eğitim, kurum, kuruluş ve öğretmenin sorumluluğundadır, uzaktan öğrenmede ise eğitime öğrenci kendisi katılır ve kendi sorumluluğundadır (Berge, 2013). Uzaktan eğitim kavramını bir kurum ya da kuruluş tarafından dijital ortamlarda planlı bir şekilde yürütülen eğitim öğretim faaliyeti olarak tanımlayabiliriz. Geleneksel eğitimden farklı bir öğrenme ortamına sahip olan uzaktan eğitim (Bilgiç ve Tüzün, 2015; Karakuş vd., 2020) öğretmen ve öğrencinin zamandan ve mekândan bağımsız farklı bir yaklaşımla öğrenme biçimlerine yenilik getirmiştir (Bilgiç ve Tüzün, 2015; Elcil ve Şahiner, 2013).

Dil öğretimi ve dijital ortamlar

Dil öğreniminde yaygın bir şekilde kullanılan dijital ortamlar (White, 2009) dil öğretimi konusunda çeşitli imkanlar sunmaktadır (Hampel ve Hauck, 2004). Bilgisayar destekli dil öğretimi öğrenmeyi kolaylaştırma, motivasyon, başarı, içerik geliştirme, etkileşim gibi faydalara sahiptir (Lee, 2000). Çevrimiçi ortamlarda dil öğrenimi dinleme, okuma, yazma ve iletişim becerilerinin öğretimini kolaylaştırmaktadır (Rogerson - Revell, 2007). Birçok konuda avantaj sağlayan dijital ve çoklu ortamları dil öğretmenleri pedagojik araç olarak (Seljan vd., 2006) hem eş zamanlı hem de eş zamansız olarak kullanmaktadır (Sun, 2014).

Uzaktan eğitimin dil öğretimde kullanımı pedagojik yöntemlerde de değişimi gerektirmiştir (Comas-Quinn vd., 2012). Uzaktan eğitim yüz yüze eğitimden farklı strateji

ve beceri gerektirmiştir (Hurd vd., 2001; Wang ve Sun, 2001). Uzaktan eğitimde yeni dil öğrenme stratejilerinin (Altunay, 2014; Andrade ve Bunker, 2009), yeni rol ve becerilerin kullanımını gerekli hale getirmiştir (Moore ve Kearsley, 2012; Riasati vd., 2012). Bu becerilerden olan iletişim, yazılı ve sözlü etkileşim yeterliliği uzaktan eğitim sürecinde önemli bir yere sahiptir (Blake vd., 2008; Hampel ve Hauck, 2004; Wang, 2007). İletişim ve etkileşim becerilerinin kullanımında, öğretmen ve öğrenci etkileşimin sınırlı olması durumunda etkileşim geri bildirimle sürdürülür (Hyland, 2001). Dönütlerin eksikliği etkileşim sağlanmasında ve dersin yürümesi konusunda ciddi sorunlar yaşatabilir. Bu sebeple öğretmenlerin uzaktan eğitimde aktif rol alarak (Karakaya vd., 2020) etkileşim ortamı oluşturması ve sürdürmesi gerekir. Etkileşimi devam ettirmek için dönüt ve geribildirimler gibi etkili stratejiler kullanılabilir.

Dijital içerik

Uzaktan eğitimde dijital ortamlarda kullanılan çevrimiçi içerikler öğretimi daha kolay ve etkili hale getirerek öğretmenin iş ve görevlerini kolaylaştırır (Hurd, 2005). Video ve sesli dersler, e-kitaplar, animasyon gibi içerikler dijital ortamda derslerin yürütülmesine yardımcı olur (Shaytura vd., 2020). Bilgisayar destekli dil öğretiminde dijital içerikleri üretmek ve kullanmak önemli bir görevi yerine getirir (Rogerson-Revell, 2007). Bilgisayarla birlikte mobil cihazların da dil öğretiminde kullanılması (Demouy vd., 2016), dijital içerikleri uzaktan eğitimde daha kolay ve yaygın kullanılmasına yardımcı olarak öğrenme ortamını zenginleştirebilir. Ülkemizde çevrimiçi ders içeriklerinin sunulduğu EBA platformu bu bağlamda önemli bir görevi yerine getirmektedir. Uzaktan eğitim derslerinin EBA ortamında işlenmesine aynı zamanda dersle ilgili dijital içeriklerin kullanılmasına olanak sağlamaktadır. Öğretmenler içerikleri çevrimiçi ortamların yanında EBA platformundan edinerek kullanmaktadır. Bu yönüyle EBA, çevrimiçi ortamı ve içerikleri ile uzaktan eğitimin yürütülmesinde öğretmenlere ve öğrencilere büyük kolaylıklar sağlamaktadır.

Uzaktan eğitimde engeller

Alinyazında uzaktan eğitimde yaşanan sorunlara odaklanan araştırmalarda (Bilgiç ve Tüzün, 2015) yaşanan engel ve sorunlar farklı şekillerde sınıflanmıştır. Riasati vd. (2012) engelleri erişim, etkili eğitim, öğretmen ve öğrencinin tutumu, zaman eksikliği ve teknik destek olarak sınıflanmıştır. Muilenburg ve Berge (2005) çalışmasında idari sorunlar, etkileşim, akademik ve teknik beceri, öğrenci motivasyonu, zaman ve maliyet, erişim, teknik sorunlar olarak sınıflanmıştır. Assareh ve Bidokht (2011) araştırmasında öğrenci, öğretmen, müfredat, okul kaynaklı sorunlardan bahsetmiştir. Elcil ve Şahiner (2013) kişisel kaynaklı, kanal kaynaklı, psikolojik, teknik, fiziksel uzaklık, zaman, eğitimci ve öğrenci olarak sınıflamış. Durak (2017) nitelikli çalışan sayısı, geri bildirim, yönetsel sorunlar, teknik sorunlar, sosyal etkileşim olarak belirtmiştir. Kürtüncü ve Aylin (2020) sorunları alt yapı, yüz yüze olamama, imkânların sınırlılığı olarak bildirmiştir. Falowo (2007) engelleri öğrenci, fakülte, kurumsal organizasyon başlıkları altında incelemiştir. Dil öğretimine yönelik araştırmasında Lee (2000) bilgisayar destekli dil öğrenimindeki engel ve sorunları finansal, donanım ve yazılıma ulaşma, teknik bilgi ve teknolojiyi kabul etme

durumu olarak sınıflamıştır. Araştırmalara yansıyan bu sorunlarla ilgili sınıflamalar uzaktan eğitimde birçok sorunla karşılaşılabileceğini göstermektedir.

Uzaktan eğitimde yaşanan önemli sorunlardan birisi erişim sorunudur (Berge, 2013; Pandiangan vd., 2017; Wang, 2004). Altyapı ve öğrencilerin donanım imkanları erişimi kısıtlayabilmektedir (Kırmacı ve Sami, 2018). Donanım eksikliği ve internet bağlantısındaki sorunlar nedeniyle dönütler gecikmekte veya yetersiz aktarılmaktadır (Srichanyachon, 2014). Erişim sorunu uzaktan eğitim sürecinin sağlıklı yürütülmesini engelleyeceği gibi öğretmen ve öğrencide olumsuz algılar meydana getirebilir. Bu durum öğrenci ve eğitimci tarafından bir kayıp olarak algılanır ve etkileşimle ilgili sorunlar oluşabilir (Berge, 2013).

Uzaktan eğitimde yaşanan bir diğer sorun öğretmen ve öğrencinin aynı fiziksel ortamda olmamasından kaynaklanabilmektedir. Uzaktan eğitimdeki mesafe eğitim sürecinde bir engelle dönüşebilmektedir (Bakar vd., 2020). Çevrimiçi ortamda öğrenci ve öğretmenlerin zaman ve mekân ayrılığı etkileşimi zorlaştırmakta (Dockter, 2016; Durak, 2017), fiziksel etkileşimin eksikliğinden kaynaklı iletişim ve motivasyon sorunu yaşanabilmektedir (Willging ve Johnson, 2004).

Yaşanan bir diğer sorun ise iletişim eksikliğinden kaynaklı motivasyon sorunudur (Muilenburg ve Berge, 2005). Öğrenen ve öğretene arasındaki etkileşimin kısıtlılığı (Karakuş vd., 2020) öğrencilerin eğitim algılarını olumsuz etkilemektedir (Duran (2020)). Bu durumda öğrencilere motivasyon desteği sağlamak ve onları öğrenme sürecinde aktif katılımcı yapmak gerekir (Comas-Quinn vd., 2012). Aktif katılım ve motivasyonu sağlamada ise dönütler önemli bir işleve sahiptir. Geribildirim ve dönüt yetersizliği motivasyon seviyeleri üzerinde olumsuz bir etkiye sebep olabilir (Hurd, 2005). Uzaktan eğitimdeki bu sorun öğrencilerin eğitim sürecinin etkili yürütmesini güçleştirebilir.

Öğrenciyle aynı fiziksel ortamda bulunmama, erişim ve bağlantı sorunu, etkileşimin sınırlılığı, dönüt alamama gibi sorunlar uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme sorunlarının yaşanmasına sebep olabilir. Uzaktan eğitimde öğrencilerle iletişimin kolay sağlanabileceği bir ölçme ve değerlendirme tekniğine yönelik ihtiyaç vardır (Olofin ve Falebita, 2020). Bu durumda hem kurumların hem de öğretmenlerin kolay etkileşimli ölçme ve değerlendirme ortamları oluşturmaları gerekir.

Uzaktan eğitimde sağlıklı bir iletişim ve etkileşim sağlamak için öğretmenlerin ve öğrencilerin iletişim rollerini bilmeleri gerekir (Bakar vd., 2020). Uzaktan eğitimde iletişim engellerinin farkında olmak paydaşların rollerinde daha üretken olmalarını sağlar (Isman ve Dabaj, 2004). Öğrenciler tarafından ciddi bir engel olarak algılanan sosyal etkileşim eksikliği (Muilenburg ve Berge, 2005) uzaktan eğitimde en asgari düzeye indirilmelidir.

Uzaktan eğitimdeki sorunların giderilmesinde kurumlara iyi bir planlama yapma ve organize gibi önemli sorumluluklar düşmektedir. Kurumların ve bireylerin uzaktan eğitimin avantajlarını aynı zamanda sorunların sebeplerini görmeleri gerekir (Bilgiç ve Tüzün, 2015). Sorumluluk ve görevleri yerine getirmeyen kurumlar yaklaşım kaynaklı sorunlar yaşayabilir (Chen, 2009). Uzaktan eğitimi yürüten kurumun vizyon eksikliği, stratejik planlama, uygulamada yavaşlık, teknolojik değişimi yakalama güçlüğü gibi sorun

oluşturabilir (Berge ve Muilenburg, 2000). Sorunları asgari düzeye indirmek için kurumlar uzaktan eğitimi planlarken, öğretmen, personel, yönetici ve olası engelleri göz önünde bulundurması gerekir (Cho ve Berge, 2002). Öğretmenlerin bilgisayar kullanımı ve teknik destek gibi sorunları olabilir (Srichanyachon, 2014). Erişim ve teknik sorunların yanında öğretmenlerin dijital ortamları kullanmadan kaynaklı eksikliklerinin de (Berge, 2013) kurum tarafından giderilmesi gerekir. Ülkemizde de ilk ve orta dereceli okullarda uzaktan eğitimin gerçekleşmesi için kurum olarak MEB'e önemli görevler düşmektedir.

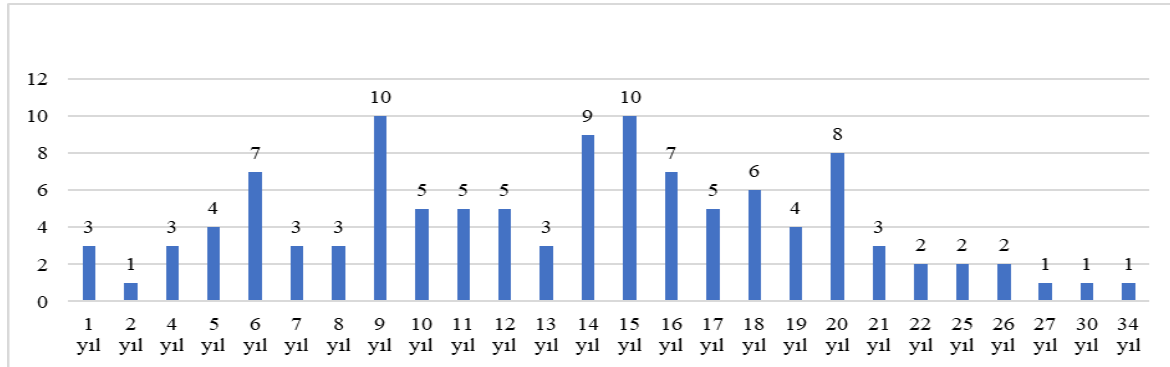
Uzaktan öğretimde dikkate alınması gereken önemli sorunların olduğu görülmektedir (Srichanyachon, 2014). Uzaktan eğitimle ilgili faydalar ve engelleri anlamak teknolojinin eğitime entegre edilmesine (Pandiangan vd., 2017) ve uzaktan eğitimde çözümler üretilmesine katkı sağlayacaktır (Bayburtlu, 2020). Dil öğretiminde teknoloji kullanımının avantajları sıklıkla bildirilse de bazı engel ve sorunları çözmeden dil öğretimini veya öğrenimini dönüştürmek için kullanılması beklenemez (Riasati vd., 2012). Uzaktan eğitimde yaşanan genel sorunların uzaktan dil eğitiminde de yaşanabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu araştırma uzaktan eğitim sürecinde Türkçe öğretmenlerinin dijital ortamları ve içerikleri kullanmada yaşadıkları sorunları tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde dijital ortamların kullanımında yaşadıkları sorunlar nelerdir?
2. Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde dijital içeriklerin kullanımında yaşadıkları sorunlar nelerdir?

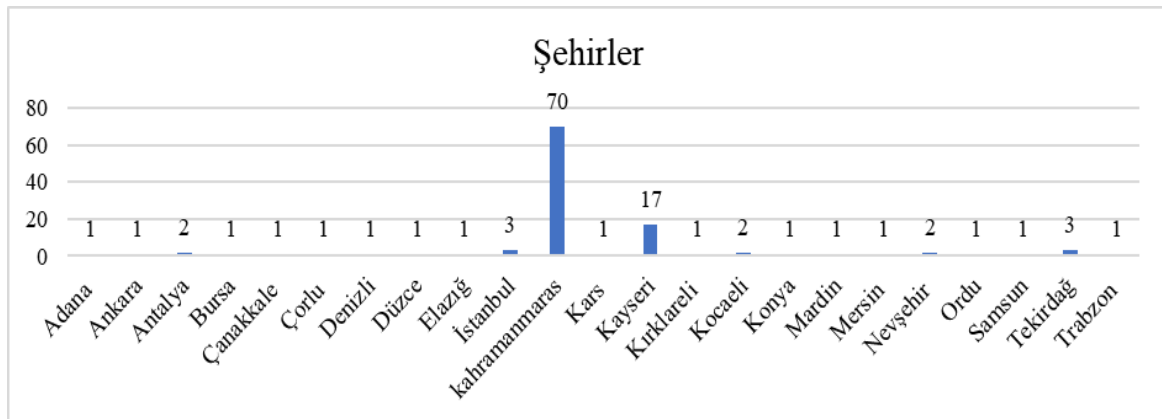
Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması modelinde desenlemiştir. Durum çalışması bir duruma ilişkin etkenleri bütüncül bir yaklaşımla araştırır. Bir durumda meydana gelen değişimleri ve süreçleri anlamak için yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 77). Durum çalışmasının amacı belli bir konuyu, problemi veya meseleyi en iyi şekilde anlamak için seçilmiş durum veya durumları anlamak olabilir. Duruma ilişkin derinlemesine bir anlayış sunan durum çalışmasının bulgular bölümü hem bir durumun betimlenmesini hem de durum çalışmasında araştırmacının ortaya çıkardığı tema veya konuları içerecektir (Creswell, 2018: 98).

Çalışmada, uzaktan eğitimde Türkçe öğretmenlerinin dijital ortamları ve içerikleri kullanmada yaşadıkları sorunları tespit etmek için farklı mesleki deneyime sahip farklı illerde çalışan öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmanın örneklemini farklı illerde ve mesleki deneyime sahip Türkçe öğretmenleri oluşturmuştur. Örneklem seçiminde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki deneyim yılına ve illere göre dağılımı Grafik 1'de verilmiştir.

Grafik 1. Öğretmenlerin Mesleki Deneyim Yılına Göre Dağılım Grafiği

Grafik 1’ de görüldüğü üzere öğretmenlerin hizmet yılı 1-34 yıl arasında değişmektedir. Dağılımın 5-20 yıl arasında yoğunlaştığı görülmektedir. Grafik 2’de ise öğretmenlerin görev yaptığı şehirlere ait bilgiler verilmiştir.

Grafik 2. Öğretmenlerin Görev Yaptığı Şehirlere Ait Grafik

Grafik 2’de görüldüğü üzere araştırmaya 23 farklı ilde görev yapan öğretmenin katıldığı görülmektedir. En fazla katılım Kahramanmaraş ve Kayseri illerine ait olduğu görülmüştür. Farklı illerde çalışan öğretmenlerin katılımı sorunları daha kapsamlı şekilde yansıtması açısından önemlidir.

Veri toplama ve verilerin analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu oluşturulduktan sonra uzman görüşü alınmıştır. Forma son hali verildikten sonra Google Forms’ da yayımlanmıştır. Formun doldurulması için Türkçe öğretmenlerine sosyal medya üzerinden ulaşılmıştır. Maksimum çeşitlilik sağlamak için farklı illerde çalışan öğretmenlere form linki ulaştırılarak doldurmaları sağlanmıştır.

Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Verilerden elde edilen kodlar açık uçlu sorulara göre oluşturulmuş altı tema altında toplanmıştır. Tema ve kodlamalara yönelik alan uzman görüşü alındıktan sonra kod ve temalara son hali verilmiştir.

Etik izin

Bu araştırma Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 26/10/2020 tarihli ve 41352 sayılı etik kurul onayı ile yürütülmüştür. Araştırma formunda öğretmenlerden etik izin alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmadan elde edilen temalar altı başlık altında verilmiştir.

Dijital ortamların kullanımında yaşanan sorunlara ilişkin bulgular

Dijital ortamların kullanımında yaşanan sorunlara yönelik bulgular bu başlık altında verilmiştir. İçerik analizinden elde edilen kodlar ve kod sıklıkları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 7. Dijital Ortamların Kullanımında Yaşanılan Sorunlara İlişkin Kod Tablosu

Tema ve Kod İsimleri	Kod Sıklığı
Dijital Ortamların Kullanımıyla İlgili Sorunlar	151
Alt yapı Sorunları	59
Öğrencilerin Bağlantı ve Donanım İmkanlarının Kısıtlı Olması	18
Altyapının Yoğunluğundan Kaynaklı Bağlantı Sorunu	16
ZOOM'da Türkçe Dil Seçeneğinin Olmaması	13
Dijital Ortamları Kullanmada Yetersizlik	13
Katılım Yetersizliği	11
Sorun Yaşamamak	10
İletişim ve Etkileşim Sorunları	7
Güdüleme ve Motivasyon Sorunu	2
Ders Saati Sürelerinin Yetersiz Oluşu	2

Tablo 1’de görüldüğü gibi dijital ortamların kullanımında yaşanan sorunlar temasına yönelik kodlamada 151 kod elde edilmiştir. Bu temada en fazla sıklığa sahip olan kodun 59 sıklıkla altyapı sorunu olduğu görülmüştür.

Öğretmenler altyapı kaynaklı bağlantı sorunu ve yoğunluktan kaynaklı bağlanamama sorunu yaşadıkları bulgulara yansımıştır. Öğretmenler bu sorunları şu şekilde dile getirmiştir: “Bağlantı sorunları yaşadığım zorlukların başında geliyor. Öğrencileri canlı derslere katmakta da yine zorluk yaşıyoruz (Ö_43). Sürekli olarak yoğunluktan dolayı bağlantı kurulamaması. Görüntü ve ses kalitesinin düşük olması (Ö_54). İnternetin stabil olmaması önemli bir sorun. Derslerimin birkaçında internet bağlantım kesildi ve sınıfım birkaç dakika kontrolsüz kaldı (Ö_73). Bağlantı zayıflığı nedeniyle görüntüde donma, seste yankılanma, kesilme vb. sorunlar... Öğrencilerin bu ortamlara girmede sıkıntılar yaşamaması, yeterli donanımlarının olmaması, dersi dinleyip dinlemediklerini anlayamamış vb. sıkıntılar yaşadım (Ö_99).” Öğretmenlerin sıkça dile getirdiği bu sorun altyapı ve EBA yoğunluğundan kaynaklı bağlantı sorunu olduğu görülmektedir.

Öğretmenler öğrencilerin internet ve donanım kaynaklı yaşadığı sorunları şu şekilde ifade etmiştir: “Bağlantı sorunu başta olmak üzere öğrencilerin derslere katılmaması veya katılamaması, ekran başında çok kalıyoruz hem biz hem öğrenciler (Ö_101). İnternet kesintisi, yoğunluktan dolayı uygulamaya girememek, çoğu öğrencinin

uygulamaya girmek için gerekli materyallere ve internete sahip olmaması (Ö_57).” Görüşler öğretmenlerin erişim sorununu çöze bile öğrencilerin bağlantı ve donanım sorunları yaşamaya devam ettiklerini göstermiştir.

Öğretmenlerin yaşadığı bir diğer sorun ise öğrencilerin derse katılmamasıdır. Bu durum şu şekilde belirtilmiştir: “Öğrencileri canlı derslere katmakta da yine zorluk yaşıyoruz (Ö_43). Bazı öğrencilerin derse bağlantı kursa da aktif olarak derse katılmaması (Ö_68).” Bağlantı ve donanım gibi sorunları yaşamayan öğrencilerin de derse katılmadıkları bulgulara yansımıştır.

Bazı öğretmenler dijital ortamları kullanmada tecrübe sorunu yaşadıklarını şu şekilde ifade etmiştir: “Bu uygulamaları EBA dahil tam anlamıyla bir zorunluluk neticesinde kullanmaya başladığım için uyum noktasında sorunlar yaşadım (Ö_89). Bilgi eksikliği, İnternet erişimi, cihaz... (Ö_48). Sık kullanılacaksa programların kullanılmasıyla ilgili eğitimler verilmelidir (Ö_113).”

Öğretmenlerin bir diğer sorununun ZOOM programında Türkçe dil seçeneğinin olmamasıdır: “ZOOM üzerinden yapılan derslere öğrencilerin katılması zor oluyor. Türkçe dil seçeneği olmadığı için öğrenciler kullanmakta zorluk çekiyor (Ö_2). ZOOM uygulamasında dilin İngilizce olması programa hâkimiyeti azalttı (Ö_93).”

Uzaktan eğitimde sık yaşanan bir diğer sorunun iletişim ve etkileşim sorunu olduğu bulgulara şu şekilde yansımıştır: “Öğrencilerle tam senkron olamama. Sanki konuşuyorsunuz ama karşıda kimse yok hissi oluşuyor (Ö_51). Karşı tarafla kurulan iletişimin sağlıklı olmaması ve uygulamaların bazen hatalar vermesi (Ö_1).” Görüşler öğretmenlerin izolasyon sorunu yaşadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin bir diğer sorunu ise öğrencilerin güdülenmesi ve motivasyonu olmuştur: “Öğrencilerin güdülenmesi zor oluyor (Ö_8). Katılımın azlığı, yüz yüze (eğitimdeki) motive eksikliği (Ö_95).”

Bir diğer sorun ise ders saati sürelerinin yetersiz olmasıdır: “Öğrencilerin güdülenmesi zor oluyor, EBA’ da oluşan 30 dk. süre yetersiz kalıyor (Ö_8). Uygulamaya giremiyorum, süre kısıtlamasından dolayı (Ö_80).

Bazı öğretmenler ise ortamlarla ilgili herhangi bir sorun yaşamadıklarını bildirmiştir: “Genel manada bir sorun yaşamıyorum. (Ö_9). Şu an bir sorun yok (Ö_110).”

Dijital içerikleri kullanmada yaşanan sorunlara ilişkin bulgular

Dijital içeriklerin kullanımında yaşanan sorunlar temasında elde edilen bulgular bu başlık altında verilmiştir. Elde edilen kodlar ve kod sıklıkları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 8. Dijital İçerikleri Kullanmada Yaşanılan Sorunlara İlişkin Kod Tablosu

Tema ve Kod İsimleri	Kod Sıklığı
Dijital Kaynak ve İçeriklerin Kullanımında Yaşanılan Sorunlar	79
Sorun Yaşamıyorum	40
Sunum, Paylaşım ve Yansıtma Sorunu	15
Dijital İçerikleri Ortamda Kullanmada Yeterlilik Sorunu	7
Ekrana Yazmanın Zorluğu	7
Teknik Altyapı Yetersizlik	5

İçeriğe Erişim Sorunu	4
Kaynakların Dijital Ortamla Uyumsuzluğu	1

Tablo 2’de görüldüğü gibi dijital içeriklerin kullanımında yaşanan sorunlar temasına yönelik kodlamada 79 kod elde edilmiştir. Bu temada en sık tekrarlanan kodun dijital materyalleri kullanmada sorun yaşanmadığına yöneliktir.

Birçok öğretmen dijital içerikleri kullanmada sorun yaşamadığını dile getirmiştir: “Kullandığım materyallerde sorun yaşamıyorum. Mesela o an video, ses paylaşamıyorum EBA’da (Ö_8). Bu konuda pek sorun yaşadığımı söyleyemem (Ö_73). Herhangi bir sorun yaşamıyorum (Ö_78; Ö_85). Bu görüşlerin tersi bir durum olarak en çok yaşanan sorunun ise sunum ve yansıtma sorunu olduğu görülmüştür. Öğretmenler bu durumu şöyle dile getirmiştir: “Görsel içerik sunamıyorum (Ö_83). Uzaktan ekran yansıtılarda içeriğin yansıtılmaması (Ö_100). Videonun paylaşımı yapılırken genelde ses ve görüntü problemi oluyor (Ö_55).

Sunum ve yansıtma sorunu ile ilişkili olarak çıkan bir diğer kod içerikleri kullanma yeterliliği sorunudur. Öğretmenler içerikleri kullanmada tecrübe sorunu yaşadıklarını şöyle bildirmiştir: “Nasıl kullanılacağını bilmiyorum (Ö_17). Bilişsel olarak teknolojiyi daha iyi kullanmakta bazen belki geri kalmam (Ö_26). Yeterli altyapıya sahip olmadığım için a’dan z’ye sorun yaşıyorum (Ö_101).” Öğretmenlerin az da olsa kullanım sorunu yaşadığı görülmektedir. Yine bu kodla ilişkili olarak ekrana yazmada zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir: “Bilgisayarda da fare ile yazmak zor oluyor (Ö_47). Ekrana yazma rahat değildi (Ö_49).

Öğretmenler içeriğe erişimde ve ulaşmada sorun yaşadıklarını dile getirmiştir: “İçeriklere erişim, uygun materyal seçme (Ö_53). Her kaynağı dijital ortamda bulamıyorum (Ö_61).

Bir diğer sorun olarak ise teknik altyapı yetersizliği olarak bulgulara yansımıştır: “Test haricindeki ölçme araçlarının ekrandan yapılmaması (Ö_20). Mevcut alt yapının dijital ortamlarda oluşturulan tüm içeriklerin paylaşılmasına imkân vermemesi (Ö_28). Kullandığım kaynakların dijital ortama uyumlu haline ulaşamamak (Ö_11).”

Temel dil becerilerin öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin bulgular

Temel dil becerilerin öğretiminde yaşanan sorunlar temasında elde edilen bulgular bu başlık altında verilmiştir. Elde edilen kodlar ve kod sıklıkları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 9. Temel Dil Becerilerin Öğretiminde Yaşanılan Sorunlara İlişkin Kod Tablosu

Tema ve Kod İsimleri	Kod Sıklığı
Tema: Temel Dil Becerilerinin Öğretiminde Yaşanılan Sorunlar	174
Alt Tema: Yazma	78
Yazma Sürecinde Dönüt Verememek	18
Yazmada Süre Sorunu Yaşanması	14
Yazma Etkinliklerini Uygulayamamak	6
Yazmada Güdüleme Sorunu	1
Alt Tema: Dinleme	33
Dinleme Etkinliklerinde Etkileşim ve İletişim Sorunu	8
Dinlemede Dikkat ve Odaklanma Zorluğu	7
Alt Tema: Konuşma	23
Konuşmada Etkileşimin Olmaması	6

Konuşma Etkinliklerinde Süre Sıkıntısı	2
Alt Tema: Okuma	19
Okumada Süre Sıkıntısı	1
Ortak Sorunlar	21
Etkileşimden Kaynaklı Sorunlar	8
Öğrencilerin Çekingen Davranması	5
Sorun Yaşamamak	4
Dil bilgisi Öğretimi	3
Stratejileri Kullanamamak	1

Bulgular temel dil becerilerinde yaşanan en fazla sorunun yazma becerisinin öğretiminde yaşandığını göstermiştir. Yazma becerilerin öğretiminde en fazla dile getirilen sorunun dönüt verme sorunu olduğu görülmüştür: “Öğrencilerin yazıp yazmadıklarının kontrol edilip edilememesi. Kendi yazdıklarımı aktaramamak (Ö_42). Yazma konusunda öğrencileri bizzat gözlemleyemiyorum. Kurallara uyup uymadıklarını denetleyemiyoruz (Ö_45). Yazma noktasında dönüt alamamak ve aynı anda yazma faaliyeti yapamamaları (Ö_84). Yazmada yaşanan bir diğer sorun olan süre sorunu şöyle ifade edilmiştir: “Yazma etkinliklerinde süre sıkıntısı (Ö_61). Konuşma ve yazma becerilerinde süre sınırlamasından dolayı sıkıntı yaşadım (Ö_74). Öğrenciye ders içi etkinlikleri yaptırmakta zorlanıyoruz. Bu en çok yazma ödevlerinde kendini gösteriyor. (Ö_72). Yazmada süre yetersiz geliyor (Ö_92).

Temel becerilerde yazmadan sonra en fazla sorunun dinleme becerisinin öğretiminde yaşandığı görülmüştür. Dinlemede en fazla yaşanan sorun olan etkileşim ve iletişim sorunu şöyle dile getirilmiştir: “Dinleme etkili şekilde olmuyor süre de az olduğu yazma becerisine yeterince zaman ayıramıyorum (Ö_23). Dinleme konusunda öğrencilerin kalabalık olduğu zamanlarda çok zorluk yaşadım. Öğrencilerin sesleri açıkken özellikle öğrencilerin sesleri haricinde buldukları ortamlardan çok ses geliyordu (Ö_24). Dinleme ve yazma becerilerinin etkinliklerini yapamıyorum (Ö_35). Dinlemede yaşanan bir diğer sorun olan dikkat ve odaklanma sorunu şu şekilde dile getirilmiştir: “Dinlemede sıkıntı yaşıyor, çocukların dikkatini toplayamaması (Ö_48). Dinleme eğitimi. Çünkü dinletemiyorum öğrencinin takip sorunu zor. Derse kendini tam olarak veremiyor (Ö_25).”

Konuşma becerisinde de benzer bir şekilde etkileşim sorunu yaşandığı dile getirilmiştir: “Konuşma becerisi için göz teması gerekli bu beceriyi de desteklemiyor (Ö_66). Özellikle konuşma ile ilgili sorunlar yaşanmakta. Mevcut alt yapı sorunu, beraberinde iletişim sorunları ortaya çıkarmakta (Ö_28).” Yazmada ve diğer becerilerde yaşanan süre sorunun konuşma etkinliklerinde de yaşandığı görülmüştür: “Öğrenmenin pekiştirilmesinde süre yetersizliği, konuşma için fazla sürenin olmaması (Ö_88).”

En az sorun yaşanan becerinin okuma becerisi olduğu görülmüştür: “Okuma ve yazma konusunda problemler yaşıyorum (Ö_4). Metin okuma, konuşma, yazma (Ö_98). Okuma yazma öğretiminde problemler yaşıyor. İletişim kopukluğu yaşıyor sürekli (Ö_16).”

Temel dil becerilerinin öğretiminde yaşanan ortak sorunların; etkileşim ve iletişim, öğrencilerin çekingen davranması ve stratejilerin kullanılamaması sorunlarıdır. Öğretmenler bu durumu şöyle dile getirmiştir: “Öğrencilerle yüz yüze bir iletişim olmadığı için derslerde becerileri kazanıp kazanmadıkları noktasında tam bir dönüt alınamamaktadır

(Ö_89). Kendini ifade etmekten çekinen öğrencilerin varlığını gözlemliyorum, mikrofonlarını açmaktan çekinen öğrenciler oluyor (Ö_45). Aile ile aynı odada ders dinlemek zorunda kalan çocuk çekingen davranıyor, utanıyor (Ö_86). Dinleme ve konuşma becerilerinde sorun yaşanmamaktadır fakat okuma ve yazma stratejilerinin uygulanması çok güçtür (Ö_1).

Dijital ders içeriklerinin yeterliliğine ilişkin bulgular

Dijital içeriklerin yeterliliği temasında elde edilen bulgular bu başlık altında verilmiştir. Elde edilen kodlar ve kod sıklıkları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 10. Dijital İçeriklerin Yeterliliğine İlişkin Kod Tablosu

Tema ve Kod İsimleri	Kod Sıklığı
Dijital Ders İçeriklerinin Yeterliliği Sorunu	94
İçeriklerin Yeterli Olması	41
İçeriklerin Yetersiz Olması	24
İçeriklerin Zenginleştirilmesi ve Geliştirilmesi Gerekliği	16
Kaynakların Çeşitli Olması	5
Kaynak Çeşitli Ama Yetersiz	4
Çeşitliliğin Az Olması	2
Seviyeler İçin Yetersiz	1
Nitelikli Olması	1

Tablo 4'te görüldüğü gibi dijital içeriklerin yeterliliğine ilişkin kodlamada 94 kod elde edilmiştir.

Bu temada en sık dile getirilen görüş, dijital içerikleri kullanmada herhangi bir sorun yaşanmadığına yöneliktir. Öğretmenler dijital içeriklerin yeterli oluşunu 41 kez tekrar etmiştir. Bu koda ilişkin öğretmen görüşleri şöyledir: “Aktarabildiğimiz sürece içerikler yeterli diye düşünüyorum (Ö_82). Yeterli olduğunu düşünüyorum (Ö_96). Yeterli (Ö_87).” Tam tersi bir görüş olarak 24 kez yeterli olmadığına dair görüş bildirilmiştir: “Yetersiz, çeşitlilik az, içerik olarak zengin değil (Ö_64). Çok az sayıda materyal mevcut (Ö_74). Yetersiz (Ö_104). Yetersiz, çeşitlilik az, içerik olarak zengin değil (Ö_69).

Sıkça dile getirilen başka bir görüş ise içeriklerin zenginleştirilmesi ve geliştirilmesi gerektiğidir: “Dijital ders içeriklerinin daha da zenginleştirilmesi gerektiğini düşünüyorum (Ö_81). Bununla birlikte dil becerilerine yönelik daha özgün kaynaklar üretilip paydaşların hizmetine sunulabilir (Ö_89). Geliştirilebilir (Ö_108). Buna benzer bir kod ise kaynakların çeşitli ama yetersiz olmasına yöneliktir: “Farklı yayınevlerinin yayınlarını araştırarak en iyisini seçip kullanmaya çalışıyorum. Ama büyük çoğunluğu yetersiz (Ö_55). Bunun tersi olarak başka bir kodda ise kaynakların çeşitli olduğu dile getirilmiştir: “Dijital materyaller aslında çok fazla var (Ö_99). Kaynakların çeşitli, fazla ama istenen düzeyde kaynaklar değil. Bazı materyaller de özensiz ve kalitesiz olduğundan isteğe cevap vermemektedir (Ö_105). Tam tersi olarak başka bir kodda çeşitliliğin az olduğu dile getirilmiştir: “Yetersiz, çeşitlilik az, içerik olarak zengin değil (Ö_64; Ö_69).” Bir öğretmen ise içeriklerin seviyelere göre yetersizliğini dile getirmiştir: “Her seviyeye göre hazırlanmadığını düşünüyorum (Ö_70).”

EBA'nın kullanımı ve EBA içeriklerin yeterliliğine ilişkin bulgular

EBA ortamının ve içeriklerin yeterliliğine ilişkin bulgular bu başlık altında verilmiştir. Elde edilen kodlar ve kod sıklıkları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 11. EBA Ortamı ve İçeriklerinin Yeterliliğine İlişkin Kod Tablosu

Tema ve Kod İsimleri	Kod Sıklığı
EBA Ortamı ve Dijital İçeriklerin Yeterliliği Teması	118
EBA'nın Yeterli Olması	29
EBA'nın Yetersiz Olması	23
İyileştirilmesi ve Yenilenmesi Gerekliği	15
Çeşitlilik ve Zenginlik Artırılması Gerekliği	13
İçeriklerin Zengin Olması	8
Nitelikli Olması	6
Ölçme İçerikleri ve Sorular Zenginleştirilmeli	6
İçeriklerin Güncel Olması	3
Başarılı ve Faydalı Bir Sistem Olması	3
Nitelikli Olmayışı	2
Eğitici ve Öğretici Olması	2
EBA'nın Süreçte İhtiyaçlara Cevap Vermesi	1
Önemli Bir Bilgi Ağı Olması	1
Verimli Olması	1
Videoların Yeterli Olması	1
Seviyeye Göre Zenginleştirilmesi Gerekliği	1
İşlevsel Olması	1
Konu Anlatımının Yetersizliği	1
Video Eklenmeli	1

Tablo 5'te görüldüğü üzere EBA içeriklerin yeterliliğine yönelik kodlamada 118 kod elde edilmiştir. Bu temada en sık dile getirilen görüşler EBA içeriklerinin yeterli olduğu belirtilen koda aittir. Bu koda yakın kod sıklığıyla EBA'nın yetersiz olması kodu vardır.

Öğretmenler EBA içeriklerinin yeterli olduğuna dair 29 kez görüş bildirmiştir: “Yeterli olduğunu düşünüyorum (Ö_5). Daha çok video olmasını istedim. Onun dışında yeterli (Ö_76). Yeterli görüyorum (Ö_78). Bunun tam tersi görüşte ise içeriklerin yetersiz olduğu bildirilmiştir: “Yetersiz geliştirmeli (Ö_75). EBA kullanımı zor. Bağlantı sorunu fazla. İçerik de yetersiz (Ö_11). Çok yetersiz (Ö_64).

Bir diğer kodda ise iyileştirilmesi gerektiği ve nitelikli olmadığı dile getirilmiştir: “Konu anlatımları gayet iyi. Ama çok daha fazla zenginleştirilebilir her açıdan (Ö_44). İçerikler yenilenmeli, daha canlı daha çekici anlatımlar hazırlanabilir (Ö_46). Geliştirilmeli ben yetersiz olduğumu düşünüyorum (Ö_70). Bu yüzden yeterince nitelikli gelmiyor (Ö_2). Yine buna benzer bir kodda çeşitlendirilmesi ve yenilenmesi gerektiği dile getirilmiştir: “EBA yetersiz kalıyor. Bazı içerikler iyi fakat kendini yenileyip içerik olarak zenginleştirilmesi gerekiyor (Ö_55). Güzel içerikler bulunmakta ama çeşitlilik daha fazla olmalı (Ö_105).”

Bulgulara yansıyan bir diğer kod ise ölçme ve değerlendirme içeriklerin de zenginleştirilmesi gerektiğidir: “EBA uygulamasında daha fazla test daha fazla soru yer almalıdır (Ö_1). Bağlantı sorunları çözülmeli yeni nesil sorulara ilişkin içerik geliştirilebilir (Ö_36). TDE için yetersiz (Ö_37).

Az sayıda olsa da EBA içeriklerinin zengin olduğuna dair görüşler bildirilmiştir: “EBA’ nın içeriği ve bilgi çeşitliliği mükemmel (Ö_4).” Yine buna benzer bir kodda içeriklerin nitelikli olduğu dile getirilmiştir: “Nitelikli olduğunu düşünüyorum (Ö_58). İzlenimlerim ve gözlemlerim gün geçtikçe daha nitelik kazandığını gösteriyor (Ö_65). Yine niteliğin yanında güncel olduğu, başarılı ve faydalı bir sistem olduğu dile getirilmiştir: “EBA içerik olarak güncel ve içerikleri iyi (Ö_37). Çok başarılı bir sistem oldu bize çok kolaylık sağladı (Ö_83). Böyle bir dönemde ihtiyaçlara cevap verdiği ve önemli bir bilgi ağı olduğu dile getirilmiştir: “EBA bu süreçte birçok ihtiyaca cevap vermektedir (Ö_7). EBA önemli bir bilgi ağı olmuştur (Ö_9). Eğitici ve öğretici bir özelliğe sahip olduğu dile getirilmiştir: “EBA içerikleri çok yeterli ve öğretici (Ö_66). Başka özellikler olarak verimli olduğu, işlevsel olduğu belirtilmiştir: “Verimli olduğunu düşünüyorum (Ö_42). Başlangıçta ciddi sıkıntılar yaşanmış olmasına rağmen şu an oldukça işlevsel olduğunu görüyorum (Ö_68).

Videoların yeterli olması, seviyeye göre zenginleştirilmesi gerektiği, videoların yeterli olması konu anlatımının yetersizliği, video eklenmesi gerektiği birer kez görüş olarak bulgulara yansımıştır.

Ölçme ve değerlendirilmede yaşanan sorunlara ilişkin bulgular

Ölçme ve değerlendirme sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin bulgular bu başlık altında verilmiştir. Elde edilen kodlar ve kod sıklıkları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 12. Ölçme ve Değerlendirmede Yaşanan Sorunlara İlişkin Kod Tablosu

Tema ve Kod İsimleri	Kod Sıklığı
Ölçme Değerlendirme Sürecinde Yaşanan Sorunlar	117
Katılım Sorunu	22
Geçerlilik ve Güvenirlik Sorunu	20
Sorun Yaşamıyorum	17
Ölçme ve Değerlendirme Yapamama	16
Ölçmede Ortamın Yetersizliği	15
Dönüt Alamamak	12
Sürenin Yetersiz Olması	4
En Çok Sıkıntı Yaşadığım Alan	4
Cevaplara Başkalarının Müdahale İhtimali	3
Ölçme İçeriklerinin Yetersizliği	3
Ciddi Zorluklar Yaşamak	1

Ölçme ve değerlendirme temasından en çok tekrarlanan sorunun katılım sorunu olduğu görülmüştür: “Kişi sayısı az katılım sıkıntılı (Ö_41). Devam zorunluluğu olmaması nedeniyle katılım hep az oldu, bu da ister istemez kapsamlı bir yazılı yapmamızın önüne geçti (Ö_43). Ölçme değerlendirme işlemi uygulayamıyorum. Ulaşabildiğim öğrenci sayısı kısıtlı (Ö_56).

Öğretmenlerin sık tekrarladığı bir diğer kod ise geçerlilik ve güvenirlik sorunudur: “Uzaktan ölçme ve değerlendirme sağlıklı olmuyor. Öğrencilerin aldıkları puanlar gerçek puanları yansıtmamaktadır (Ö_56). Ölçmenin geçerliliği olmuyor (Ö_42). Çevrim içi yapmak sınavların güvenirliliği düşürüyor (Ö_76).”

Öğretmenlerin bir kısmı sorun yaşamadığına dair on yedi kez görüş bildirilmiştir: “Sorun yaşamıyorum (Ö_3). Genel manada problem yaşanmamıştır (Ö_9). Bunun tam

tersi olarak en sıkıntılı alan olduğu ve ciddi sorunlar yaşandığı ifade edilmiştir: “Uzaktan eğitimde en büyük sıkıntı ölçme değerlendirme konusunda olmaktadır (Ö_85). En fazla sıkıntı yaşadığımız konudur. Kesinlikle sağlıklı bir sonuç alamıyorum (Ö_29). Ciddi zorluklar yaşıyoruz (Ö_72).”

Öğretmenler ölçmede ortamın yetersizliği olduğunu ve ölçme ve değerlendirme yapmada zorluk çektiklerini şu şekilde ifade etmiştir: “Öğrencilere soru sormak veya sözlü yapmak, ödev vermek ve ödev kontrolü yapmak çok zor (Ö_4). Kapsamlı bir ölçme değerlendirme yapamadım. Sadece soru cevap uygulamaları yapabiliyorum (Ö_76). Doğrudan ölçme ya da etkileşim olmamaktadır (Ö_114).” Yine bununla ilişkili olarak dönüt alamamak sürenin yetersizliği ifade edilmiştir: “Her öğrenciden dönüt alamıyorum (Ö_51). Gerekli dönütleri tam alamıyoruz somut bir değerlendirme yapamamam Ders süresi ölçme ve değerlendirme sürecini yapmak için yeterli olmuyor (Ö_13).”

Öğretmenlerin, yüz yüze ortam olmadığı için cevaplara başkasının müdahale etme kaygısı yaşadığı görülmüştür: “Ayrıca sadece öğrencinin bilgisini mi ölçtüm yoksa yardım aldı mı asla emin olamıyorum (Ö_77).”

Ölçme ile ilgili bir diğer sorunun ölçme ve değerlendirme içeriklerinin yetersiz olduğu dile getirilmiştir: “Ölçme ve değerlendirme araçlarının yetersizliği sorun yaşamamızın başlıca nedeni (Ö_89). Dijital ortamda öğrencilerin akademik bilgi düzeylerini ölçebileceğim bir materyal bulamıyorum (Ö_6).”

Tartışma

Bu araştırma, Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde dijital ortam ve içeriklerin kullanımında karşılaştıkları sorunları tespit etmeye odaklanmıştır. Araştırma sonuçları, yaşanan sorunların bağlantı ve altyapı kaynaklı erişim sorunu, dijital ortamların ve içeriklerin yetersizliği, iletişim ve etkileşim, motivasyon, dönüt verememe, ders saatlerinin yetersizliği, çevrimiçi ortamları ve içerikleri kullanma sorunu, EBA ortamı ve içeriklerinden kaynaklı sorunlar, temel dil becerilerinin öğretimi, ölçme ve değerlendirme öğretmenlerinin uzaktan eğitimde yaşadığı sorunlar olarak araştırma bulgularına yansımıştır.

Bulgularda öne çıkan sorunun bağlantı ve altyapı yoğunluğundan kaynaklı erişim sorunu olduğu görülmüştür. Benzer bir şekilde Kürtüncü ve Aylin (2020); Kırmacı ve Sami (2018) altyapıdan kaynaklı sorunlar yaşandığı sonucuna ulaşmıştır. Bayburtlu (2020) katılımcıların EBA’ya bağlantı sorunu ve zaman sınırlaması sorunu yaşadıklarını sonucuna ulaşmıştır. Bağlantı sorununun birçok sorunu da beraberinde getirdiğini diğer kodlara bakarak söylemek mümkündür. Bağlantı sorunu çözümlerse birçok sorun da çözülebilir diyebiliriz. Öğretmenlerin altyapı yoğunluğundan dolayı bağlanamaması EBA’da ve diğer dijital ortamlarda ders işleyememe diğer sorunları da beraberinde getirecektir. Bu sorunun çözümünde hem kurumların hem paydaşların bu duruma hazır olması ve önceden iyi bir planlama yaparak önlem alması gerekmektedir. Öğrencilerin de bağlantı sorunu yaşaması öğretmenlerin daha fazla sorun yaşamasına sebep olmuştur. Aslında durumun altyapı eksikliğinde daha ziyade paydaşların bağlantı imkanlarıyla ilişki olduğunu da belirtmek gerekir. Öğrencilerin bağlantı ve donanım eksikliğinden kaynaklı sorunlar yaşadıklarına ilişkin görüşler bunu gösterir niteliktedir. Önceki araştırmanın

bulguları da donanım ile ilgili sorunlar yaşandığı bulgusuna ulaşmıştır (Dovbenko vd., 2020; Kürtüncü ve Aylin, 2020; Muilenburg ve Berge, 2005; Riasati vd., 2012). Bayburtlu (2020) araştırmasında uzaktan eğitim sürecinde bilgisayar, tablet, internet erişimi sorunları yaşandığı sonucuna ulaşmıştır. Donanım ve bağlantı sorunu dersin aktarımında sorunlar yaratmış ve diğer sorunları da etkileyerek uzaktan öğrenmenin kalitesini etkilemiştir (Srichanyachon, 2014).

Öğretmenler ortamları ve içerikleri kullanmada zorlandıklarını ifade etmiştir. Genel olarak öğretmenlerin böyle sorunlar yaşamadığı az sayıda öğretmenin bu sorunla karşılaştığı görülmüştür. Öğretmenlerin yaşadığı bu sorun dijital ortam ve içerikleri kullanmak zorunda kalmalarıyla açıklanabilir. Oysaki dijital ortamların eğitimde yaygın bir şekilde kullanıldığı bu zamanda öğretmenler kendilerini dijital ortamların kullanımına hazırlamalıdır. Ortam ve içerikleri kullanmada yaşanan yabancı dil sorunu dijital ortam ve içerik araçlarını kullanmakla aşılabılır. Bu konunun çözümünde yöneticilerin öğretmenlere çevrimiçi öğrenme becerileri hakkında daha fazla destek vermesi ile çözülebilir (Srichanyachon, 2014).

Hem bağlantı hem de öğrencinin katılımdan kaynaklı bir sorun olan iletişim ve etkileşim sorunu olduğu görülmüştür. Duran (2020) uzaktan eğitimde etkileşimin kısıtlı olmasının öğrencilerin eğitim algısını olumsuz etkilediğini sonucuna ulaşmıştır. Lloyd vd. (2012) çalışmasında benzer bir sonuca ulaşmıştır. Bu durumda öğretmenin yeterli koşullara sahip olsa da izolasyon hissi yaşamasına ve motivasyon düşüklüğü gibi sebeplerle dersin yeterli düzeyde işlenmemesine sebep olabilir. Karakuş vd. (2020) araştırmasında öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecindeki derslerde motivasyonlarının çok düşük olduğunu tespit etmiştir. Bu sorunun çözümü için tüm öğrencilerin bağlantı sorunlarının giderilmesi gerekir. Motivasyon düşüklüğünün öğrencilerde de yaşandığı ve öğretmenlerin bundan olumsuz etkilendiği görülmüştür. Benzer bir bulguda İşman vd. (2003) etkileşim sorunu, motivasyon eksikliğine ve öğrenme isteksizliği, katılım sorununa neden olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bulgulara yansıyan bir diğer sorun ise ders saati sürelerinin sınırlı olmasıdır. Benzer bulgulara (Kırmacı ve Sami, 2018; Riasati vd., 2012) ulaşmıştır. Ancak Karakaya vd. (2020) uzaktan eğitimin zaman avantajı sağladığına yönelik bulgusu bu çalışmanın bulgularıyla çelişmektedir. Zaman sıkıntısı ders ortamının oluşturulması ve derse hazırlıkla ilişkilendirilebilir. Zaman kaybını sorunu teknoloji becerilerinin geliştirilmesiyle asgari düzeye indirilebilir. Birçok öğretmenin herhangi bir sorun yaşanmadığına yönelik görüş bildirmesi öğretmenin dijital yetkinliğe sahip olmasının sorunun çözümünde etkili olacağını gösterir niteliktedir.

Dijital içerik kullanımda öğretmenlerin bir kısmının sorun yaşamadığı görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin bir kısmının dijital içerikleri kullanmada yetkin olduğunu gösterir niteliktedir. Bunun tersi olarak dijital ortamda içeriklerin yansıtılması ve ders esnasındaki sunumu ile ilgili sorun yaşayan bazı öğretmenlerin olduğu görülmüştür. Yine bununla ilgili olarak ekrana yazamama sorunu dile getirilmiştir. Bazı görüşler ise içeriği desteklemeyen teknik altyapı eksikliğinden kaynaklanana sorunlar olduğunu göstermiştir. Bu durum ortamların kullanımındaki yeterlilik sorunu hem de altyapı yetersizliği ile açıklanabilir.

Öğretmenlerin temel dil becerilerinin öğretiminde sorunlar yaşadığı görülmüştür. Temel beceriler içerisinde en fazla sorun yaşanan becerinin yazma becerisidir. Yazmada en fazla yaşanan sorunun dönüt verememe sorunu olduğu ifade edilmiştir. Bu sorun bağlantı ve ortamda sağlıklı iletişimin kurulamaması ile açıklanabilir. Yazma da önemli bir aşama olan dönüt verme sorunu yaşanması sürecin sağlıklı işlemediğini ve iyi bir ürünün ortaya çıkmayacağı anlamına gelir. Yazmada yaşanan bir diğer sorun süre sorunudur. Süre sorunu yazma yanında diğer tüm becerilerin öğretiminde yaşanmıştır. Yazma etkinliklerinin uygulamadığı görüşlerde belirtilmiştir. Yazmadan sonra en fazla sorunun dinleme becerisinde yaşandığı görülmüştür. Dinlemede yaşanan sorun ortamdaki kaynaklı etkileşim sorunudur. Konuşmada yaşanan sorunların da diğer dil becerilerinde yaşanan sorunlarla benzerdir. Öğretmenlerin yaşadığı bir diğer beceri alanı ise okuma olduğu görülmüştür. Okumada yine ortam ve süreden kaynaklı sorunların yaşandığı dile getirilmiştir. Tüm becerilerde ortak sorun olarak etkileşim sorununun yaşanmasıdır. Dikkat çekici bir bulgu da öğrencilerin çekingen davranmasının gözlemlendiğine dair görüşlerdir. Dil öğretimi ile ilgili bir diğer bulgu ise dil bilgisi öğretimi sorunudur. Bulgular uzaktan eğitim sınıfında dil becerileri yeterliliğine ulaşmada sorun yaşanabileceğini doğrulamıştır (Blake vd., 2008). Türkçe dersinin dört temel dil becerisini geliştirmeye odaklandığı (Kurudayıoğlu ve Çetin, 2015) düşünüldüğünde dersin amacının uzaktan eğitimle tam anlamıyla gerçekleşmeyeceği söylenebilir.

Öğretmenler dijital ortamlardaki içeriklerin yeterli olduğunu belirtmiştir. Bunun yanında içeriklerin yetersiz olduğu geliştirilmesi, yenilenmesi gerektiği bulgulara yansımıştır. İçeriklerin iki farklı şekilde yorumlanması öğretmenlerin dijital ortamları kullanım durumlarıyla açıklanabilir. EBA için de bu durumun aynı olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin bir kısmı EBA'nın yeterli olduğunu, bir kısmı ise yetersiz ve niteliksiz olduğunu bildirmiştir. İçerik ve materyal eksiklerden dolayı birçok öğretmenin şikayetçi olduğu, içeriklerin geliştirilmesi, çoğaltılması ve yenilenmesi gerektiği belirtilmiştir. Benzer bir şekilde Bozkuş ve Karacabey (2019) araştırmasında içeriklerin zenginleştirilmesi, yenilenmesi ve çeşitlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Bayburtlu (2020) EBA'daki dijital içeriklerin düzenlenmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Tanrıku (2017), Maden ve İnal (2020) çalışmalarında EBA içeriklerinin temel becerileri karşılayacak yeterlilikte içeriğe sahip olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Tam tersi olarak EBA içeriklerin zengin ve nitelikli olması, güncel olması, başarılı bir sistem olması, öğretici olması, ihtiyaçlara cevap vermesi gibi kodlar ise EBA'nın uzaktan eğitiminde ihtiyaçlara cevap verdiğini gösterir niteliktedir. Benzer bir şekilde EBA'nın avantajlı olduğu sonucuna Kuyubaşoğlu ve Kılıç (2019) çalışmasında ulaşmıştır. EBA'nın yetersizliğine dair tekrarlanan kodların yenilenmesi ve zenginleştirilmesi gerektiğine yönelik görüşlerin EBA'nın ihtiyaçları belli bir oranda sağladığı gösterir niteliktedir. Öğretmenlerin EBA'dan faydalanma biçimleri ve yeterliliklerinin yorumlarda etkili olduğunu belirtmek gerekir. EBA canlı ders uygulamasının bağlantı sorunları, zaman sınırlaması Türkçe öğretmenleri öğrencilerin derslere katılım düzeylerinin istenilen seviyede olmadığını ifade etmiştir. Bu sorunun çözümünde MEB ve diğer bakanlıkların ortak çalışması önerilebilir.

Bulgular ölçme değerlendirme en fazla sıkıntı yaşanan alanlardan biri olduğunu göstermiştir. Öğretmenler ölçmede yaşanan en ciddi sorunun öğrenci katılımı olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin ölçme değerlendirme sürecine katılmaması ölçmenin yeterli düzeyde gerçekleşmeyeceği anlamına gelir. Ölçme ve değerlendirmede yaşanan bir diğer sorunun geçerlilik ve güvenilirlik sorunu olduğu görülmüştür. Öğretmenler sınav yapsa dahi bunun güvenilirliğinin yeterli olmadığına inanmaktadır. Bu durumun daha çok öğrenci ile yüz yüze etkileşimin olmamasından kaynaklandığı söylenebilir. Daha önceden uzaktan eğitimde ölçme deneyiminin olmaması öğretmenlerin böyle düşünmesi için bir sebep olabilir. Bir diğer sorun ise öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme esnasında dönüt alamamalarından kaynaklandığı görülmüştür. Öğretmenlerin dönüt alamamaları ölçme ve değerlendirme sağlıklı gerçekleşmeyeceğini göstermektedir. Öğretmenlerin bir kısmının ise ölçme değerlendirme yapmadıkları görülmüştür. Ölçme ve değerlendirme hem ortamları hem içerikleri kullanabilmenin ileri düzey beceri gerektirdiği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu sorunun çözümüne yönelik olarak ortak sınav platformları düşünülebilir.

Bu engellerin aşılması, müfredat geliştiriciler, öğretmenler, öğrenciler ve teknoloji uzmanlarının iş birliğini gerektirir (Assareh ve Bidokht, 2011). Kurum ve kuruluşlar uzaktan eğitimi planlarken olası birçok engeli göz önünde bulundurarak hareket etmelidir (Cho ve Berge, 2002).

Sonuç

Bu çalışma Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları sorunları tespit etmeye odaklandı. Araştırma sonuçları Türkçe öğretmenlerinin uzaktan dil eğitimi sürecinde çeşitli sorunlar yaşadığını göstermektedir. Araştırmada ana sorunun erişim ve altyapı engeli olduğu görülmektedir. Bu sorun diğer sorunları da doğrudan veya dolaylı olarak etkilemektedir. Yine bu araştırma öğretmenlerin dijital ortam ve içeriklerle ilgili sorunlar yaşadığını göstermektedir. Dijital ortam ve içerik olarak öğretmenler tarafından sık kullanılan EBA'nın bazı konularda yetersiz olduğu görülmektedir. Öğretmenler bu ortamlarda temel dil becerilerinin öğretiminde ve ölçme değerlendirmede sorunlar yaşamaktadır.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırmanın sorunları genel olarak tespit etmesi bu araştırmanın sınırlılıkları arasındadır. Sonraki çalışmalarda bu konuların her birine yönelik ayrı bir çalışma yapılabilir. Bu çalışmanın örneklemini Türkçe öğretmenleriyle sınırlıdır. Yapılacak çalışmalarda örneklem olarak diğer paydaşlar tercih edilebilir.

Kaynakça

- Altunay, D. (2014). Language learning strategies used by distance learners of English: A study with a group of Turkish distance learners of EFL. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(3), 291-3. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1043665>
- Andrade, M. S. & Bunker, E. L. (2009). A model for self-regulated distance language learning. *Distance Education*, 30(1), 47-61. <https://doi.org/10.1080/01587910902845956>
- Assareh, A. & Bidokht, M. H. (2011). Barriers to e-teaching and e-learning. *Procedia Computer Science*, 3, 791-795. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2010.12.129>

- Bakar, A., Shah, K. & Xu, Q. (2020). The effect of communication barriers on distance learners achievements. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 29(5), 248. <https://www.revistaclinicapsicologica.com/data-cms/articles/20201019093720pmSSCI-226.pdf>
- Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 131-151. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44460>
- Berge, Z. L. (2013). *Barriers to Communication in Distance Education*. UMBC Faculty Collection. <https://mdsoar.org/bitstream/handle/11603/16200/866-published.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bilgiç, H. G., Doğan, D. & Seferoğlu, S. S. (2011). Türkiye'de yükseköğretimde çevrimiçi öğretimin durumu ihtiyaçlar, sorunlar ve çözüm önerileri. *Yükseköğretim Dergisi*, 1(2), 80-87. <https://dergipark.org.tr/en/pub/yuksekogretim/issue/41252/498283>
- Bilgiç, H. G. & Tüzün, H. (2015). Yükseköğretim kurumları web tabanlı uzaktan eğitim programlarında yaşanan sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 26-50. <https://dergipark.org.tr/en/pub/auad/issue/3028/42071>
- Blake, R., Wilson, N. L., Cetto, M. & Pardo-Ballester, C. (2008). Measuring oral proficiency in distance, face-to-face, and blended classrooms. *Language Learning & Technology*, 12(3), 114. https://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1119&context=language_pubs
- Bozkuş, K. & Karacabey, M. F. (2019). FATİH projesi ile eğitimde bilişim teknolojilerinin kullanımı: ne kadar yol alındı? *Yaşadıkça Eğitim*, 33(1), 17-32. <https://doi.org/10.33308/26674874.201933191>
- Chen, B. (2009). Barriers to adoption of technology-mediated distance education in higher-education institutions. *Quarterly Review of Distance Education*, 10(4), 333. <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=af3ff1d0-1cf8-41c8-94a4-d067770f44ee%40sdc-v-sessmgr02>
- Cho, S. K. & Berge, Z. L. (2002). Overcoming barriers to distance training and education. *USDLA Journal*, 16(1), 16-34. <https://doi.org/10.1108/13665620210433873>
- Comas-Quinn, A., de los Arcos, B. & Mardomingo, R. (2012). Virtual learning environments (vles) for distance language learning: Shifting tutor roles in a contested space for interaction. *Computer Assisted Language Learning*, 25(2), 129-143. <https://doi.org/10.1080/09588221.2011.636055>
- Creswell, J. W. (2018). Nitel Araştırma Yöntemleri, çev. Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir. *Siyasal Kitabevi, Ankara*.
- Demouy, V., Jones, A., Kan, Q., Kukulska-Hulme, A. & Eardley, A. (2016). Why and how do distance learners use mobile devices for language learning. *The EuroCALL Review*, 24(1), 10-24. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1096422.pdf>
- Dockter, J. (2016). The problem of teaching presence in transactional theories of distance education. *Computers and Composition*, 40, 73-86. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2016.03.009>
- Dovbenko, S., Naida, R. G., Beschastnyy, V. M., Bezverkhnia, H. V. & Tsybulska, V. V. (2020). Problem of resistance to the introduction of distance learning models of training in the vocational training of educators. *International Journal of Learning, Teaching, and Educational Research*, 19(2), 1-12. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.2.1>
- Durak, G. (2017). Uzaktan eğitimde destek hizmetlerine genel bakış: Sorunlar ve eğilimler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 160-173. <https://dergipark.org.tr/en/pub/auad/issue/34247/378493>

- Duran, L. (2020). Distance learners' experiences of silence online: A phenomenological inquiry. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21 (1), 82–99. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i5.4538>
- Elcil, Ş. & Şahiner, D. S. (2013). Uzaktan eğitimde iletişimsel engeller. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 6(1), 21-33. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/437897>
- Falowo, R. O. (2007). Factors impeding implementation of web-based distance learning. *AACE Journal*, 15(3), 315-338. https://www.learntechlib.org/primary/p/21710/article_21710.pdf
- Gündüz, M., Kursun, E., Karaman, S. & Demirel, T. (2020). Problems, expectations and amendments regarding distance education legislation in higher education institutions in Turkey. *Turkish Online Journal of Distance Education (TOJDE)*, 21(4), 173-195. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1321332>
- Gürer, M. D., Tekinarslan, E. & Yavuzalp, N. (2016). Çevrimiçi ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 47-78. <https://doi.org/10.17569/tojq.74876>
- Hampel, R. & Hauck, M. (2004). Towards an effective use of audio conferencing in distance language courses. *Language Learning & Technology*, 8(1), 66-82. http://128.171.57.22/bitstream/10125/25230/08_01_hampel.pdf
- Hurd, S. (2005). *Autonomy and the distance language learner*. In: Holmberg, Boerje; Shelley, Monica and White, Cynthia eds. *Distance education and languages: Evolution and change. New perspectives on language and education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1–19. http://oro.open.ac.uk/622/1/Hurd_Autonomy_chapter.pdf
- Hurd, S. (2006). Towards a better understanding of the dynamic role of the distance language learner learner perceptions of personality, motivation, roles, and approaches. *Distance education*, 27(3), 303. <https://doi.org/10.1080/01587910600940406>
- Hurd, S., Beaven, T. & Ortega, A. (2001). Developing autonomy in a distance language learning context issues and dilemmas for course writers. *System*, 29(3), 341-355. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(01\)00024-0](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(01)00024-0)
- Hyland, F. (2001). Providing effective support investigating feedback to distance language learners. *Open Learning The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 16(3), 233-247. <https://doi.org/10.1080/02680510120084959>
- Isman, A., Dabaj, F., Altınay, Z. & Altınay, F. (2004). Communication barriers in distance education. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 491-496). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495703.pdf>
- Januin, J. (2007). Exploring readiness for language learning autonomy among distance learners in sabah, Malaysia. *Asian Journal of Distance Education*, 5(1), 16-26. <https://www.learntechlib.org/p/185133/>
- Karakaya, F., Selçuk, Arık, Çimen, O. & Yılmaz, M. (2020). Investigation of the views of biology teachers on distance education during the COVID-19 pandemic. *Journal of Education in Science Environment and Health*, 6(4), 246-258. <https://doi.org/10.21891/jeseh.792984>
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N. & Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 19, 220-241. <https://doi.org/10.29000/rumelide.752297>
- Kırmacı, Ö. & Sami, A. (2018). Kampüs öğrencilerinin eşzamanlı uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(3), 276-291. <https://doi.org/10.17244/eku.378138>

- Kuyubaşoğlu, R. M. & Kılıç, F. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre EBA (eğitimde bilişim ağı) kullanım düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Advanced Education Studies*, 1(1), 32-52. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/727164>
- Kurudayıoğlu, M. & Çetin, Ö. (2015) Temel beceriler ve Türkçe öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 1-19. <https://doi.org/10.16916/aded.65619>
- Kürtüncü, M. & Aylin, K. (2020). COVID-19 pandemisi döneminde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadıkları sorunlar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 66-77. <https://dergipark.org.tr/en/pub/asead/issue/54658/725503>
- Lee, K. W. (2000). English teachers' barriers to the use of computer-assisted language learning. *The Internet TESL Journal*, 6(12), 1-8. http://t.edtechpolicy.org/MHEC/WebCT/EnglishTeachers_barrierstocall.pdf
- Lloyd, S. A., Byrne, M. M. & McCoy, T. S. (2012). Faculty-perceived barriers of online education. *MORLET Journal Of Online Learning and Teaching*, 8(1), 1-12. https://jolt.merlot.org/vol8no1/lloyd_0312.pdf
- Maden, S. & Önal, A. (2020). Eğitim bilişim ağı (EBA) içerik modülündeki Türkçe dersi ile ilgili dokümanlar. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 10(1), 25-50. <https://doi.org/10.17943/etku.553517>
- Moore, M. G. & Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning*. Cengage Learning.
- Muilenburg, L. Y. & Berge, Z. L. (2005). Student barriers to online learning a factor analytic study. *Distance Education*, 26(1), 29-48. <https://doi.org/10.1080/01587910500081269>
- Muilenburg, L. & Berge, Z. L. (2001). Barriers to distance education a factor-analytic study. *American Journal of Distance Education*, 15(2), 7-22. <https://doi.org/10.1080/08923640109527081>
- Olofin, S. O. & Falebita, O. S. (2020). Kolawole's problem solving (KPS) method as a tool for quality teaching and evaluation in open and distance education. *Online Submission*, 1(3), 86-95. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606071.pdf>
- Pandiangan, P., Sanjaya, G. M. I. & Jatmiko, B. (2017). The validity and effectiveness of physics independent learning model to improve physics problem solving and self-directed learning skills of students in open and distance education systems. *Journal of Baltic Science Education*, 16(5), 651-665. <https://search.proquest.com/docview/2343739712?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Riasati, M. J., Allahyar, N. & Tan, K. E. (2012). Technology in language education benefits and barriers. *Journal of Education and Practice*, 3(5), 25-30. <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/13145326/11>.
- Rogerson-Revell, P. (2007). Directions in e-learning tools and technologies and their relevance to online distance language education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 22(1), 57-74. <https://doi.org/10.1080/02680510601100168>
- Seljan, S., Berger, N., Dovedan, Z. Computer-Assisted Language Learning (CALL). Proceedings of the 27th International Convention MIPRO 2004: MEET+HGS. Rijeka: Liniavera, 2004. pp. 262-266. [https://bib.irb.hr/datoteka/251411.Computer Assisted Language Learning.pdf](https://bib.irb.hr/datoteka/251411.Computer_Assisted_Language_Learning.pdf)
- Shaytura, S. V., Zyukin, D. A., Pigoreva, O. V., Gerasimova, V. G., Ordov, K. V. & Kosterina, I. V. (2020). Problems of distance education. *Journal of Critical Reviews*, 7(14), 969-974. <http://dx.doi.org/10.31838/jcr.07.14.173>
- Srichanyachon, N. (2014). The barriers and needs of online learners. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(3), 50-59. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1043659.pdf>

- Sun, S. Y. (2014). Learner perspectives on fully online language learning. *Distance education*, 35(1), 18-42. <https://doi.org/10.1080/01587919.2014.891428>
- Tanrikulu, F. (2017). EBA'nın Türkçe dersi öğrenme alanlarını karşılama yeterliliğine yönelik öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 395-416. <https://doi.org/10.16916/aded.331244>
- Toker-Gökçe, A. (2008). Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 1-12. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/787151>
- Şimşek, H. & Yıldırım, A. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Ankara: Seçkin Yayıncılık*.
- Wang, Y. (2004). Distance language learning: Interactivity and fourth-generation internet-based video conferencing. *CALICO Journal*, 21(2), 373-395. <https://www.jstor.org/stable/pdf/24149401.pdf>
- Wang, Y. (2004). Supporting synchronous distance language learning with desktop video conferencing. *Language Learning & Technology*, 8(3), 90-121. http://128.171.57.22/bitstream/10125/43997/08_03_wang.pdf
- Wang, Y. & Chen, N. S. (2009). Criteria for evaluating synchronous learning management systems arguments from the distance language classroom. *Computer Assisted Language Learning*, 22(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/09588220802613773>
- Wang, Y. & Sun, C. (2001). Internet-based real time language education: Towards a fourth generation distance education. *CALICO Journal*, 18(3), 539-561. <https://www.jstor.org/stable/pdf/24148037.pdf>
- White, C. (2005). Towards a learner-based theory of distance language learning: The concept of the learner-context interface. In B. Holmberg, M. Shelley, & C. White (Eds.), *Distance education and languages: Evolution and change* (pp. 55-71). Clevedon: Multilingual Matters. <https://mro.massey.ac.nz/bitstream/handle/10179/7585/white%20Learner-based%20theory%202009.pdf>
- Willing, P. A. & Johnson, S. D. (2004). Factors that influence students decision to drop out of online courses. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 8, 105-118. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ862360.pdf>



Conducting and Evaluating Reading Development Studies on a Student with Fluency Reading Problems

Cengiz Kesik *

Meliha Efe Kesik **

ARTICLE INFO

Received 17.03.2021
Revised form 02.04.2021
Accepted 20.04.2021
Doi: 10.31464/jlere.898499

Keywords:

Fluent reading
Word recognition
Reading speed
Reading comprehension
Prosody

ABSTRACT

This study aimed to determine the effect of more than one fluent reading method and technique (repetitive reading, mumble reading, rhyming reading, reading aloud, and widening the visual spectrum) to overcome the fluent reading problem. In line with the research's purpose, the single-subject research method, one of the quantitative research methods, was used. In the study in which the criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used, a study was conducted with a fifth-grade student who was found to have a fluent reading problem. The research was carried out to do fluent reading studies for 15 lesson hours with fluent reading methods and techniques determined in the school library at one-day intervals during one lesson. The data of the research were analyzed with descriptive statistics. Although there was a mathematical improvement in the word recognition level and reading comprehension level of the student studied in the study, the student could not reach the free level and remained at the level of anxiety. The study concluded that more than one fluent reading method and technique used to solve the fluent reading problem was effective in providing mathematical progress in the student's reading speed, word recognition percentage, and prosody and in reducing some reading errors observed in the student.

Acknowledgments

-

Statement of Publication Ethics

The study was conducted in accordance with the ethical committees.

Authors' Contribution Rate

Each author's contribution rate to the article is 50%.

Conflict of Interest

There is no conflict of interest between the authors.

* Research Assistant, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9777-0076>, Harran University, Department of Elementary Education, cengiz_kesik@hotmail.com

** Primary School Teacher, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5882-2475>, Ministry of Education, melihaaa_93@live.de

Introduction

Various definitions and explanations about reading have been carried out from past to present. In the past, "reading" was understood as deciphering texts, and the emphasis was placed on reading aloud. Reading, which is later on explained as seeing the words as a whole and placing them in mind, is now considered developing language and mental skills. Reading is a process in which prior information and information in the text are integrated and reinterpreted. This process consists of various operations of our eyes, sound, and brain, such as seeing, vocalizing, understanding, and mental structuring. It starts with the perception of lines, letters, or symbols first, then the attention is concentrated, and the meaning of words and sentences is found (Güneş, 2017). However, some students cannot fully fulfill these skills and therefore cannot read fluently. The reasons for these students to read slowly can be listed as follows (Akyol, 2011): syllable based reading, slow word recognition, word-by-word reading, whispering reading, lip movements, silent (inner) speech, finger tracking, head movements, returning during reading, and transition from line to line.

Studies are carried out according to certain stages, methods, and techniques to prevent the stated reasons for slow reading and develop fluent reading skills in children. These methods and techniques can be sorted as; reading aloud, silent reading, speed reading, guided reading, full reading, intertextual reading, reading by discussing, glance reading, reading by note-taking, underline reading, elective reading, reading drama, word choir, reading by asking questions, reading by guessing, reading by summarizing, reading by memorizing, critical reading, poetry reading, visual reading, reading skipping, screen reading, alternating reading, repeated reading, paired reading, choral reading, mumble reading, reading with friends, cooperative repetitive reading, radio reading, echo reading, rhythmic reading with symmetrical letters, rhyming reading, expanding the visual spectrum, performance reading and recording reading (Duran and Bitir, 2020; Güneş, 2017). The listed reading methods and techniques are applied according to certain stages. These stages are; the pre-reading stage in which reading preparation and reading planning studies are carried out; the reading stage in which the correct pronunciation of words, understanding of sentences, paragraphs, and texts, structuring the information in mind and its practice is done; is the post-reading phase in which studies to evaluate, question, criticize and interpret the information conveyed in the text (Güneş, 2017).

Literature review

When the literature on reading education is examined, it is seen that studies are conducted with children at different grade levels according to different reading stages, methods, and techniques. Sağlam, Baş, and Akyol (2020), in their study with third-grade children with special talents, stated that the word repetition technique removes reading aloud errors and is beneficial in developing their fluent reading and reading comprehension skills. Also, they stated that there is an increase in the rate of paying attention to stress and intonation, and hesitation while reading. Erbasan and Sağlam (2020) explain that guided reading technique has positive effects on developing fluent reading and reading comprehension skills of homeschooling students with dyslexia. Akyol and Sever

(2019), in their practices, used the Fernald method, echo, and repetitive reading strategies, for an elementary school sophomore with reading and writing disabilities. They stated that the student could read 30 words of a text that he could not read before the practice, made 8 reading errors during reading, increased his desire to read, began to read aloud, noticed what he read and that his writing's legibility level reached a medium level. Kuruoğlu and Şen (2019) emphasize that accelerated reading education applied to secondary school students who have reading disabilities significantly increases the reading speed and reading aloud levels of students. Kanık Uysal and Akyol (2019) prepared an action plan that includes repetitive, model, assisted, echo, and choral reading models for solving the reading and comprehension problems of a seventh-grade student with reading disabilities. They stated that the student's reading level after the practices reached an instructional level from anxiety level. Karasakaloğlu and Saraçlı Çelik (2018) state that the guided reading method contributes to the development of reading, reading and listening comprehension skills of primary school third-grade students who have reading disabilities. Besides, they stated that working one-on-one with children and guiding them led to a noticeable improvement in improving children's writing, improving their ability to answer questions, and using punctuation marks correctly. Akyol and Ketenoğlu Kayabaşı (2018) stated that they focused on sounds, syllables and words for 15 hours in the reading difficulty program they prepared for a student with reading disabilities, and they focused on reading fluency with paired reading and repetitive reading method for 15 hours. Moreover, they state that thanks to this program, the student's reading and comprehension level increased from anxiety level to the level of teaching. Sözen and Akyol (2018) also stated in their study with the guided reading method that the guided reading method contributed to eliminating reading disabilities and developing comprehension skills of third-grade primary school students with reading disabilities. Çayır and Balcı (2017) prepared and implemented a reading program consisting of echo reading, repetitive reading, and certain reading strategies for an elementary school third-grade student with reading disability and stated that at the end of the practice, the reading disabilities experienced by the student decreased significantly, but the desired level of reading fluency was not reached. Akyol and Kodan (2016) prepared a 45-hour reading program in which repetitive, paired, echo, and independent reading strategies were applied for a primary school fourth-grade student with reading disabilities. It was observed that the student's reading and comprehension levels improved after the implementation. Kardaş İşler and Şahin (2016) conducted practices based on the strategy of listening to the paragraph beforehand and paired reading strategy with a primary school fourth-grade student who had reading disabilities and observed that the student's reading and reading comprehension problems decreased at the end of the practice. Çeliktürk Sezgin and Akyol (2015) explain that the student's word recognition and comprehension level increased from anxiety level to education level in the practice they performed using repetitive reading, paired reading, and reader's theater techniques to improve the reading skills of a fourth-grade student with reading disabilities. Yamaç (2014) applied repetitive reading, paired reading, and word-building techniques to improve a fourth-grade student's reading fluency who had reading disabilities. And at the end of the practice, he states that the student's word recognition skill increased from anxiety level to free level, his reading speed increased from 20.8 to 34.2 per minute, and his prosody score

increased from 15% to 66%. Duran and Sezgin (2012), in a study examining the effect of the guided reading method on primary school students '(1-4th grades) fluent reading, state that guided reading method reduced elementary school students' reading aloud errors, increased word recognition, and comprehension levels, and that aloud reading skills increased from anxiety level to teaching level. Sidekli and Yangın (2005) applied multi-sensory approaches to their fifth students who had reading disabilities and stated that the student's reading level improved from anxiety level to instructional level at the end of the practices. Gürkaner and Güven (2020), on the other hand, in the studies conducted between 2012-2018 on the subject postgraduate thesis built on fluent reading at the elementary school level in Turkey, in the postgraduate theses performed between these years, fluent reading strategies, methods, and techniques of the paired reading, choral reading, structured reading, repeated reading, SQ3R, the six-minute method, resonant reading, reading drama and reading by sharing was found to be used. In the results of postgraduate theses based on these strategies, methods, and techniques, there were positive developments in children's reading speed, correct reading skills, prosodic reading skills, reading comprehension, academic achievement, and reading motivation. These findings indicates that studies on fluent reading have been conducted with different purposes and methods.

Regardless of the strategy, method, and technique used in the development of fluent reading skills, what is important in this regard is the interest of the classroom teacher and sparing time for students with fluent reading problems. When the literature on fluent reading is examined, it is seen that programs are prepared, and practices are made based on different reading methods, techniques, and strategies to solve the fluent reading problem (Sağlam, Baş ve Akyol, 2020; Erbasan and Sağlam, 2020; Akyol and Sever, 2019; Kuruoğlu and Şen, 2019; Kanık Uysal and Akyol, 2019; Karasakaloğlu and Saraçlı Çelik, 2018; Akyol and Ketenoğlu Kayabaşı, 2018; Sözen and Akyol, 2018; Çayır and Balcı, 2017; Akyol and Kodan, 2016; Kardaş İşler and Şahin, 2016; Çeliktürk Sezgin and Akyol, 2015; Yamaç, 2014; Duran and Sezgin, 2012; Sidekli and Yangın, 2005). In this study, distinct from the reading methods, techniques, and strategies applied in the relevant literature, the methods and techniques based on repetitive reading, mumble reading, rhyming reading, reading aloud, and widening the vision spectrum were used. The practices based on these methods and techniques are considered important in terms of being an example for fluent reading studies. Voice reading is the voice of the words and word groups that the individual sees and grasps in his mind (Ünalın, 2006; Duran and Bitir, 2020). The main purpose of reading aloud is to enable the individual to pronounce the words correctly and read them by considering the meaning of these words (Özbay, 2007). Repetitive reading is the repeated reading of a short text to an individual who has disabilities reading until they reach fluent reading (Samules, 1997). These repetitions are done under the guidance of an adult. The texts are read from easy to difficult. This method aims to increase the speed of word recognition and allow them to spend more time understanding. Rhymed reading is the resemblance of the sounds at the end of rhyme lines in terms of structure. Rhyming reading is, on the other hand, reading poems made up of rhymed lines. Rhyming reading can improve individuals' reading by having fun, sound

awareness, and fluent reading skills. These are the studies in which activities based on reading texts consisting of different geometric shapes are applied to expand the spectrum of vision and teach individuals with reading disabilities to read rapidly (Güneş, 2015). On the other hand, mumble reading is a reading made in a little and low voice based on certain lip movements. It was aimed to test the reading speed, word recognition level, and reading comprehension of the student using repetitive reading, mumble reading, rhyming reading, reading aloud, and expanding the visual spectrum. From this point of view, it is aimed to use more than one fluent reading method and technique in solving a student's fluent reading problem. For this purpose, answers were sought for the following problems and sub-problems.

Problem statement of the study

Is there any effect of using more than one fluent reading method and technique (repetitive reading, mumble reading, rhyming reading, reading aloud, and expanding the vision spectrum) in solving the fluent reading problem?

Sub problems

The use of more than one fluent reading method and technique to solve the fluent reading problem:

- a. Does it affect reading speed, word recognition percentage, and prosody?
- b. Does it affect the word recognition level?
- c. Does it affect the level of reading comprehension?

Methodology

Research design and publication ethics

In line with the research's purpose, the single-subject research method, one of the quantitative research methods, was used in the study. In some special cases, the number of individuals in the population where experimental studies will be conducted may be small. For example, an experiment to be carried out in studies to be carried out with individuals requiring special education can be developed specifically for a single individual (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2018: 18). In this context, the research was conducted with a student who has a fluent reading problem. This article adheres to research and publication ethics.

Context

This study was carried out in a secondary school in the 2018-2019 academic year.

Participants

Criterion sampling, one of the purposeful sampling methods, was used to determine the student in the study group of the study. Criterion sampling is that the observation units in research consist of people, events, objects, or situations with certain qualities (Büyüköztürk et al., 2018, p.91). The student in the study group is a student who has a fluent reading problem in the fifth grade of an official secondary school affiliated to the

Ministry of National Education in the 2018-2019 academic year and is behind his/her friends and grade level in reading. Some demographic information about the student is explained in Table 1.

Table 1. Demographic Information of the Student Participating in the Study

Gender	Male
Grade Level	5
Father's educational status	Primary school
Father's Occupation	Unemployed
Mother's educational level	Primary school
Mother's Occupation	Housewife
Number of Siblings	3
Socioeconomic status	Low

As seen in Table 1, the student participating in the study is in the 5th grade. In the process of determining the student, the teachers who attended the course were interviewed, and information about the student's in-class performance, academic success, and general situation were obtained. This student does not have any learning disabilities and only has a fluent reading problem. The student comes from a family with a low socioeconomic level, his father is not working, and his mother is a housewife. The student is the thirdborn in the family. The student has no permanent illness and uses no medication. During the student's 4-year primary school education process, 3 different classroom teachers have attended his/her class. In other words, a different classroom teacher attended his/her every year.

Data collection and analysis

Incorrect analysis inventory

This inventory was developed by Ekwall and Shanker (1988) and adapted by Akyol (2003). Environment and vocalization scale (determining word and phonetic knowledge with mistakes made during reading aloud, and comprehension skill and level with questions asked after reading the text silently), word recognition percentage (The percentage of words that the student reads correctly during 60 seconds of reading aloud is determined by calculating. This percentage is determined by dividing the number of correctly read words by the total number of words read.) and consists of reading speed (the number of words that the student reads correctly in a 60-second reading period).

Reading prosody rubric

It was developed by Zutell and Rasinski (1991) and adapted to Turkish by Yıldırım, Yıldız and Ateş (2009). It consists of 4 dimensions: expression and sound level, units of meaning, intonation, smoothness, and speed. As a result of the reading practices, the student must get a score of at least 8 and above from this rubric. A student with a score below 8 needs additional practices.

Rubric for evaluating reading comprehension by expressing reading

Developed by Rasinski and Padak (2005), adapted to Turkish by Akyol, Rasinski, Yıldırım, Ateş, and Çetinkaya (2014). As a result of the reading practices, the student is required to get scores between 4-6 points from this rubric. If the student's score is 3 or less than 3, the student needs additional practices.

Procedure

Pre-practice phase

At this stage, the student was given a text called "The Excitement Is at its Peak," consisting of 121 words at the 4th-grade level. This text is taken from the Turkish textbook of the 4th grade of the Ministry of National Education. Voice recording was taken while the student was reading the text. This voice recording was analyzed according to the following data collection tools, and the current reading level of the student was determined. These data collection tools are Environment and Speaking Scale, Word Recognition Percentage, Reading Speed, Reading Prosody Rubric, and Reading Comprehension Assessment Rubric by Explaining Reading.

Fluent Reading Studies

After determining the student's current reading level, a reading program was prepared by the researchers to be applied to the student. This reading program has been selected by considering different fluent reading methods and techniques in the literature. These fluent reading methods and techniques; repetitive reading, mumble reading, rhyming reading, reading aloud, and expanding the visual spectrum [GYP]. One of the researchers applied the prepared reading program for 15 lesson hours at the determined hours in the school library. Each lesson lasted 40 minutes. The texts taught within the scope of the reading program were taken from Coşkun and Çeçen's (2012) book "Hızlı ve Anlayarak Okuma Tekniği". Table 2 describes which text was taught at what time of the reading program and which reading method and technique was used.

Table 2. Fluent Reading Studies

Practice Time	Text	Reading Method and Technique
1. Time	Cat	Rhyming, Loud and Repetitive Reading
2. Time	Artichoke	Loud and Repetitive Reading
3. Time	Autumn came	Loud and Repetitive Reading
4. Time	Nasreddin Hodja	Rhyming, Loud and Repetitive Reading
5. Time	My Teacher	Rhyming, Loud and Repetitive Reading
6. Time	Zeki Run	GYP, Loud and Repetitive Reading
7. Time	Engin Wake up	GYP, Loud and Repetitive Reading
8. Time	The Ant and the Pigeon	GYP, Loud and Repetitive Reading
9. Time	Mother's Heart	GYP, Loud and Repetitive Reading
10. Time	Last Regret	GYP, Loud and Repetitive Reading
11. Time	Atatürk Had A Watch	Rhyming, Loud and Repetitive Reading
12. Time	The Fighter Lion and The Boar	Mumbling, Loud and Repetitive Reading
13. Time	The Snail and Its House	Mumbling, Loud and Repetitive Reading
14. Time	Oh My God Look at The Plan	Mumbling, Loud and Repetitive Reading
15. Time	Good versus Evil	Mumbling, Loud and Repetitive Reading

Final practice phase

After the fluent reading studies were completed, in order to determine the status of the student, the student was re-read the text "Excitement at Its Peak" and after that, a text called "Marbling Art" consisting of 165 words was also taught at his own grade level. The text titled "Marbling Art" is taken from the book titled "Okumayı Değerlendirme" by Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya and Rasımskı (2014). The reason why the student was taught two different texts in the final implementation is to see what level s/he reached in the text below his/her grade level (4th grade) in the pre-practice and what level s/he reached in the text at his/her own grade (5th grade). Since the student had a fluent reading problem according to his/her grade level, the pre-practice was only taught a single text at the 4th-grade level. Voice recording was taken while the student was reading the texts. This voice recording was analyzed according to the following data collection tools, and it was determined how much the student made progress. These data collection tools are Environment and Speaking Scale (Ekwall and Shanker), Word Recognition Percentage, Reading Speed, Reading Prosody Rubric, and Reading Comprehension Assessment Rubric by Narrating Reading.

Results

In this section, the first and last reading environment and vocalization scale, reading speed, word recognition, and reading comprehension of more than one fluent reading methods and techniques (repetitive reading, mumble reading, rhyming reading, reading aloud, and expanding the vision spectrum) applied to the student with fluent reading problem Pre-test and post-test scores of the level are included.

Pre-practice findings

A text named "Excitement at Its Peak" was given to the student for pre-practice. The student could read 63 words in 3.5 minutes from the text, which is at the 4th-grade level and consists of 121 words. These data were analyzed according to the specified scales and rubrics, and the results are explained below.

Table 3. Environment and Vocalization Scale Scores for the First Measurement According to the Text "Excitement at Its Peak"

The Error		Conclusion		Description	Measurement Criteria
		Environment Scale	Vocalizing Scale		
F	out	3/5	5/8		Environment Scale Points 0 = Never Read 1 = Teacher Gave the Word 2 = Did Not Contain Same Words / Structures 3 = Contained the Same Words / Structures
T	outputs				
F	golorful	3/5	7/9		
T	colorful				
F	derriment	3/5	6/7	started as "de" then read as "derriment"	
T	merriment				
F	saw	5/5	4/9	First s/he said "saw" then corrected it. In places with apostrophes, s/he first misreads the	
T	seen				

				word and then corrects it.	4 = Her/His Own Words Are In The Same Statement As The Author
F	unworthy	2/5	5/7		
T	worthy				
F	was clapping	5/5	12/12	After sayin "clap" "clap" couple of times, s/he read it.	5 = Self-Corrected
T					
F	flight	3/5	9/12		Vocalization Scale Scores
T	kite				0 = No Letter Similarity with His/Her Own Word
F	coming			S/he did not read the "up" affix. The teacher told him/her.	1 = Has 1 Letter Similarity to His/Her Own Word
T	upcoming	1/5	7/9		2 = Have 2 Letter Similarities to His/Her Own Word
F	was carrying	2/5	9/12		N = Has N Letter Similarity to His/Her Own Word
T	was arguing				
F				First, s/he said "henna" then corrected it as "hennaed". S/he repeats the first syllable of some words a few times and then s/he reads it.	
T	hennaed	5/5	6/6		
F	inclined	5/5	7/9		
T	reclined				
F	was sensing	2/5	8/9	First, s/he said "stand" and read as "sensing"	
T	was standing				
F	decreased	2/5	7/8		
T	increased				
F				First, s/he read "dip" "dipper" then corrected them as "dipped into."	
T	dipped into	5/5	10 / 10		
F	settlement	2/5	4/6		
T	sifted				
Total		48/75	106/133	*= Anxiety level as it is below 90%.	
Percentage		64	79		

Table 4. Scores of the Comprehension Scale for the First Measurement According to the Text "Excitement at Its Peak"

	Questions and Answers	Description	Score	Measurement Criteria
Q	When did the children climb the hill?	The question is the literal comprehension question.	2/2	For Literal Comprehension Questions
A	While the whistle is blowing			
Q	How did the kites ascend to the sky?	The question is the literal comprehension question.	1/2	0 = Questions That Never Answered 1 = Semi-Answered Questions 2 = Fully Answered Questions
A	By flying			
Q	Which kites were eliminated?	The question is the literal comprehension question.	0/2	
A	All of them			For In-Depth

Total	3/6	Comprehension Questions 0 = Questions That Never Answered 1 = Incomplete Answered Questions 2 = Expected But Incomplete Answers 3 = Complete and Effective Answers
Percentage	0.50*	*= Anxiety level as 50%

According to the measurement results, the range of 99+ (99-100) is free level, the range of 91-98 percent is the education level, and the range of 90-below is the level of anxiety in terms of word recognition level. In terms of comprehension level, 90+ (90-100) range is the free level, 75 percent (51-89) range is the free level, and 50- (50 and below) range is anxiety level (Ekwall and Shanker, 1988 as cited in Akyol, 2003). According to the findings in Table 3, the student got 64 points from the environment scale and 79 points from the vocalization scale. These results indicates that the student is at an anxiety level in terms of word recognition level according to the above data. According to the findings in Table 3, the student got 50 points from the comprehension scale. Again, when compared with the above data, it is detected that the student is at an anxiety level in terms of his/her level of understanding.

While the student is reading, s/he leans away from the paper and sometimes follows with his/her finger. The student can voice the words. However, the student makes the following mistakes while reading; reading the word not as it is spelled but as a different word in the same root (in the text, s/he read the word *kite* as *flight*), reading the word, s/he cannot read as another word similar in shape to it (in the text, s/he read the word *darguingas* as *carrying*), In places with apostrophes, reading the word incorrectly at first and then correcting it, repeating the first syllable of long words a few times, and then reading it (in the text, s/he read the word *clapping* after saying "*clap*" "*clap*" couple of times), not reading suffixes at the end of some words (in the text, s/he read the word *upcoming* as *coming*). In the rest of the text, 3 questions at the literal comprehension level were asked. The reason for asking few questions at the literal comprehension level is that there is also a problem in the student's reading comprehension skills based on the fluent reading problems. The student answered one of these questions correctly, gave an answer that could mean the same as the correct answer to one, and gave an incorrect answer to another question. The student made 15 mistakes in 63 words that s/he read in 3.5 minutes. According to the analysis results made according to the scales above, the student is a reader at an *anxiety level*.

The percentage of word recognition, reading speed, reading prosody, and reading comprehension in the text s/he read were examined to evaluate the student's reading fluency. For this, reading percentage and speed calculations were made, evaluations were made according to the reading prosody and reading comprehension rubric, and the results are explained in Table 5.

Table 5. Reading Fluency Pre-Practice Scores

Word Recognition	<i>Number of Correctly Read Words</i>	79%
	<i>Total Number of Words Read</i>	
Reading Speed	Correct Number of Words Read Per Minute	19
	➤ Expression and Sound Level:	2
	➤ Meaning Units and Intonation:	1
Prosody	➤ Smoothness:	2
	➤ Speed:	2
	➤ Total Score:	7
Reading Comprehension		3

Akyol, Rasinski et al. (2014), *word recognition percentage* is in the range of 92-98 percent at the instructional reading level, and the independent reading level accuracy rate points to the range of 99-100 percent. Some criteria related to *reading speed* have been enhanced by Güneş (2013) based on many practices. According to these criteria, it is expected for the 1st-grade students to read 60 words per minute, for 2nd-grade students to 80 words per minute, for 3rd-grade students to 100 words per minute, for 4th-grade students to 120 words per minute, and 5th-grade students to read 140 words per minute. It is not a cause for concern if the student scores eight or less from the sum of the *prosody* rubric's sub-dimensions at the beginning of the academic year or during the pre-implementation of a study. However, if the student scored eight or below at the end of the academic year or the final stage of a study, this situation is problematic. It indicates that the student needs additional practices or instruction to develop the reading prosody (Akyol, Rasinski, et al., 2014). According to evaluating reading comprehension through a reading comprehension rubric, a student who scores three or fewer in the rubric infers that s/he does not understand the text and does not remember the text's information. At the end of the academic year or the practice, the student is expected to score between 4-6 (Akyol, Rasinski, et al., 2014).

According to the reading fluency, pre-practice scores indicated in Table 5, the student's word recognition percentage was found to be 79. This percentage indicates that the student is below the instructional reading level. The number of words the student read in a minute was found to be 19. This number is well below these criteria when compared with the criteria for reading according to grade level. Because, according to these criteria, a 5th-grade student should read an average of 80-140 words in 1 minute. The student got a total of 7 points according to the sub-dimensions of the reading prosody rubric. Since this stage is a pre-practice, this total score is not worrisome in terms of reading prosody. The student got 3 points according to the reading comprehension rubric. Since this stage is a pre-practice, the student's score in reading comprehension is considered normal.

Findings related to the final practice

After the fluent reading studies, two different texts were read to determine how much the student's fluent reading level made inroads into. The first of these texts is the "Excitement at Its Peak" text consisting of 121 words at the 4th-grade level, which was taught in the pre-practice phase. The second is the 5th-grade text titled "Marbling Art," consisting of 165 words. The student could read the text titled "Excitement at Its Peak"

consisting of 121 words in 4.28 minutes, and the text called “Marbling Art,” consisting of 165 words in 5.53 minutes. These data were analyzed according to the specified scales and rubrics, and the results are explained below.

Table 6. Environment and Vocalization Scale Scores for the First Measurement According to the Text "Excitement at Its Peak"

The Error		Conclusion		Description	Measurement Criterias
		Environment Scale	Vocalizing Scale		
F	outs	3/5	6/8	First, s/he said "put" then read as "output"	Environment Scale Points 0 = Never Read 1 = Teacher Gave the Word 2 = Did Not Contain Same Words / Structures 3 = Contained the Same Words / Structures 4 = Her/His Own Words Are In The Same Statement As The Author 5 = Self-Corrected
T	outputs				
F	bite	2/5	2/7	S/he read "bite" and the teacher corrected him/her.	
T	Kite				
F	declined	1/5	7/9		
T	reclined				
F	ski	4/5	8/9		
T	sky				
F	increased	4/5	6/6	S/he read "increased" and the teacher corrected him/her.	
T	increasing				
F	creased	1/5	7/8	S/he read "creased" and the teacher corrected him/her.	Vocalization Scale Scores 0 = No Letter Similarity with His/Her Own Word 1 = Has 1 Letter Similarity to His/Her Own Word 2 = Have 2 Letter Similarities to His/Her Own Word N = Has N Letter Similarity to His/Her Own Word
T	increased				
F	reachable	2/5	4/10		
T	unreachable				
F	another	4/5	9/9		
T	one another				
F	the ond	1/5	6/8		
T	the end				
F	adience	1/5	6/12		
T	audience				
F	deceiver	3/5	4/8	S/he read "deceiver" and the teacher corrected him/her.	
T	receiver				
F	to Ali	5/5	7/7	S/he read "to Ali", waited and self-corrected as "Ali too"	
T	Ali too				
F	to her	3/5	2/3		
T	her				
Total		34/65	74/104	* = Anxiety level as it is below 90%.	
Percentage		52	71		

Table 7. Scores of the Comprehension Scale for the First Measurement According to the Text "Excitement at Its Peak"

Questions and Answers	Description	Score	Measurement Criterias
Q How did the kites ascend to the sky? A They ascended swiftly	The question is the literal comprehension question.	2/2	For Literal Comprehension Questions 0 = Questions That Never Answered 1 = Semi-Answered Questions 2 = Fully Answered Questions
Q What were people discussing? A The kite	The question is the literal comprehension question.	1/2	
Q Which kites were eliminated? A Beyoğlu's, Recep's, Ali's	The question is the literal comprehension question.	0/2	
Q Whose kites were left in the sky? A Beyoğlu's and Ali's	The question is the literal comprehension question.	1/2	For In-Depth Comprehension Questions 0 = Questions That Never Answered 1 = Incomplete Answered Questions 2 = Expected But Incomplete Answers 3 = Complete and Effective Answers
Q Why did the majority of the audience drown in sadness? A Their kites fell down	The question is the literal comprehension question.	0/2	
Q What was given to the winner? A A bicycle	The question is the literal comprehension question.	2/2	
Total		6/12	*= Anxiety level as it is 50%
Percentage		50	

According to the measurement results, the range of 99+ (99-100) is free level, the range of 91-98 percent is the education level, and the range of 90-below is the level of anxiety in terms of word recognition level. In terms of comprehension level, 90+ (90-100) range is the free level, 75 percent (51-89) range is the free level, and 50- (50 and below) range is anxiety level (Ekwall and Shanker, 1988 as cited in Akyol, 2003). The student read the entire text of 121 words in 4.28 minutes. S/he made 13 mistakes while reading. Following the text, six questions about the text were addressed to the student. More questions were asked to the student in the final practice than the pre-practice because of determining the development of the student's reading comprehension skill after the practice. The student gave full answers to 2 of these questions, semi-answers to 2, and incorrect answers to 2 of these questions. According to Table 6, the student got 52 points from the environment scale and 71 points from the vocalization scale. According to the data above, these results indicate that the student is at an anxiety level in terms of word recognition level. According to the findings in Table 6, the student got 50 points from the comprehension scale. Again, when compared with the above data, it is detected that the student is at an anxiety level in terms of his/her level of understanding.

To evaluate the student's reading fluency after the last practice, the percentage of word recognition, reading speed, reading prosody, and reading comprehension status was examined in the text s/he read. For this, reading percentage and speed calculations and evaluations were made according to the reading prosody and reading comprehension rubric, and the results are explained in Table 8.

Table 8. Reading Fluency Final Practice Scores

Word Recognition	$\frac{\text{Number of Correctly Read Words}}{\text{Total Number of Words Read}}$	88%
Reading Speed	Correct Number of Words Read Per Minute	40
	➤ Expression and Sound Level:	3
	➤ Meaning Units and Intonation:	2
Prosody	➤ Smoothness:	2
	➤ Speed:	3
	➤ Total Score:	10
Reading Comprehension		4

Akyol, Rasinski et al. (2014), *word recognition percentage* is in the range of 92-98 percent at the instructional reading level, and the independent reading level accuracy rate points to the range of 99-100 percent. Some criteria related to *reading speed* have been enhanced by Güneş (2013) based on many practices. According to these criteria, it is expected for the 1st-grade students to read 60 words per minute, for 2nd-grade students to 80 words per minute, for 3rd-grade students to 100 words per minute, for 4th-grade students to 120 words per minute, and 5th-grade students to read 140 words per minute. It is not a cause for concern if the student scores eight or less from the sum of the *prosody* rubric's sub-dimensions at the beginning of the academic year or during the pre-implementation of a study. However, if the student scored eight or below at the end of the academic year or the final stage of a study, this situation is problematic. It indicates that the student needs additional practices or instruction to develop the reading prosody (Akyol, Rasinski, et al., 2014). According to evaluating reading comprehension through a reading comprehension rubric, a student who scores three or fewer in the rubric infers that s/he does not understand the text and does not remember the text's information. At the end of the academic year or the practice, the student is expected to score between 4-6 (Akyol, Rasinski, et al., 2014).

According to the reading fluency final practice scores indicated in Table 8, the student's word recognition percentage was 88. This percentage indicates that the student is below the instructional reading level. The number of words the student read in a minute was found to be 40. This number is well below these criteria when compared with the criteria for reading according to grade level. Because, according to these criteria, a 5th-grade student should read an average of 80-140 words in 1 minute. The student got a total of 10 points according to the sub-dimensions of the reading prosody rubric. This total score received by the student is appropriate in terms of reading prosody. The student got 4 points according to the reading comprehension rubric. The score the student got for reading comprehension is appropriate according to the determined criteria.

Another text taught in the last practice stage is the text called "Marbling Art" at the 5th-grade level. This text consists of 165 words. The student read this text in 5.53 minutes. These data were analyzed according to the specified scales and rubrics, and the results are explained below.

Table 9. Environment and Vocalization Scale Scores for the First Measurement According to the Text "Marbling Art"

The Error		Conclusion		Description	Measurement Criterias
		Environment Scale	Vocalizing Scale		
F	ranch	4/5	6/7		Environment Scale Points 0 = Never Read 1 = Teacher Gave the Word 2 = Did Not Contain Same Words / Structures 3 = Contained the Same Words / Structures 4 = Her/His Own Words Are In The Same Statement As The Author 5 = Self-Corrected
T	branch				
F	patter	1/5	3/8	S/he read "patter" and the teacher corrected him/her.	
T	patterns				
F	cloudy	3/5	5/9		
T	cloudlike				
F	make	2/5	6/8	S/he read "make" and the teacher corrected him/her as "make-up"	
T	make-up				
F	patient	1/5	2/5	S/he read "patient" and the teacher corrected him/her.	
T	patience				
F	a wide	2/5	5/7	Teacher corrected	
T	wide and				
F	sought	4/5	5/7		
T	ought				
F	with	4/5	5/5	.	
T	within				
F	pat	2/5	3/5	S/he read "pat" and the teacher corrected him/her as "put"	
T	put				
F	in caps	1/5	7/11	S/he read "in caps" and the teacher corrected him/her.	
T	in cups				
F	-on	4/5	8 / 8		
T	upon				
F	drippings	1/5	5/12	S/he read "drippings" and the teacher corrected him/her.	
T	droppings				
F	surprise	3/5	8/9		
T	surprising				
F	patten	1/5	6/8	S/he read	

T	paterns			"paten" and the teacher corrected him/her.
F	pater			S/he read
T	paterns	1/5	6/8	"paten" and the teacher corrected him/her.
Total		34/75	80/117	
Percentage		45	68	*= Anxiety level as it is below 90%.

Table 10. Scores of the Comprehension Scale for the First Measurement According to the Text "Marbling Art"

Questions and Answers		Description	Score	Measurement Criterias
Q	Where can you find marbling?	The question is the literal comprehension question.	0/2	For Literal Comprehension Questions 0 = Questions That Never Answered 1 = Semi-Answered Questions 2 = Fully Answered Questions
A	In art			
Q	How do colors and patterns create an image in marbling art?	The question is the literal comprehension question.	0/2	
A	Rectangular			
Q	What does the preparation of marbling require?	The question is the literal comprehension question.	0/2	For In-Depth Comprehension Questions 0 = Questions That Never Answered 1 = Incomplete Answered Questions 2 = Expected But Incomplete Answers 3 = Complete and Effective Answers
A	It requires clothes and decorations			
Q	How is the art of marbling done?	The question is the literal comprehension question.	0/2	
A	Please explain. Tables, tablecloths and curtains			
Q	Where can we see marbling patterns?	The question is the literal comprehension question.	1/2	
A	Everywhere			
Total			1/10	
				*= Anxiety level as it is 50%
Percentage			10	

According to the measurement results, the range of 99+ (99-100) is free level, the range of 91-98 percent is the education level, and the range of 90-below is the level of anxiety in terms of word recognition level. In terms of comprehension level, 90+ (90-100) range is the free level, 75 percent (51-89) range is the free level, and 50- (50 and below) range is anxiety level (Ekwall and Shanker, 1988 as cited in Akyol, 2003). The student read the entire text of 165 words in 5.53 minutes. S/he made 15 mistakes while reading. Following the text, five questions about the text were addressed to the student. The student answered 4 of these questions incorrectly and gave semi-answers to 2 of them. According

to the findings in Table 9, the student got 45 points from the environment scale and 68 points from the vocalization scale. These results indicates that the student is at an anxiety level in terms of word recognition level according to the above data. According to the findings in Table 10, the student got 10 points from the comprehension scale. Again, when compared with the above data, it is detected that the student is at an anxiety level in terms of his/her level of understanding.

After the last practice, the percentage of word recognition, reading speed, reading prosody, and reading comprehension in the text s/he read (Marbling Art text) were examined to evaluate the student's reading fluency. For this, reading percentage and speed calculations and evaluations were made according to the reading prosody and reading comprehension rubric, and the results are explained in Table 11.

Table 11. Reading Fluency Post-Practice Scores (Marbling Art Text)

Word Recognition	$\frac{\text{Number of Correctly Read Words}}{\text{Total Number of Words Read}}$	93%
Reading Speed	Correct Number of Words Read Per Minute	40
Prosody	➤ Expression and Sound Level:	3
	➤ Meaning Units and Intonation:	2
	➤ Smoothness:	2
	➤ Speed:	3
	➤ Total Score:	10
Reading Comprehension		4

Akyol, Rasinski et al. (2014), *word recognition percentage* is in the range of 92-98 percent at the instructional reading level, and the independent reading level accuracy rate points to the range of 99-100 percent. Some criteria related to *reading speed* have been enhanced by Güneş (2013) based on many practices. According to these criteria, it is expected for the 1st-grade students to read 60 words per minute, for 2nd-grade students to 80 words per minute, for 3rd-grade students to 100 words per minute, for 4th-grade students to 120 words per minute, and 5th-grade students to read 140 words per minute. It is not a cause for concern if the student scores eight or less from the sum of the *prosody* rubric's sub-dimensions at the beginning of the academic year or during the pre-implementation of a study. However, if the student scored eight or below at the end of the academic year or the final stage of a study, this situation is problematic. It indicates that the student needs additional practices or instruction to develop the reading prosody (Akyol, Rasinski, et al., 2014). According to evaluating reading comprehension through a reading comprehension rubric, a student who scores three or fewer in the rubric infers that s/he does not understand the text and does not remember the text's information. At the end of the academic year or the practice, the student is expected to score between 4-6 (Akyol, Rasinski, et al., 2014).

According to the reading fluency (Marbling Art Text) scores indicated in Table 11, the student's word recognition percentage was 93. This percentage indicates that the student is at the instructional reading level. The number of words the student read in a minute was found to be 40. This number is well below these criteria when compared with the criteria for reading according to grade level. Because, according to these criteria, a 5th-

grade student should read an average of 80-140 words in 1 minute. The student got a total of 10 points according to the sub-dimensions of the reading prosody rubric. This total score received by the student is appropriate in terms of reading prosody. The student got 4 points according to the reading comprehension rubric. The score the student got for reading comprehension is appropriate according to the determined criteria.

Discussion

In reading studies based on more than one fluent reading method and technique, it is detected that there is a mathematical increase in the development of the student's reading skills even if the student remains at the level of anxiety. When similar studies (Akyol and Sever, 2019; Çayır and Balcı, 2017) which conducted to overcome fluent reading problems in our country are examined, it is observed that their results do not provide an improvement in the reading level of the student, as in the results of this study, but provide a mathematical increase in reading skills. In the the studies that Sağlam, Baş and Akyol (2020); Erbasan and Sağlam (2020); Kuruoğlu and Şen (2019); Kanık Uysal and Akyol (2019); Karasakaloğlu and Saraçlı Çelik (2018); Akyol and Ketenoğlu Kayabaşı (2018); Sözen and Akyol (2018); Akyol and Kodan (2016); Kardaş İşler and Şahin (2016); Çeliktürk Sezgin and Akyol (2015); Yamaç (2014); Duran and Sezgin (2012), conducted, it was observed that students with fluent reading problems both improved their reading levels and their reading skills increased in a mathematical sense. The results of this research and similar research in the literature reveals that when one-to-one reading studies are done with students with fluent reading problems, reading problems decrease, and reading skills improve. These results display the effectiveness of reading programs prepared for students with fluent reading problems.

Suggestions for practice

This study was conducted for fifteen lesson hours based on the determined reading methods and techniques. Based on the research results, it is suggested that the practices to be done to solve fluent reading problems should be done for a longer period. Besides, it is recommended to experiment with different reading methods, techniques, and strategies, diversify the reading materials to be used, and practice the student's problem by recognizing the student to be applied well.

Conclusion

More than one fluent reading method and technique (repetitive reading, mumble reading, rhyming reading, reading aloud, and expanding the vision spectrum) was performed along with 15 lesson hour practice to overcome the student's fluent reading problem in this study's scope. Then, the results obtained within the scope of this study, in which the student's reading speed, word recognition level, and reading comprehension skills were measured, are as follows: The student remained at the level of concern in terms of word recognition and comprehension level in the post-practice as was in the pre-practice. However, there was a mathematical increase in the development of reading skills. In the pre-practice, the student's word recognition percentage was 79, the number of words read per minute was 19, her/his prosody score was 7, and her/his reading comprehension

score was 3 in the text taught at the 4th-grade level. In the final practice, the student's word recognition rate increased to 88, the number of correct words read per minute to 40, his prosody score to 10, and his reading comprehension score to 4 in the 4th-grade level text taught in the pre-practice. In the final practice, the student's percentage of word recognition increased to 93, the number of correct words read per minute to 40, her/his prosody score to 10, and her/his reading comprehension score to 4 in her/his grade level (5th grade) text.

In addition to the development of the reading skills described above, it was observed that there was a decrease in some reading errors in the student. While the student was reading, her/his behavior of leaning away from the paper decreased, and s/he stopped finger tracking completely. The ability to read the first syllable of long syllable words a few times and then read it is no longer available. S/he can read long syllable words in one snap. Despite these improvements, some reading errors persist. These are; reading the word not as it is written but as a different word in the same root, reading the word that cannot be read as another word similar to it in shape, and not reading the suffixes at the end of some words.

References

- Akyol, H. (2011). *Turkish first reading and writing teaching* (10th edition). Pegem Akademi Publishing.
- Akyol, H., Rasinski, T. V., Yıldırım, K., Ateş, S. & Çetinkaya, Ç. (2014). *Evaluating reading*. Pegem Akademi Publishing.
- Akyol, H. & Sever, E. (2019). Literacy difficulty and action research: a second-grade example. *Hacettepe University Journal of Faculty of Education*, 34(3), 685-707.
- Akyol, H. & Ketenöglü Kayabaşı, Z. E. (2018). Improving the reading skills of a student with reading disabilities: an activity research. *Education and Science*, 43(193), 143-158.
- Akyol, H. & Kodan, H. (2016). Practice intended to overcome reading disabilities: the use of fluent reading strategies. *Ondokuz Mayıs University Journal of Faculty of Education*, 35(2), 7-21.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Scientific research methods*. Pegem Akademi Publishing
- Çayır, A. & Balcı, E. (2017). The effect of an individualized reading program on the reading skills of an elementary school student at risk of dyslexia. *International Journal of Turkish Literature Culture Education*, 6(1), 455-470.
- Coşkun, C. & Çeçen, M. (2012). *Fast and comprehendingly reading technique*. BS Publication Printing Distribution
- Çeliktürk Sezgin, Z. & Akyol, H. (2015). Improving the reading skills of fourth-grade students with reading disabilities. *Turkish Journal of Education*, 4(2).
- Duran, E. & Bitir, T. (2020). *Reading education* (2nd edition). Vizetek Publishing.
- Duran, E. & Sezgin, B. (2012). The effect of the guided reading method on fluent reading. *Journal of Gazi Educational Faculty*, 32(3), 633-655.
- Ekwall, E. E. & Shanker, J. L. (1988). *Diagnosis and Remedation of the Disabled Reader*. (Third Edition). Allyn and Bacon Inc. (p.403-415).
- Erbasan, Ö. & Sağlam, A. (2020). Improving reading skills of homeschooling students with reading disabilities. *Journal of Basic Education*, 2(1), 14-25.

- Güneş, F. (2017). *Turkish teaching approaches and models* (5th edition). Pegem Akademi Publishing.
- Gürkaner, M. & Güven, S. (2020). Examination of graduate theses on reading fluently performed at primary school level in Turkey. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli University Journal of SBE*, 10(1), 347-363.
- Karasakaloğlu, N. & Saraçlı Çelik, S. (2018). The contribution of the guided reading method to primary school students' listening comprehension levels and their fluent reading skills. *Turkish Studies*, 13 (19), 1083-1100.
- Kanık Uysal, P. & Akyol, H. (2019). Reading disabilities and overcoming it: activity research. *Education and Science*, 44(198), 17-35.
- Kardaş İşler, N. & Şahin, A. E. (2016) Reading disorder and comprehension difficulty of a primary school 4th-grade student: a case study. *Journal of Mother Tongue Education*, 4(2), 174-186.
- Kuruoğlu, G. & Şen, N. (2019). The effect of accelerated reading education for secondary school students with reading disabilities. *Journal of Buca Educational Faculty*, 47, 36-45.
- Özbay, M. (2007). *Turkish special teaching methods II*. Öncü Kitap
- Rasinski, T. V. & Padak, N. (2005). *3-minute reading assessment (Grade 1-4): Word recognition, fluency comprehension*. Scholastic Inc.
- Sağlam, A., Baş, Ö. & Akyol, H. (2020). The effect of word repetition technique on the fluent reading levels of third-grade gifted students. *Journal of History School*, 46, 1605-1629.
- Samuels, S. Jay. (1997). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 50, 376-381.
- Sidekli, S. & Yangın, S. (2005). A practice aimed at improving the reading skills of students with reading disabilities. *Atatürk University Journal of Kazım Karabekir Educational Faculty*, (41), 82-100.
- Sözen, N. & Akyol, H. (2018). Guided reading method: activity research. *Turkish Studies*, 13(19), 1633-1658.
- Ünalın, Ş. (2006). *Turkish Education*. Nobel Publishing.
- Yamaç, A. (2014). A practice aimed at increasing the reading fluency of a primary school fourth-grade student. *K.U. Kastamonu Education Journal*, 23 (2), 631-644.
- Zutell, J. & Rasinski, T. V. (1991). Training teachers to attend to their students oral reading fluency. *Theory into Practice*, 30, 211-217.

Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

Araştırma Makalesi

Akıcı Okuma Sorunu Olan Bir Öğrenci Üzerine Okumayı Geliştirici Çalışmalar Yapma ve Değerlendirme

Cengiz Kesik *

Meliha Efe Kesik**

MAKALE BİLGİSİ

Alınma 17.03.2021
Revize edilmiş form 02.04.2021
Kabul edilme 20.04.2021
Doi:10.31464/jlere.898499

Anahtar Kelimeler:

Akıcı okuma
Kelime tanıma
Okuma hızı
Okuduğunu anlama
Prozodi

ÖZET

Bu araştırmada akıcı okuma probleminin giderilmesinde kullanılan birden fazla akıcı okuma yöntem ve tekniğinin (tekrarlı okuma, mırıltılı okuma, kafiyeli okuma, sesli okuma ve görme yelpazesini genişletme) etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yönteminin kullanıldığı araştırmada, akıcı okuma sorunu olduğu tespit edilen beşinci sınıf öğrencisi ile çalışma yapılmıştır. Araştırma okul kütüphanesinde belirlenen saatlerde birer gün arayla toplam onbeş ders saati olarak belirlenen yöntem ve tekniklerle akıcı okuma çalışmaları yapmak biçiminde düzenlenmiştir. Araştırmanın verileri betimsel istatistiklerle analiz edilmiştir. Araştırmada çalışma yapılan öğrencinin kelime tanıma düzeyi ve okuduğunu anlama düzeyinde matematiksel olarak bir ilerleme olsa da öğrenci serbest düzeye geçemeyip endişe düzeyinde kalmıştır. Araştırmada akıcı okuma sorununun giderilmesinde kullanılan birden fazla akıcı okuma yöntem ve tekniğinin öğrencinin okuma hızı, kelime tanıma yüzdesi ve prozodisinde matematiksel olarak ilerleme sağlamada ve öğrencide görülen bazı okuma hatalarını azaltmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

* Araştırma Görevlisi, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9777-0076>, Harran Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, cengiz_kesik@hotmail.com

** Sınıf Öğretmeni, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5882-2475>, Milli Eğitim Bakanlığı, melihaaa_93@live.de

Giriş

Geçmişten günümüze kadar okuma ile ilgili çeşitli tanım ve açıklamalar yapılmıştır. Eskiden “okuma” denilince yazıların şifresini çözme olarak anlaşılıyor ve yüksek sesle okumaya ağırlık veriliyordu. Daha sonraları kelimeleri bütün olarak görme ve zihne yerleştirme şeklinde açıklanan okuma, günümüzde dil ve zihin becerilerini geliştirme olarak ele alınmaktadır. Okuma, ön bilgilerle metindeki bilgilerin bütünleştirildiği ve yeniden anlamlandırıldığı bir süreçtir. Bu süreç görme, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynimizin çeşitli işlemlerinden oluşmaktadır. Önce çizgi, harf veya sembollerin algılanmasıyla başlamakta, ardından dikkat yoğunlaştırılarak kelime ve cümlelerin anlamı bulunmaktadır (Güneş, 2017). Ancak bazı öğrenciler bu becerileri tam olarak yerine getirememekte ve dolayısıyla akıcı bir şekilde okuyamamaktadır. Bu öğrencilerin yavaş okuma nedenleri şu şekilde sıralanabilir (Akyol, 2011): hece hece okuma, yavaş kelime tanıma, kelime kelime okuma, fısıldayarak okuma, dudak hareketleri yapma, sessiz (iç) konuşma, parmakla takip, kafa hareketleri, okuma sırasında geri dönmeler ve satırdan satıra geçiş.

Belirtilen yavaş okuma nedenlerinin önüne geçip çocukta akıcı okuma becerilerini geliştirmek için belli aşama, yöntem ve tekniklere göre çalışmalar yapılmaktadır. Bu yöntem ve teknikler, sesli okuma, sessiz okuma, hızlı okuma, rehberli okuma, tam okuma, metinler arası okuma, tartışarak okuma, göz atarak okuma, not alarak okuma, altını çizerek okuma, seçmeli okuma, okuma tiyatrosu, söz korosu, soru sorarak okuma, tahmin ederek okuma, özetleyerek okuma, ezber yaparak okuma, eleştirel okuma, şiir okuma, görsel okuma, atlayarak okuma, ekran okuma, dönüşümlü okuma, tekrarlı okuma, eşleşmeli okuma, koro okuma, mırıltılı okuma, arkadaşlı okuma, işbirlikli tekrarlı okuma, radyo okuma, yankılayıcı okuma, simetrik harflerle ritimli okuma, kafiyeli okuma, görme yelpazesini genişletme, performans okuma ve kaydederek okuma olarak sıralanmaktadır (Duran ve Bitir, 2020; Güneş, 2017). Sıralanan okuma yöntem ve teknikleri belli aşamalara göre uygulanmaktadır. Bu aşamalar okumaya hazırlık ve okuma planlama çalışmalarının yapıldığı okuma öncesi aşama; kelimeleri doğru telaffuz edip, cümle, paragraf ve metni anlama, bilgiyi zihinde yapılandırma ve uygulama çalışmalarının yapıldığı okuma aşaması; metinde aktarılan bilgileri değerlendirme, sorgulama, eleştirme ve yorumlama çalışmalarının yapıldığı okuma sonrası aşamadır (Güneş, 2017).

Literatür incelemesi

Okuma eğitimi ile ilgili literatür incelendiğinde farklı okuma aşamaları, yöntem ve tekniklerine göre farklı sınıf düzeylerindeki çocuklarla çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Sağlam, Baş ve Akyol (2020), üçüncü sınıf özel yetenekli çocuklarla yaptıkları çalışmada kelime tekrar tekniğinin üçüncü sınıf özel yetenekli çocukların sesli okuma hatalarını giderdiği, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede faydalı olduğu, çocukların okuma yaparken vurgu ve tonlamaya dikkat etme ile duraksama oranlarında artış olduğunu belirtmektedir. Erbasan ve Sağlam (2020), okuma güçlüğü olan evde eğitim öğrencisinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde rehberli okuma tekniğinin olumlu etkilerinin olduğunu açıklamaktadır. Akyol ve Sever (2019), okuma yazma güçlüğü çeken ilkökul ikinci sınıf öğrencisi için Fernald yöntemi, yankılı ve

tekrarlı okuma stratejileri ile yaptıkları uygulamada öğrencinin uygulama öncesi okuyamadığı metnin 30 kelimesini okuyabildiği, okuma esnasında 8 okuma hatası yaptığı, okuma istediğinin arttığı, sesli okumaya başladığı, okuduklarını fark ettiğini ve yazısının okunaklılık düzeyinin orta düzeyi yükseldiğini belirtmektedir. Kuruoğlu ve Şen (2019), okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerine uygulanan hızlandırılmış okuma eğitiminin öğrencilerin okuma hızı ve sesli okuma düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yükselttiğini vurgulamaktadır. Kanık Uysal ve Akyol (2019), okuma güçlüğü yaşayan bir yedinci sınıf öğrencisinin okuma ve anlama problemlerinin giderilmesine yönelik tekrarlı, model, yardımcı, yankılı ve koro okuma modellerini kapsayan bir eylem planı hazırlamışlar ve uygulamalar sonrası öğrencinin okuma düzeyinin endişe düzeyinden öğretimsel düzeye ulaştığını belirtmektedirler. Karasakaloğlu ve Saraçlı Çelik (2018), rehberli okuma yönteminin okuma güçlüğü yaşayan ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma, okuduğunu ve dinlediğini anlama becerilerinin gelişimine katkı sağladığı ayrıca çocuklarla birebir çalışma ve yönlendirmenin çocukların yazılarının düzelmesi, soruya göre cevap yazma becerisinin gelişmesi ve noktalama işaretlerini doğru kullanma konusunda fark edilir bir iyileşme sağladığını belirtmektedir. Akyol ve Ketenoğlu Kayabaşı (2018), okuma güçlüğü yaşayan bir öğrenci için hazırladıkları okuma güçlüğü programda 15 saat ses, hece ve kelime üzerinde durduklarını, 15 saat ise eşli okuma ve tekrarlı okuma yöntemi ile okuma akıcılığı üzerinde durduklarını belirtip bu program sayesinde öğrencinin okuma ve anlama düzeyinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükseldiğini belirtmektedir. Sözen ve Akyol (2018) da rehberli okuma yöntemiyle yaptıkları çalışmada rehberli okuma yönteminin okuma güçlüğü olan ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma güçlüklerinin giderilmesinde ve anlama becerilerinin geliştirilmesine katkı sağladığını belirtmektedir. Çayır ve Balcı (2017), okuma yetersizliği olan bir ilkökul üçüncü sınıf öğrencisi için eko okuma, tekrarlı okuma ve birtakım okuma stratejilerinden oluşan bir okuma programı hazırlayıp uygulama yapmışlar ve uygulama sonunda öğrencinin yaşadığı okuma güçlüklerinin önemli ölçüde azaldığını ancak okuma akıcılığında istenilen düzeye ulaşılmadığını belirtmektedirler. Akyol ve Kodan (2016), okuma güçlüğü yaşayan bir ilkökul dördüncü sınıf öğrencisi için tekrarlayıcı, eşli, yankılayıcı ve bağımsız okuma stratejilerinin uygulandığı 45 saatlik okuma programı hazırlamışlar, uygulama sonrası öğrencinin okuma ve anlama düzeyinde gelişme olduğu gözlemlenmiştir. Kardeş İşler ve Şahin (2016), okuma güçlüğü çeken bir ilkökul dördüncü sınıf öğrencisiyle paragrafın önceden dinlenilmesi stratejisi ve eşli okuma stratejisine dayalı uygulamalar yapmışlar ve uygulama sonunda öğrencinin okuma ve okuduğunu anlama sorunlarında azalma olduğu gözlemlenmişlerdir. Çeliktürk Sezgin ve Akyol (2015), okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla tekrarlı okuma, eşli okuma ve okuyucu tiyatroları teknikleriyle yaptıkları uygulamada öğrencinin kelime tanıma ve anlama düzeyinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine çıktığını açıklamaktadırlar. Yamaç (2014), okuma güçlüğü çeken bir dördüncü sınıf öğrencisinin okuma akıcılığını geliştirmek amacıyla tekrarlı okuma, eşli okuma ve kelime inşası tekniğiyle uygulamalar yapmış ve uygulama sonunda öğrencinin kelime tanıma becerisinin endişe düzeyinden serbest düzeye, okuma hızının dakikada 20.8'den 34.2'ye ve prozodi puanının ise %15'den %66'ya yükseldiğini belirtmektedir. Duran ve Sezgin (2012) rehberli okuma yönteminin ilkökul öğrencilerinin (1-4. sınıf) akıcı okumalarına etkisine bakıldığı çalışmada rehberli

okuma yönteminin ilkökul öğrencilerinin sesli okuma hatalarını azalttığı, kelime tanıma yüzdesi ve anlama düzeylerini arttırdığı, sesli okuma becerilerini ise endişe düzeyinden öğretim düzeyine çıktığını belirtmektedirler. Sidekli ve Yangın (2005), okuma güçlüğü yaşayan beşinci öğrencilerine çoklu duyuşal yaklaşımlarla uygulamalar yapmışlar ve uygulamalar sonunda öğrencinin okuma düzeyinin endişe düzeyinden öğretimsel düzeye doğru geliştiğini belirtmektedirler. Gürkaner ve Güven (2020) ise 2012-2018 yılları arasında Türkiye’de ilkökul düzeyinde akıcı okuma üzerine yapılmış lisansüstü tezleri inceledikleri çalışmada bu yıllar arasında yapılmış lisansüstü tezlerde akıcı okuma strateji, yöntem ve tekniklerinden eşli okuma, koro okuma, yapılandırılmış okuma, tekrarlı okuma, SQ3R, altı dakika yöntemi, yankılayıcı okuma, okuma tiyatroları ve paylaşarak okumanın kullandığı görülmüştür. Bu strateji, yöntem ve tekniklere dayalı olarak yapılan lisansüstü tezlerin sonuçlarında çocukların okuma hızları, doğru okuma becerileri, prozodik okuma becerileri, okuduğunu anlama, akademik başarı ve okuma motivasyonlarında olumlu yönde gelişmeler olmuştur. Bu bulgular farklı amaç ve yöntemlerle akıcı okuma üzerine çalışmaların yapıldığını göstermektedir.

Akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde uygulanan strateji, yöntem ve teknik ne olursa olsun bu konuda önemli olan sınıf öğretmeninin ilgisi ve akıcı okuma problemi olan öğrencilerine zaman ayırmasıdır. Akıcı okuma ile ilgili literatür incelendiğinde akıcı okuma probleminin giderilmesinde farklı okuma yöntem, teknik ve stratejilerine dayalı olarak programlar hazırlandığı ve uygulamalar yapıldığı görülmektedir (Sağlam, Baş ve Akyol, 2020; Erbasan ve Sağlam, 2020; Akyol ve Sever, 2019; Kuruoğlu ve Şen, 2019; Kanık Uysal ve Akyol, 2019; Karasakaloğlu ve Saraçlı Çelik, 2018; Akyol ve Ketenoğlu Kayabaşı, 2018; Sözen ve Akyol, 2018; Çayır ve Balcı, 2017; Akyol ve Kodan, 2016; Kardaş İşler ve Şahin, 2016; Çeliktürk Sezgin ve Akyol, 2015; Yamaç, 2014; Duran ve Sezgin, 2012; Sidekli ve Yangın, 2005). Bu çalışmada ise ilgili literatürde uygulanan okuma yöntem, teknik ve stratejilerinden farklı olarak tekrarlı okuma, mırıltılı okuma, kafiyeli okuma, sesli okuma ve görme yelpazesini genişletme yöntem ve tekniklerinin kullanılmış olması nedeniyle bu yöntem ve tekniklere dayalı uygulamaların akıcı okuma çalışmalarına örnek teşkil etmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Sesli okuma, bireyin gördüğü ve zihninde kavradığı kelime ve kelime gruplarını konuşma organıyla seslendirmesidir (Ünalın, 2006; Duran ve Bitir, 2020). Sesli okumadaki temel amaç bireyin okuduğu metindeki kelimeleri doğru telaffuz edip, bu sözcüklerin taşıdığı anlamı dikkate alarak okumalarını sağlamaktır (Özbay, 2007). Tekrarlı okuma, kısa bir metnin okuma güçlüğü çeken bireye akıcı okumaya ulaşmaya kadar tekrar tekrar okutulmasıdır (Samules, 1997). Bu tekrarlar bir yetişkin rehberliğinde yapılır. Metinler kolaydan zora doğru okutulur. Bu yöntemdeki amaç bireylerin sözcük tanıma hızlarını arttırmak ve anlamaya daha fazla vakit ayırmalarını sağlamaktır. Kafiyeli okuma; yapı bakımından kafiye mısra sonlarındaki seslerin benzeşmesidir. Kafiyeli okuma ise kafiyeli mısraların oluşturduğu şiirleri okumadır. Kafiyeli okuma bireylerin eğlenerek okumalarını, ses farkındalıklarının gelişimini ve akıcı okuma becerilerini geliştirebilir. Görme yelpazesini genişletme, okuma güçlüğü çeken bireylere hızla okumanın öğretilmesi amacıyla farklı geometrik şekillerden oluşan metinlerin okutulmasına dayalı etkinliklerin uygulandığı çalışmalardır (Güneş, 2015). Mırıltılı okuma ise kısık ve alçak bir sesle belli dudak

hareketlerine dayalı olarak yapılan okumadır. Tekrarlı okuma, mırıltılı okuma, kafiyeli okuma, sesli okuma ve görme yelpazesini genişletme yöntem ve teknikleri ile öğrencideki okuma hızı, kelime tanıma düzeyi ve okuduğunu anlama test edilmek istenmiştir. Bundan hareketle bir öğrencinin akıcı okuma probleminin giderilmesinde belirtilen birden fazla akıcı okuma yöntem ve tekniğinin kullanılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problem ve alt problemlere cevap aranmıştır.

Araştırmanın problem cümlesi

Akıcı okuma probleminin giderilmesinde birden fazla akıcı okuma yöntem ve tekniğinin (tekrarlı okuma, mırıltılı okuma, kafiyeli okuma, sesli okuma ve görme yelpazesini genişletme) kullanılmasının bir etkisi var mıdır?

Alt problemler

Akıcı okuma probleminin giderilmesinde birden fazla akıcı okuma yöntem ve tekniğinin kullanılmasının;

- Okuma hızı, kelime tanıma yüzdesi ve prozodisine etkisi var mıdır?
- Kelime tanıma düzeyine etkisi var mıdır?
- Okuduğunu anlama düzeyine etkisi var mıdır?

Yöntem

Araştırma tasarımı ve yayın etiği

Araştırmanın amacı doğrultusunda araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tek denekli araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bazı özel durumlarda deneysel çalışmaların yapılacağı evrendeki birey sayısı az olabilir. Örneğin özel eğitim gerektiren bireylerle yürütülecek bir çalışmada yapılacak olan deney tek bir bireye ve bu bireye özgü olarak geliştirilebilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018, s.18). Bu kapsamda araştırma akıcı okuma problemi olan bir öğrenci ile yürütülmüştür. Bu makalede araştırma ve yayın etiğine bağlı kalınmıştır.

Bağlam

Bu çalışma 2018-2019 eğitim öğretim yılında bir ortaokulda gerçekleştirilmiştir.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencinin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, bir araştırmadaki gözlem birimlerinin belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere veya durumlardan oluşmasıdır (Büyüköztürk vd., 2018: 91). Çalışma grubunda yer alan öğrenci 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı bir resmi ortaokulda, beşinci sınıfta öğrenim gören akıcı okuma problemi olan, okuma konusunda arkadaşlarına ve sınıf seviyesine göre geride olan bir öğrencidir. Öğrenciyle ilgili bazı demografik bilgiler Tablo 1’de açıklanmıştır.

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Öğrencinin Demografik Bilgileri

Cinsiyet	Erkek
Sınıf seviyesi	5
Baba eğitim durumu	İlkokul
Baba mesleği	Çalışmıyor
Anne eğitim durumu	İlkokul
Anne mesleği	Ev hanımı
Kardeş sayısı	3
Sosyoekonomik durumu	Düşük

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışmaya katılan öğrenci 5.sınıf düzeyindedir. Öğrencinin belirlenme sürecinde dersine giren öğretmenleriyle görüşülmüş, öğrencinin ders içi performansı, akademik başarısı ve genel durumuyla ilgili bilgiler alınmıştır. Bu öğrenci, herhangi bir öğrenme güçlüğü bulunmayan sadece akıcı okuma sorunu olan bir öğrencidir. Öğrenci sosyoekonomik düzeyi düşük bir aileden gelmekte, babası çalışmamakta annesi ise ev hanımıdır. Ailenin üçüncü çocuğudur. Öğrencinin sürekli bir hastalığı ve kullandığı herhangi bir ilaç yoktur. Öğrencinin 4 yıllık ilkokul öğrenimi sürecinde 3 farklı sınıf öğretmeni dersine girmiştir. Yani her yıl farklı bir sınıf öğretmeni dersine girmiştir.

Veri toplama araçları

Yanlış analiz envanteri

Bu envanter, Ekwall ve Shanker (1988) tarafından geliştirilmiş ve Akyol (2003) tarafından uyarlanmıştır. Ortam ve seslendirme ölçeği (sesli okuma sırasında yapılan hatalarla kelime ve ses bilgisini, sessiz olarak metin okunduktan sonra da sorulan sorularla anlama becerisini ve düzeyini belirleme), kelime tanıma yüzdesi (Öğrencinin 60 saniyelik sesli okuma sırasında doğru olarak okuduğu kelimelerin yüzdesi hesaplanarak belirlenir. Bu yüzde, doğru okunan kelimelerin sayısının, toplam okunan kelimelerin sayısına bölünmesi ile belirlenir.) ve okuma hızından (Öğrencinin 60 saniyelik okuma süresinde doğru olarak okuduğu kelime sayısıdır.) oluşmaktadır.

Okuma prozodisi rubriği

Zutell ve Rasinski (1991) tarafından geliştirilmiş ve Yıldırım, Yıldız ve Ateş (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. İfade ve ses düzeyi, anlam üniteleri ve tonlama, pürüzsüzlük ve hız olmak üzere 4 boyuttan oluşur. Yapılan okuma uygulamaları sonucu öğrencinin bu rubrikten en az 8 ve üstü puan alması gerekmektedir. 8’in altında puan alan öğrencinin ek uygulamalara ihtiyacı vardır.

Okuduğunu anlatmayla okuduğunu anlamayı değerlendirme rubriği

Rasinski ve Padak (2005) tarafından geliştirilmiş, Akyol, Rasinski, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Yapılan okuma uygulamaları sonucu öğrencinin bu rubrikten 4-6 puan aralığında puan alması gerekmektedir. Öğrencinin aldığı puan 3 veya 3’ün altındaysa öğrencinin ek uygulamalara ihtiyacı vardır.

Prosedür

Ön uygulama aşaması

Bu aşamada öğrenciye 4.sınıf düzeyinde, 121 kelimedenden oluşan “Heyecan Doruklarda” adlı metin verilmiştir. Bu metin MEB ilkokul 4.sınıf Türkçe ders kitabından alınmıştır. Öğrenci metni okurken ses kaydı alınmıştır. Bu ses kaydı aşağıdaki veri toplama araçlarına göre analiz edilerek, öğrencinin mevcut okuma düzeyi belirlenmiştir. Bu veri toplama araçları: Ortam ve Seslendirme Ölçeği, Kelime Tanıma Yüzdesi, Okuma Hızı, Okuma Prozodisi Rubriği ve Okuduğunu Anlatmayla Okuduğunu Anlamayı Değerlendirme Rubriği’dir.

Akıcı okuma çalışmaları

Öğrencinin mevcut okuma düzeyi belirlendikten sonra araştırmacılar tarafından öğrenciye uygulanmak üzere bir okuma programı hazırlanmıştır. Bu okuma programı literatürdeki farklı akıcı okuma yöntem ve teknikleri dikkate alınarak seçilmiştir. Bu akıcı okuma yöntem ve teknikleri; tekrarlı okuma, mırıltılı okuma, kafiyeli okuma, sesli okuma ve görme yelpazesini genişletmedir [GYP]. Hazırlanan okuma programı araştırmacılarından biri tarafından okul kütüphanesinde belirlenen saatlerde 15 ders saati uygulanmıştır. Her bir ders saati 40 dakika sürmüştür. Okuma programı kapsamında okutulan metinler Coşkun ve Çeçen’in (2012) Hızlı ve Anlayarak Okuma Tekniği kitabından alınmıştır. Okuma programının hangi saatinde hangi metnin okutulduğu, hangi okuma yöntem ve tekniğinin uygulandığı Tablo 2’de açıklanmıştır.

Tablo 2. Akıcı Okuma Çalışmaları

Uygulama Saati	Okutulan Metin	Okuma Yöntem ve Tekniği
16. Saat	Kedi	Kafiyeli, Sesli ve Tekrarlı Okuma
17. Saat	Enginar	Sesli ve Tekrarlı Okuma
18. Saat	Sonbahar Geldi	Sesli ve Tekrarlı Okuma
19. Saat	Nasreddin Hoca	Kafiyeli, Sesli ve Tekrarlı Okuma
20. Saat	Öğretmenim	Kafiyeli, Sesli ve Tekrarlı Okuma
21. Saat	Zeki Koş	GYP, Sesli ve Tekrarlı Okuma
22. Saat	Engin Uyan	GYP, Sesli ve Tekrarlı Okuma
23. Saat	Karınca ile Güvercin	GYP, Sesli ve Tekrarlı Okuma
24. Saat	Anne Kalbi	GYP, Sesli ve Tekrarlı Okuma
25. Saat	Son Pişmanlık	GYP, Sesli ve Tekrarlı Okuma
26. Saat	Atatürk’ün Bir Saati Vardı	Kafiyeli, Sesli ve Tekrarlı Okuma
27. Saat	Dövüşçü Aslan ile Yaban Domuzu	Mırıltılı, Sesli ve Tekrarlı Okuma
28. Saat	Salyangoz ile Evi	Mırıltılı, Sesli ve Tekrarlı Okuma
29. Saat	Aman Allahım Plana Bak	Mırıltılı, Sesli ve Tekrarlı Okuma
30. Saat	İyiliğe Karşı Kötülük	Mırıltılı, Sesli ve Tekrarlı Okuma

Son uygulama aşaması

Akıcı okuma çalışmaları bittikten sonra öğrencinin ne duruma geldiğini belirlemek amacıyla öğrenciye “Heyecan Doruklarda” metni tekrar okutulmuş ve bunun ardından ise kendi sınıf düzeyinde, 165 kelimedenden oluşan “Ebru Sanatı” adlı metin de okutulmuştur. “Ebru Sanatı” adlı metin Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya ve Rasinski’nin (2014) Okumayı Değerlendirme adlı kitabından alınmıştır. Öğrenciye son uygulamada iki farklı

metin okutulmasının sebebi ön uygulamada okutulan kendi sınıf düzeyinin altındaki (4.sınıf) metinde ne düzeye geldiğini ve kendi sınıf düzeyindeki (5.sınıf) metinde ise hangi düzeye geldiğini görmez. Öğrencinin kendi sınıf düzeyine göre akıcı okuma problemi olduğundan ön uygulama sadece 4. sınıf düzeyinde tek bir metin okutulmuştur. Öğrenci metinleri okurken ses kaydı alınmıştır. Bu ses kaydı aşağıdaki veri toplama araçlarına göre analiz edilerek, öğrencinin nerden nereye geldiği belirlenmiştir. Bu veri toplama araçları: Ortam ve Seslendirme Ölçeği (Ekwall ve Shanker), Kelime Tanıma Yüzdesi, Okuma Hızı, Okuma Prozodisi Rubriği ve Okuduğunu Anlatmayla Okuduğunu Anlamayı Değerlendirme Rubriğidir.

Bulgular

Bu bölümde, akıcı okuma problemi olan öğrenciye uygulanan birden fazla akıcı okuma yöntem ve tekniğinin (tekrarlı okuma, mırıltılı okuma, kafiyeli okuma, sesli okuma ve görme yelpazesini genişletme) ilk ve son okuma ortam ve seslendirme ölçeği, okuma hızı, kelime tanıma ve okuduğunu anlama düzeyi ön test ve son test puanlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Ön uygulamaya ilişkin bulgular

Ön uygulama yapmak için öğrenciye “Heyecan Doruklarda” adlı metin verilmiştir. 4.sınıf düzeyinde olan ve 121 kelimedenden oluşan bu metni, öğrenci 3.5 dakikada 63 kelimesini okuyabilmiştir. Bu veriler belirlenen ölçek ve rubriklere göre analiz edilmiş ve sonuçları aşağıda açıklamıştır.

Tablo 3. “Heyecan Doruklarda” Metnine Göre İlk Ölçüm İçin Ortam ve Seslendirme Ölçeği Puanları

Yapılan Hata	Sonuç		Açıklama	Ölçüm Kriterleri	
	Ortam Ölçeği	Seslendirme Ölçeği			
Y çıkar D çıktılar	3/5	5/8		Ortam Ölçeği Puanları 0 = Hiç Okumadı 1 = Kelimeyi Öğretmen Verdi 2 = Aynı Kelimeleri/Yapıları İçermedi 3 = Aynı Kelimeleri/Yapıları İçerdi 4 = Kendi Koyduğu Kelimeler Yazarla Aynı İfadede 5 = Kendini Düzeltti	
Y negarenk D rengarenk	3/5	7/9			
Y dümbüşü D cümbüşü	3/5	6/7	“dü” diye başladı sonra “dümbüşü” olarak okudu		
Y gördü D görülmeye	5/5	4/9	Önce “gördü” dedi sonra düzeltti. Kesme işareti olan yerlerde önce kelimeyi yanlış okuyor, sonra düzeltiyor.		
Y değildir D değerdı	2/5	5/7			
Y D alkışlıyordu	5/5	12/12	Birkaç kez “al” “al” dedikten sonra okudu		
Y uçmasının D uçurtmasının	3/5	9/12			
Y D olacağı	1/5	7/9	“nı” ekini		
					Seslendirme Ölçeği Puanları

D	olacağını			okumadı.Öğretmen söyledi	0 = Kendi Koyduğu Kelimeyle Harf Benzerliği Yok 1 = Kendi Koyduğu Kelimeyle 1 Harf Benzerliği Var 2 = Kendi Koyduğu Kelimeyle 2 Harf Benzerliği Var N =Kendi Koyduğu Kelimeyle N Harf Benzerliği Var
Y	taşıyordu	2/5	9/12		
D	tartışıyordu				
Y	kınalı	5/5	6/6	kın” deyip sonra kınalı olarak düzeltti. Bazı kelimelerin ilk hecesini birkaç kez tekrarlayıp sonra okuyor.	
D					
Y	yaslandı	5/5	7/9		
D	yaşlanmış				
Y	duyuyordu	2/5	8/9	Önce “duru” dedi devamında “duyuyordu” olarak okudu	
D					
Y	atmıştı	2/5	7/8		
D	artmıştı				
Y	çakılanlar	5/5	10/10	Önce “çak”, “çakı” olarak okuyup devamında çakılanlar olarak düzeltti	
D					
Y	evden	2/5	4/6		
D	elendi				
Toplam		48/75	106/133	* = % 90’ın altında olduğu için endişe	
Yüzde		64	79	düzeyi.	

Tablo 4. “Heyecan Doruklarda” Metnine Göre İlk Ölçüm İçin Anlama Ölçeği Puanları

Sorular ve Cevapları		Açıklama	Puan	Ölçüm Kriterleri
S	Çocuklar ne zaman tepeye çıktılar?	Soru basit anlama sorusudur.	2/2	Basit Anlama Soruları İçin 0 = Hiç Cevaplanmayan Sorular 1 = Yarı Cevaplanan Sorular 2 = Tam Cevaplanan Sorular
C	Düdük öterken			
S	Uçurtmalar gökyüzüne nasıl yükseldi?	Soru basit anlama sorusudur.	1/2	
C	Uçarak			
S	Hangi uçurtmalar elendi?	Soru basit anlama sorusudur.	0/2	Derinlemesine Anlama Soruları İçin 0 = Hiç Cevap Verilmeyen Sorular 1 = Çok Eksik Cevap Verilen Sorular 2 = Beklenene Yakın Ancak Eksik Olan Cevaplar 3 = Tam ve Etkili Cevaplar
C	Hepsi			
Toplam			3/6	
Yüzde			0.50*	* = % 50 olduğu için endişe düzeyi

Ölçüm sonuçlarına göre kelime tanıma düzeyi açısından 99+(99-100) aralığı serbest düzey, yüzde 91-98 aralığı öğretim düzeyi ve yüzde 90-altı aralığı ise endişe düzeyidir. Anlama düzeyi açısından ise 90+(90-100) aralığı serbest düzey, yüzde 75(51-89) aralığı serbest düzey ve yüzde 50-(50 ve altı) aralığı endişe düzeyidir (Ekwall ve Shanker, 1988'den Aktaran Akyol, 2003). Tablo 3'teki bulgulara göre öğrenci ortam ölçeğinden 64 ve seslendirme ölçeğinden 79 puan almıştır. Bu sonuçlar yukarıdaki verileri göre öğrencinin kelime tanıma düzeyi açısından endişe düzeyinde olduğunu göstermektedir. Tablo 3'teki bulgulara göre ise öğrenci anlama ölçeğinden 50 puan almıştır. Yine yukarıdaki verilerle karşılaştırıldığında öğrencinin anlama düzeyi açısından da endişe düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğrenci okuma yaparken, kâğıda eğilip uzaklaşmakta ve ara ara parmağıyla takip etmektedir. Öğrenci kelimeleri seslendirebilmektedir. Ancak okurken şu hataları yapmaktadır; kelimeyi yazıldığı gibi değil de aynı kökte farklı bir kelime olarak okuma (metinde *uçurtmasının* kelimesini *uçmasının* olarak okudu), okuyamadığı kelimeyi şeklen ona benzer olan başka bir kelime olarak okuma (metinde *tartışıyordu* kelimesini *taşıyordu* olarak okudu), kesme işareti olan yerlerde kelimeyi ilk başta yanlış okuyup sonra düzeltme, uzun kelimelerin ilk hecesini birkaç kez tekrar edip sonra okuma (metinde *alkışlıyordu* kelimesini *“al” “al”* deyip sonra okudu), bazı kelimelerin sonundaki ekleri okumama (metinde *olacağını* kelimesini *olacağı* olarak okudu). Metnin devamında basit anlama düzeyinde 3 tane soru yöneltilmiştir. Basit anlama düzeyinde ve az sayıda soru sorulmasının sebebi öğrencinin akıcı okuma problemine dayalı olarak okuduğunu anlama becerisinde de problem olduğundan dolayıdır. Öğrenci, bu sorulardan birini doğru cevaplamıştır, birine doğru cevapla aynı anlama gelebilecek bir cevap vermiştir, diğer bir soruya ise yanlış cevap vermiştir. Öğrenci 3.5 dakikada okuduğu 63 kelimedeki 15 hata yapmıştır. Yukarıdaki ölçeklere göre yapılan analiz sonuçlarına göre öğrenci *endişe düzeyinde* bir okuyucudur.

Öğrencinin okuma akıcılığını değerlendirmek için okuduğu metinde kelime tanıma yüzdesine, okuma hızına, okuma prozodisine ve okuduğunu anlama durumuna bakılmıştır. Bunun için okuma yüzdesi ve hızı hesaplamaları yapılmış, okuma prozodisi ve okuduğunu anlama rubriğine göre değerlendirmeler yapıp, sonuçları Tablo 5'te açıklanmıştır.

Tablo 5. Okuma Akıcılığı Ön Uygulama Puanları

Kelime Tanıma	<i>Doğru Okunan Kelime Sayısı</i>	%79
	<i>Okunan Toplam Kelime Sayısı</i>	
Okuma Hızı	Dakikada Okunan Doğru Kelime Sayısı	19
	➤ İfade ve Ses Düzeyi:	2
	➤ Anlam Üniteleri ve Tonlama:	1
Prozodi	➤ Pürüzsüzlük:	2
	➤ Hız:	2
	➤ Toplam Puan:	7
Okuduğunu Anlama		3

Akyol, Rasinski vd. (2014)'e göre *kelime tanıma yüzdesi* öğretimsel okuma düzeyinde yüzde 92-98 aralığında, bağımsız okuma düzeyi doğruluk oranı ise yüzde 99-100 aralığını işaret etmektedir. Güneş (2013) tarafından çok sayıda uygulamalardan yola çıkılarak *okuma hızı* ile ilgili bazı ölçütler geliştirilmiştir. Bu ölçütlere göre; 1.sınıf

öğrencilerinin yıl sonuna kadar 60 kelime, 2.sınıf öğrencilerinin dakikada 80 kelime, 3.sınıf öğrencilerinin dakikada 100 kelime, 4.sınıf öğrencilerinin dakikada 120 kelime ve 5.sınıf öğrencilerinin dakikada 140 kelime okuması öngörülmektedir. Eğitim-öğretim yılı başında veya bir çalışmanın ön uygulaması aşmasında öğrenci *prozodi* rubriğinin alt boyutları toplamından 8 veya altında puan almışsa bu kaygı verici bir durum değildir. Ancak eğitim-öğretim yılı sonunda veya bir çalışmanın son uygulaması aşamasında öğrenci 8 veya altında puan aldıysa bu durum kaygı vericidir ve öğrenci ek uygulamalara veya okuma prozodisinin geliştirilmesi için öğretime ihtiyaç duyduğunu göstermektedir (Akyol, Rasinski vd., 2014). Yine okuduğunu anlatma yoluyla okuduğunu anlamayı değerlendirme rubriğine göre, rubrikten üç veya altında puan alan öğrencinin metni anlamadığını ve metinle ilgili bilgileri hatırlamadığını göstermektedir. Eğitim-öğretim yılı sonu veya yapılan uygulama sonucunda öğrencinin 4-6 aralığında bir puan alması beklenir (Akyol, Rasinski vd., 2014).

Tablo 5'te belirtilen okuma akıcılığı ön uygulama puanlarına göre öğrencinin kelime tanıma yüzdesi 79 olarak bulunmuştur. Bu yüzde oranı öğrencinin öğretimsel okuma düzeyinin altında olduğunu göstermektedir. Öğrencinin bir dakikada okuduğu kelime sayısı ise 19 olarak bulunmuştur. Bu sayı sınıf düzeyine göre okuma öngörülen ölçütlerle kıyaslandığında bu ölçütlerin oldukça altındadır. Çünkü bu ölçütlere göre 5.sınıf düzeyinde bir öğrencinin 1 dakikada ortalama 80-140 arası kelime okuması gerekir. Öğrenci okuma prozodisi rubriğinin alt boyutlara göre toplamda 7 puan almıştır. Bu aşamanın ön uygulama olması nedeniyle aldığı bu toplam puan okuma prozodisi açısından kaygı verici değildir. Okuduğunu anlama rubriğine göre öğrenci 3 puan almıştır. Bu aşamanın ön uygulama olması nedeniyle öğrencinin okuduğunu anlamada aldığı puan normal karşılanmaktadır.

Son uygulamaya ilişkin bulgular

Yapılan akıcı okuma çalışmaları sonrasında öğrencinin akıcı okuma düzeyinin nerden nereye geldiğini tespit amacıyla öğrenci iki farklı metin okutulmuştur. Bu metinlerden ilki ön uygulama aşamasında okutulan 4.sınıf düzeyinde, 121 kelimedenden oluşan "Heyecan Doruklarda" metni. İkincisi ise 5.sınıf düzeyinde, 165 kelimedenden oluşan "Ebru Sanatı" adlı metin. Öğrenci 121 kelimedenden oluşan "Heyecan Doruklarda" adlı metni 4.28 dakikada okuyabilmiş, 165 kelimedenden oluşan "Ebru Sanatı" adlı metni ise 5.53 dakikada okuyabilmiştir. Bu veriler belirlenen ölçek ve rubriklere göre analiz edilmiş ve sonuçları aşağıda açıklamıştır.

Tablo 6. "Heyecan Doruklarda" Metnine Göre Son Ölçüm İçin Ortam ve Seslendirme Ölçeği Puanları

Yapılan Hata	Sonuç		Açıklama	Ölçüm Kriterleri
	Ortam Ölçeği	Seslendirme Ölçeği		
Y çıkarlar D çıktılar	3/5	6/8	Önce "çıkır" dedi sonra "çıklarlar" diye okudu	Ortam Ölçeği Puanları 0 = Hiç Okumadı 1 = Kelimeyi Öğretmen Verdi
Y uçaklar D uçurtma	2/5	2/7	"uçaklar" diye okudu öğretmen	

				düzeltilti.	İçermedi
Y	yaklaşmış	1/5	7/9		3 = Aynı
D	yaslanmış				Kelimeleri/Yapıları
Y	gökyüzünde	4/5	8/9		İçerdi
D	gökyüzüne				4 = Kendi Koyduğu
Y	atıyordu			“atıyordu”	Kelimeler Yazarla Aynı
D	atıyor	4/5	6/6	olarak okudu	İfadede
				öğretmen	5 = Kendini Düzeltti
				düzeltilti.	
Y	aramıştı			“aramıştı”	Seslendirme Ölçeği
D	artmıştı	1/5	7/8	olarak okudu	Puanları
				öğretmen	0 = Kendi Koyduğu
				düzeltilti	Kelimeyle Harf
Y	ulaştılar	2/5	4/10		Benzerliği Yok
D	ulaşamayan				1 = Kendi Koyduğu
Y	birbirlerine	4/5	9/9		Kelimeyle 1 Harf
D	birbirine				Benzerliği Var
Y	bitkine	1/5	6/8		2 = Kendi Koyduğu
D	bitimine				Kelimeyle 2 Harf
Y	izlerinin	1/5	6/12		Benzerliği Var
D	izleyenlerin				N = Kendi Koyduğu
Y	alıyordu			“alıyordu”	Kelimeyle N Harf
D	alıcıydı	3/5	4/8	olarak okudu	Benzerliği Var
				öğretmen	
				düzeltilti.	
Y	Ali’yi			“Ali’yi” diye	
D	Ali’yi de	5/5	7/7	okudu bekleyip	
				“Ali’yi de” diye	
				okuyarak	
				kendini düzeltti	
Y	ona	3/5	2/3		
D	onu				
Toplam		34/65	74/104	*= % 90’ın altında olduğu için endişe	
Yüzde		52	71	düzeyi.	

Tablo 7. “Heyecan Doruklarda” Metnine Göre Son Ölçüm İçin Anlama Ölçeği Puanları

Sorular ve Cevapları	Açıklama	Puan	Ölçüm Kriterleri
S Uçurtmalar gökyüzüne nasıl yükseldi? C Hızla yükseldi	Soru basit anlama sorusudur	2/2	Basit Anlama Soruları İçin 0 = Hiç Cevaplanmayan Sorular
S İnsanlar neyi tartışıyordu? C Uçurtmayı	Soru basit anlama sorusudur	1/2	1 = Yarı Cevaplanan Sorular
S Hangi uçurtmalar elendi? C Beyoğlu’nun, Recep’in, Ali’nin	Soru basit anlama sorusudur	0/2	2 = Tam Cevaplanan Sorular
S Gökte kimin uçurtmaları kaldı? C Beyoğlu’nun ve Ali’nin	Soru basit anlama sorusudur	1/2	Derinlemesine Anlama Soruları İçin 0 = Hiç Cevap
S İzleyenlerin büyük bölümü niçin üzüntüye boğuldu? C Uçurtmaları düştü	Soru basit anlama sorusudur	0/2	Verilmeyen Sorular 1 = Çok Eksik Cevap Verilen Sorular
S Birinciye hediye olarak ne verildi? C Bisiklet	Soru basit anlama sorusudur	2/2	2 = Beklenene Yakın Ancak Eksik Olan Cevaplar

Toplam	6/12	3 = Tam ve Etkili Cevaplar
Yüzde	50	* = % 50 olduğu için endişe düzeyi

Ölçüm sonuçlarına göre kelime tanıma düzeyi açısından 99+(99-100) aralığı serbest düzey, yüzde 91-98 aralığı öğretim düzeyi ve yüzde 90-altı aralığı ise endişe düzeyidir. Anlama düzeyi açısından ise 90+(90-100) aralığı serbest düzey, yüzde 75(51-89) aralığı serbest düzey ve yüzde 50-(50 ve altı) aralığı endişe düzeyidir (Ekwall ve Shanker, 1988'den Aktaran Akyol, 2003). Öğrenci 4.28 dakikada 121 kelimedenden oluşan metnin tamamını okumuştur. Okuma esnasında 13 hata yapmıştır. Metnin devamında öğrenciye metinle ilgili 6 soru yöneltilmiştir. Öğrencinin uygulama sonrası okuduğunu anlama becerisindeki gelişimi belirleme nedeniyle ön uygulamaya göre son uygulamada öğrenciye daha fazla soru sorulmuştur. Öğrenci bu sorulardan 2 tanesine tam cevap, 2 tanesine yarım cevap ve 2 tanesine de yanlış vermiştir. Tablo 6'daki bulgulara göre öğrenci ortam ölçeğinden 52 ve seslendirme ölçeğinden 71 puan almıştır. Bu sonuçlar yukarıdaki verilere göre öğrencinin kelime tanıma düzeyi açısından endişe düzeyinde olduğunu göstermektedir. Tablo 6'daki bulgulara göre ise öğrenci anlama ölçeğinden 50 puan almıştır. Yine yukarıdaki verilerle karşılaştırıldığında öğrencinin anlama düzeyi açısından da endişe düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğrencinin son uygulama sonrası okuma akıcılığını değerlendirmek için okuduğu metinde kelime tanıma yüzdesine, okuma hızına, okuma prozodisine ve okuduğunu anlama durumuna bakılmıştır. Bunun için okuma yüzdesi ve hızı hesaplamaları yapılmış, okuma prozodisi ve okuduğunu anlama rubriğine göre değerlendirmeler yapıp, sonuçları Tablo 8'de açıklanmıştır.

Tablo 8. Okuma Akıcılığı Son Uygulama Puanları

Kelime Tanıma	<i>Doğru Okunan Kelime Sayısı</i>	%88
	<i>Okunan Toplam Kelime Sayısı</i>	
Okuma Hızı	Dakikada Okunan Doğru Kelime Sayısı	40
Prozodi	➤ İfade ve Ses Düzeyi:	3
	➤ Anlam Üniteleri ve Tonlama:	2
	➤ Pürüzsüzlük:	2
	➤ Hız:	3
	➤ Toplam Puan:	10
Okuduğunu Anlama		4

Akyol, Rasinski vd. (2014)'e göre *kelime tanıma yüzdesi* öğretimsel okuma düzeyinde yüzde 92-98 aralığında, bağımsız okuma düzeyi doğruluk oranı ise yüzde 99-100 aralığını işaret etmektedir. Güneş (2013) tarafından çok sayıda uygulamalardan yola çıkılarak *okuma hızı* ile ilgili bazı ölçütler geliştirilmiştir. Bu ölçütlere göre; 1.sınıf öğrencilerinin yıl sonuna kadar 60 kelime, 2.sınıf öğrencilerinin dakikada 80 kelime, 3.sınıf öğrencilerinin dakikada 100 kelime, 4.sınıf öğrencilerinin dakikada 120 kelime ve 5.sınıf öğrencilerinin dakikada 140 kelime okuması öngörülmektedir. Eğitim-öğretim yılı başında veya bir çalışmanın ön uygulaması aşmasında öğrenci *prozodi* rubriğinin alt boyutları toplamından 8 veya altında puan almışsa bu kaygı verici bir durum değildir.

Ancak eğitim-öğretim yılı sonunda veya bir çalışmanın son uygulaması aşamasında öğrenci 8 veya altında puan aldıysa bu durum kaygı vericidir ve öğrenci ek uygulamalara veya okuma prozodisinin geliştirilmesi için öğretime ihtiyaç duyduğunu göstermektedir (Akyol, Rasinski vd., 2014). Yine okuduğunu anlatma yoluyla okuduğunu anlamayı değerlendirme rubriğine göre, rubrikten üç veya altında puan alan öğrencinin metni anlamadığını ve metinle ilgili bilgileri hatırlamadığını göstermektedir. Eğitim-öğretim yılı sonu veya yapılan uygulama sonucunda öğrencinin 4-6 aralığında bir puan alması beklenir (Akyol, Rasinski vd., 2014).

Tablo 8’de belirtilen okuma akıcılığı son uygulama puanlarına göre öğrencinin kelime tanıma yüzdesi 88 olarak bulunmuştur. Bu yüzde oranı öğrencinin öğretimsel okuma düzeyinin altında olduğunu göstermektedir. Öğrencinin bir dakikada okuduğu kelime sayısı ise 40 olarak bulunmuştur. Bu sayı sınıf düzeyine göre okuma öngörülen ölçütlerle kıyaslandığında bu ölçütlerin oldukça altındadır. Çünkü bu ölçütlere göre 5.sınıf düzeyinde bir öğrencinin 1 dakikada ortalama 80-140 arası kelime okuması gerekir. Öğrenci okuma prozodisi rubriğinin alt boyutlara göre toplamda 10 puan almıştır. Öğrencinin aldığı bu toplam puan okuma prozodisi açısından uygundur. Okuduğunu anlama rubriğine göre öğrenci 4 puan almıştır. Öğrencinin okuduğunu anlamadan aldığı puan belirlenen ölçütlere göre uygundur.

Son uygulama aşamasında okutulan bir diğer metin ise 5.sınıf düzeyinde “Ebru Sanatı” adlı metindir. Bu metin 165 kelimedenden oluşmaktadır. Öğrenci bu metni 5.53 dakikada tamamını okumuştur. Bu veriler belirlenen ölçek ve rubriklere göre analiz edilmiş ve sonuçları aşağıda açıklamıştır.

Tablo 9. “Ebru Sanatı” Metnine Göre Son Ölçüm İçin Ortam ve Seslendirme Ölçeği Puanları

Yapılan Hata		Sonuç		Açıklama	Ölçüm Kriterleri
		Ortam Ölçeği	Seslendirme Ölçeği		
Y	daldır	4/5	6/7		Ortam Ölçeği Puanları
D	dalıdır				
Y	deste	1/5	3/8	“deste” olarak okudu öğretmen “desenler” diye düzeltti.	0 = Hiç Okumadı
D	desenler				1 = Kelimeyi Öğretmen Verdi
Y	bulutlu	3/5	5/9		2 = Aynı
D	bulutumsu				Kelimeleri/Yapıları İçermedi
Y	yapışı	2/5	6/8	“yapışı” diye okudu öğretmen “yapılışı” olarak düzeltti.	3 = Aynı
D	yapılışı				Kelimeleri/Yapıları İçerdi
Y	sanatı	1/5	2/5	“sanatı” olarak okudu kelimeyi öğretmen düzeltti	4 = Kendi Koyduğu Kelimeler Yazarla Aynı İfadede
D	sabır				5 = Kendini Düzeltti
Y	geniş bir	2/5	5/7	Öğretmen düzeltti	Seslendirme Ölçeği Puanları
D	geniş ve				0 = Kendi Koyduğu
Y	gerek	4/5	5/7		Kelimeyle Harf Benzerliği Yok
D	gerekir				1 = Kendi Koyduğu
Y	içinde	4/5	5/5	.	

D	içine				Kelimeyle 1 Harf Benzerliği Var
Y	kondu				2 = Kendi Koyduğu
D	konur	2/5	3/5	“kondu” diye okudu öğretmen “konur” olarak düzeltti	Kelimeyle 2 Harf Benzerliği Var
Y	fırsatlarda				N =Kendi Koyduğu
D	fincanlarda	1/5	7/11	“fırsatlarda” olarak okudu kelimeyi öğretmen düzeltti	Kelimeyle N Harf Benzerliği Var
Y	üzerinde	4/5	8/8		
D	üzerine				
Y	birlik				
D	birikintiler	1/5	5/12	“birlik” olarak okudu kelimeyi öğretmen düzeltti	
Y	şakırtıcı	3/5	8/9		
D	şaşırtıcı				
Y	desler	1/5	6/8	“desler” olarak okudu kelimeyi öğretmen düzeltti	
D	desenler				
Y	dersler	1/5	6/8	“desler” olarak okudu kelimeyi öğretmen düzeltti	
D	desenler				
Toplam		34/75	80/117		
Yüzde		45	68	*= % 90’ın altında olduğu için endişe düzeyi.	

Tablo 10. “Ebru Sanatı” Metnine Göre Son Ölçüm İçin Anlama Ölçeği Puanları

	Sorular ve Cevapları	Açıklama	Puan	Ölçüm Kriterleri
S	Ebruya nerelerde rastlanır?	Soru basit	0/2	Basit Anlama Soruları İçin 0 = Hiç Cevaplanmayan Sorular 1 = Yarı Cevaplanan Sorular 2 = Tam Cevaplanan Sorular
C	Sanatta	anlama sorusudur.		
S	Ebru sanatında renkler ve desenler nasıl bir görüntü oluşturur?	Soru basit	0/2	
C	Dikdörtgen	anlama sorusudur.		
S	Ebrunun yapılışı ne ister?	Soru basit	0/2	Derinlemesine Anlama Soruları İçin 0 = Hiç Cevap Verilmeyen Sorular 1 = Çok Eksik Cevap Verilen Sorular 2 = Beklenene Yakın Ancak Eksik Olan Cevaplar 3 = Tam ve Etkili Cevaplar
C	Giyisi ve süsleme ister	anlama sorusudur.		
S	Ebru nasıl yapılır? Anlatınız.	Soru basit	0/2	
C	Masalar, örtü ve perde	anlama sorusudur.		
S	Ebru desenlerini nerelerde görebiliriz?	Soru basit	1/2	
C	Her yerde	anlama sorusudur.		
Toplam			1/10	

Yüzde * = % 50'nin altında
10 olduğu için endişe düzeyi

Ölçüm sonuçlarına göre kelime tanıma düzeyi açısından 99+(99-100) aralığı serbest düzey, yüzde 91-98 aralığı öğretim düzeyi ve yüzde 90-altı aralığı ise endişe düzeyidir. Anlama düzeyi açısından ise 90+(90-100) aralığı serbest düzey, yüzde 75(51-89) aralığı serbest düzey ve yüzde 50-(50 ve altı) aralığı endişe düzeyidir (Ekwall ve Shanker, 1988'den Aktaran Akyol, 2003). Öğrenci 5.53 dakikada 165 kelimedenden oluşan metnin tamamını okumuştur. Okuma esnasında 15 hata yapmıştır. Metnin devamında öğrenciye metinle ilgili 5 soru yöneltilmiştir. Öğrenci bu sorulardan 4 tanesini yanlış cevaplamış, 2 tanesine de yarım cevap vermiştir. Tablo 9'daki bulgulara göre öğrenci ortam ölçeğinden 45 ve seslendirme ölçeğinden 68 puan almıştır. Bu sonuçlar yukarıdaki verileri göre öğrencinin kelime tanıma düzeyi açısından endişe düzeyinde olduğunu göstermektedir. Tablo 10'daki bulgulara göre ise öğrenci anlama ölçeğinden 10 puan almıştır. Yine yukarıdaki verilerle karşılaştırıldığında öğrencinin anlama düzeyi açısından da endişe düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğrencinin son uygulama sonrası okuma akıcılığını değerlendirmek için okuduğu metinde (Ebru Sanatı metni) kelime tanıma yüzdesine, okuma hızına, okuma prozodisine ve okuduğunu anlama durumuna bakılmıştır. Bunun için okuma yüzdesi ve hızı hesaplamaları yapılmış, okuma prozodisi ve okuduğunu anlama rubriğine göre değerlendirmeler yapıp, sonuçları Tablo 11'de açıklanmıştır.

Tablo 11. Okuma Akıcılığı Son Uygulama Puanları (Ebru Sanatı Adlı Metin)

Kelime Tanıma	<i>Doğru Okunan Kelime Sayısı</i>	%93
	<i>Okunan Toplam Kelime Sayısı</i>	
Okuma Hızı	Dakikada Okunan Doğru Kelime Sayısı	40
	➤ İfade ve Ses Düzeyi:	3
	➤ Anlam Üniteleri ve Tonlama:	2
Prozodi	➤ Pürüzsüzlük:	2
	➤ Hız:	3
	➤ Toplam Puan:	10
Okuduğunu Anlama		4

Akyol, Rasinski vd. (2014)'e göre *kelime tanıma yüzdesi* öğretimsel okuma düzeyinde yüzde 92-98 aralığında, bağımsız okuma düzeyi doğruluk oranı ise yüzde 99-100 aralığını işaret etmektedir. Güneş (2013) tarafından çok sayıda uygulamalardan yola çıkılarak *okuma hızı* ile ilgili bazı ölçütler geliştirilmiştir. Bu ölçütlere göre; 1.sınıf öğrencilerinin yıl sonuna kadar 60 kelime, 2.sınıf öğrencilerinin dakikada 80 kelime, 3.sınıf öğrencilerinin dakikada 100 kelime, 4.sınıf öğrencilerinin dakikada 120 kelime ve 5.sınıf öğrencilerinin dakikada 140 kelime okuması öngörülmektedir. Eğitim-öğretim yılı başında veya bir çalışmanın ön uygulaması aşmasında öğrenci *prozodi* rubriğinin alt boyutları toplamından 8 veya altında puan almışsa bu kaygı verici bir durum değildir. Ancak eğitim-öğretim yılı sonunda veya bir çalışmanın son uygulaması aşmasında öğrenci 8 veya altında puan aldıysa bu durum kaygı vericidir ve öğrenci ek uygulamalara veya okuma prozodisinin geliştirilmesi için öğretime ihtiyaç duyduğunu göstermektedir

(Akyol, Rasinski vd., 2014). Yine okuduğunu anlatma yoluyla okuduğunu anlamayı değerlendirme rubriğine göre, rubrikten üç veya altında puan alan öğrencinin metni anlamadığını ve metinle ilgili bilgileri hatırlamadığını göstermektedir. Eğitim-öğretim yılı sonu veya yapılan uygulama sonucunda öğrencinin 4-6 aralığında bir puan alması beklenir (Akyol, Rasinski vd., 2014).

Tablo 11'de belirtilen okuma akıcılığı son uygulama (Ebru Sanatı Metni) puanlarına göre öğrencinin kelime tanıma yüzdesi 93 olarak bulunmuştur. Bu yüzde oranı öğrencinin öğretimsel okuma düzeyinde göstermektedir. Öğrencinin bir dakikada okuduğu kelime sayısı ise 40 olarak bulunmuştur. Bu sayı sınıf düzeyine göre okuma öngörülen ölçütlerle kıyaslandığında bu ölçütlerin oldukça altındadır. Çünkü bu ölçütlere göre 5.sınıf düzeyinde bir öğrencinin 1 dakikada ortalama 80-140 arası kelime okuması gerekir. Öğrenci okuma prozodisi rubriğinin alt boyutlara göre toplamda 10 puan almıştır. Öğrencinin aldığı bu toplam puan okuma prozodisi açısından uygundur. Okuduğunu anlama rubriğine göre öğrenci 4 puan almıştır. Öğrencinin okuduğunu anlamadan aldığı puan belirlenen ölçütlere göre uygundur.

Tartışma

Birden fazla akıcı okuma yöntem ve tekniğine dayalı olarak yapılan okuma çalışmalarında öğrenci düzey olarak endişe düzeyinde kalsa bile öğrencinin okuma becerilerinin gelişiminde matematiksel olarak bir artışın olduğu görülmektedir. Ülkemizde akıcı okuma problemlerinin giderilmesine yönelik yapılan benzer çalışmalar (Akyol ve Sever, 2019; Çayır ve Balcı, 2017) incelendiğinde sonuçlarının bu araştırmanın sonuçlarında olduğu gibi öğrencinin okuma düzeyinde bir ilerletme sağlamayıp ancak okuma becerilerinde matematiksel olarak bir artış sağladığı görülmektedir. Sağlam, Baş ve Akyol (2020); Erbasan ve Sağlam (2020); Kuruoğlu ve Şen (2019); Kanık Uysal ve Akyol (2019); Karasakaloğlu ve Saraçlı Çelik (2018); Akyol ve Ketenoğlu Kayabaşı (2018); Sözen ve Akyol (2018); Akyol ve Kodan (2016); Kardaş İşler ve Şahin (2016); Çeliktürk Sezgin ve Akyol (2015); Yamaç (2014); Duran ve Sezgin (2012)'nin yaptığı çalışmalarda ise akıcı okuma problemi olan öğrencilerin hem okuma düzeylerinde ilerleme olduğu hem de okuma becerilerinde matematiksel anlamda artış olduğu görülmüştür. Bu araştırma ve literatürdeki benzer araştırma sonuçları akıcı okuma sorunu olan öğrencilerle birebir okuma çalışmaları yapıldığında okuma problemlerinde azalma olduğunu ve okuma becerilerinin geliştiğini göstermektedir. Bu sonuçlar akıcı okuma sorunu olan öğrencilere yönelik olarak hazırlanan okuma programlarının etkililiğini göstermektedir.

Sonuç

Akıcı okuma problemi olan bir öğrencinin, akıcı okuma problemini gidermek amacıyla birden fazla akıcı okuma yöntem ve tekniği (tekrarlı okuma, mırılıtlı okuma, kafiye okuma, sesli okuma ve görme yelpazesini genişletme) ile 15 ders saati uygulama yapıp devamında ise öğrencinin okuma hızı, kelime tanıma düzeyi ve okuduğunu anlama becerisinin ölçüldüğü bu araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar şöyledir: öğrenci ön uygulamada olduğu gibi son uygulamada da kelime tanıma ve anlama düzeyi açısından endişe düzeyinde kalmıştır. Ancak okuma becerileri gelişiminde matematiksel olarak artış olmuştur. Ön uygulamada 4. sınıf düzeyinde okutulan metinde öğrencinin kelime tanıma

yüzdesi 79, dakikada okuduğu kelime sayısı 19, prozodi puanı 7 ve okuduğunu anlama puanı ise 3'tür. Son uygulamada ise ön uygulamada okutulan 4.sınıf düzeyinde metinde öğrencinin kelime tanıma yüzdesi 88, dakikada okuduğu doğru kelime sayısı 40, prozodi puanı 10 ve okuduğunu anlama puanı 4'e yükselmiştir. Son uygulamada okutulan kendi sınıf düzeyindeki (5.sınıf) metinde ise öğrencinin kelime tanıma yüzdesi 93, dakikada okuduğu doğru kelime sayısı 40, prozodi puanı 10 ve okuduğunu anlama puanı 4'e yükselmiştir.

Yukarıda açıklanan okuma becerilerinin gelişiminin yanında öğrencide görülen bazı okuma hatalarında azalma olduğu gözlemlenmiştir. Öğrenci okuma yaparken kâğıda eğilip uzaklaşma davranışı azalmış ve parmakla takip etmeyi tamamen bırakmıştır. Uzun heceli kelimeleri birkaç kez ilk hecesini okuyup sonra okuyabilme durumu ortadan kalkmıştır. Uzun heceli kelimeleri tek çırpıda okuyabilmektedir. Bu düzelmelere rağmen bazı okuma hataları devam etmektedir. Bunlar; kelimeyi yazıldığı gibi değil de aynı kökte farklı bir kelime olarak okuma, okuyamadığı kelimeyi şeklen ona benzer olan başka bir kelime olarak okuma ve bazı kelimelerin sonundaki ekleri okumamadır.

Uygulama önerileri

Bu çalışma belirlenen okuma yöntem ve tekniklerine dayalı olarak 15 ders saati yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak akıcı okuma problemlerinin giderilmesine yönelik yapılacak uygulamaların daha uzun süreli yapılması önerilmektedir. Ayrıca farklı okuma yöntem, teknik ve stratejilerinin denenmesi, kullanılacak okuma materyallerinin çeşitlendirilmesi ve uygulama yapılacak öğrencinin iyi tanınarak öğrencinin problemine dönük uygulamaların yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Akyol, H. (2011). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi* (10. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H., Rasinski, T. V., Yıldırım, K., Ateş, S. & Çetinkaya, Ç. (2014). *Okumayı değerlendirme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. & Sever, E. (2019). Okuma yazma güçlüğü ve bir eylem araştırması: İkinci sınıf örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 685-707.
- Akyol, H. & Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuma becerilerinin geliştirilmesi: bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 143-158.
- Akyol, H. & Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğü'nün giderilmesine yönelik bir uygulama: akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık
- Çayır, A. & Balcı, E. (2017). Bireyselleştirilmiş okuma programının disleksi riski olan bir ilkokul öğrencisinin okuma becerileri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(1), 455-470.

- Coşkun, C. & Çeçen, M. (2012). *Hızlı ve anlayarak okuma tekniği*. BS Yayın Basım Dağıtım
- Çeliktürk Sezgin, Z. & Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 4(2).
- Duran, E. & Bitir, T. (2020). *Okuma eğitimi* (2. baskı). Vizetek Yayıncılık.
- Duran, E. & Sezgin, B. (2012). Rehberli okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 633-655.
- Ekwall, E. E., & Shanker, J. L. (1988). *Diagnosis and Remedation of the Disabled Reader*. (Third Edition). Allyn and Bacon Inc. (p.403-415).
- Erbasan, Ö. & Sağlam, A. (2020). Okuma güçlüğü olan evde eğitim öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Temel Eğitim Dergisi*, 2(1), 14-25.
- Güneş, F. (2017). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller* (5. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gürkaner, M. & Güven, S. (2020). Türkiye’de ilkokul düzeyinde akıcı okuma üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 10(1), 347-363.
- Karasakaloğlu, N. & Saraçlı Çelik, S. (2018). Rehberle okuma yönteminin ilkokul öğrencilerinin dinlediğini anlama düzeyleriyle akıcı okuma becerilerine. *Turkish Studies*, 13 (19), 1083-1100.
- Kanık Uysal, P. & Akyol, H. (2019). Okuma güçlüğü ve giderilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 17-35.
- Kardaş İşler, N. & Şahin, A. E. (2016). Bir ilkokul 4. sınıf öğrencisinin okuma bozukluğu ve anlama güçlüğü: Bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 174-186.
- Kuruoğlu, G. & Şen, N. (2019). Okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerine uygulanan hızlandırılmış okuma eğitiminin etkisi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 36-45.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Öncü Kitap.
- Rasinski, T. V. & Padak, N. (2005). *3-minute reading assessment (Grade 1-4): Word recognition, fluency comprehension*. Scholastic Inc.
- Sağlam, A., Baş, Ö. & Akyol, H. (2020). Kelime tekrar tekniğinin üçüncü sınıf özel yetenekli öğrencilerin akıcı okuma düzeylerine etkisi. *Journal of History School*, 46, 1605-1629.
- Samuels, S. Jay. (1997). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 50, 376-381.
- Sidekli, S. & Yangın, S. (2005). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (11), 393-413
- Sözen, N. & Akyol, H. (2018). Rehberli okuma yöntemi: Bir eylem araştırması. *Turkish Studies*, 13(19), 1633-1658.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. Nobel Yayıncılık.
- Yamaç, A. (2014). İlkokul dördüncü sınıf düzeyinde bir öğrencinin sesli okuma akıcılığını artırmaya yönelik bir uygulama. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (2), 631-644.

Zutell, J. & Rasinski, T. V. (1991). Training teachers to attend to their students oral reading fluency. *Theory into Practice*, 30, 211-217.



Examination of Speaking Skills of 60-72 Month Old Children

Begümhan Yüksel*

ARTICLE INFO

Received 18.02.2021
Revised form 8.04.2021
Accepted 15.04.2021
Doi:10.31464/jlere.881497

Keywords:

language development
speaking skill
pronunciation
fluency

ABSTRACT

The aim of the study is to determine the speaking skill levels of children between the ages of 60-72 months. The research group of the study consists of 60 children between 60-72 months in the city center of Antalya. Data were collected using the "Speaking Skills Assessment Scale". For this, the children were watched a short cartoon movie, and then they were asked to describe what they had watched in their own words. The data of the research were obtained by analyzing the conversations acquired from these interviews. Speeches were evaluated in terms of pronunciation, fluency and language competency. According to the findings, it was determined that the speaking skills of the participant children were at a medium level in terms of pronunciation and fluency, and a lower level in terms of language competency. According to the other results obtained from the research pronunciation skill level fluency and fluency level also predict language competency. While girls are more successful than boys in terms of their pronunciation, there is no difference between them in terms of fluency and language proficiency. In addition, the six-month age difference is not a variable that makes a difference in terms of pronunciation, fluency and language consistency. Based on these results, it is recommended to conduct studies in other age groups and with different tools.

Acknowledgments

-

Statement of Publication Ethics

This study was conducted in accordance with publication ethical principles. Before the data was collected, permission number 75 was obtained from the Ethics Committee by the Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee on 01.03.2021

Authors' Contribution Rate

-

Conflict of Interest

There is no conflict of interest in this study.

* Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0869-9157>, Akdeniz University, Faculty of Education, begumhanyuksel@gmail.com

Introduction

One of the important indicators of the level of development in children is speaking skill. Growing up in a social environment, children interact with other people through speech. Speaking skill is a type of skill that allows children to reflect their individual quality defined by cognitive and linguistic development while being the primary means of participating in social contexts. Children use language to organize such experiences (Alexander, 2006; Mercer & Littleton, 2007; Wells, 1999). Through language, the basic features of various contexts are understood and also through speaking, which is a different skill dimension of language participation occurs to these contexts.

Speaking also underlines literacy and other learning. Points such as sound awareness, effective vocabulary, and storytelling success are important signs of future reading comprehension and decoding skills (Dickinson & Porche, 2010; Resnick & Snow, 2009). Word choices made by children in verbal interactions with others, their pronunciation styles, and the linguistic connections they create while performing are important signs of language acquisition level and social learning. For this reason, determining the speech characteristics at a certain point in the development process of children is the starting point of many teaching fields, studies and research.

Spoken language also supports future reading and writing learning. Success in reading and writing skills emerges as an extension of speaking and listening learned in preschool period. Therefore, children who are inadequate in terms of speaking skills in the preschool period may not be able to keep up with other children in the following years (Biemiller, 2006; Dougherty, 2014; Scarborough, 2001). In order to avoid this situation, it is necessary to determine the speech characteristics of children and to eliminate some deficiencies in the preschool period.

Literature Review

It is known that children who develop speaking skills in early childhood are also successful in skills such as initiating and maintaining social relationships, interpreting new information they have acquired, and conveying their feelings and thoughts. Speaking increases the self-confidence of children by providing socialization (Baş, 2002). Considering that the key to successful communication is effective use of sound and beautiful and understandable speech (Kurudayıoğlu, 2003), it is possible to say that speaking is the basis for children to communicate with the individuals around them. Children's speaking skills enable them to be successful both in social life and school life (Demir, 2010). Considering that the general purpose of speaking lessons in educational institutions is to provide students with the ability to express their emotions and thoughts in a correct and effective manner in accordance with the language rules (Özbay, 2005), the speaking skills of children in early childhood should be supported systematically.

Language is a system made up of many components (Fromkin & Rodman, 1983). Communicating using a multicomponent system requires a certain level of competence in each relevant component. The primary components of the language are gathered in sound,

form, syntax, meaning and usage points. Extra-Linguistic information that affects the use of language can also be added to these items. With each use of language skills, including speaking, the components of language begin to operate on their own plane. The speaking individual operates the elements specified in each plane of the language in harmony with each other.

One of the important components of linguistic knowledge is to have knowledge of the sounds used. Individuals who use the language should know the sounds of that language and be able to apply the rules of combining sounds during speech. The evaluation of children's speaking skills in terms of sound can be made according to the vocal awareness they have. Speech awareness requires to know how the sounds in language are combined and what kind of distribution they show. Speech awareness also significantly influences later reading skills (Bradley & Bryant, 1978; Goswami & Bryant, 1990; Lundberg et al., 1988). Awareness syllables for sounds that form the basis of language skills are handled in three points covering the sounds in syllables and phonemic elements. (Treiman & Zukowski, 1991; Stanovich, 1992; Høien *et al.*, 1995). Each of these points indicates the sounds children should produce in a way that the listener perceives while speaking.

The sounds of the language are performed to create words and sentence structures that correspond to certain meanings. Linguistic meaning dimension is another important component of speaking skill. The basic semantic units in language are words (Fromkin et al., 2011). Adequate reflection of children's speaking skills requires having certain words of the language. Children learn which word is associated with which meaning from the environment in which they live. Learned words are classified in the mind and their usage takes place over word classes. For example, the word vehicle is a class, and it means automobile, bus, train, etc. contains sub-meanings (Resnick & Snow, 2009). Children choose these words according to their meanings and use them in grammatical structures. Most of the studies on children's vocabulary focus mostly on words based on naming various pictures in relation to the receptive language (Rowe et al., 2012; Vagh et al., 2009). Perfetti (2009) draws attention to the difference in vocabulary knowledge in children. When children start school, there is a rapid development in their vocabulary. Speaking of children with large vocabulary happens more effectively.

Words are one of the morphological units of language. Morphological unit includes words as well as the suffixes. Knowledge of words and their meanings also necessitates morphological knowledge to understand and acquire their inflected forms in use. Plural, time, negativity, etc. suffixes cause words to appear to children in different ways. It can be thought that children who have knowledge of morphemes that meet the smallest units that convey meaning in a language, have knowledge of the semantic and functional qualities that suffixes bring to words as well as knowledge of the roots and bodies of the words. The development of speaking skill, which is a dimension of language acquisition, requires using different forms of words. Language users should have knowledge of the number of words as well as their depth (Kieffer & Lesaux, 2012). Depth is the equivalent of knowledge of different forms of words.

The fact that children have encountered words many times in their development is extremely important in terms of both learning and keeping them in their memories (Biemiller & Boote, 2006; Coyne et al., 2007; Silverman, 2007). Children who show sufficient development in words reflect these in their speech. Children's vocabulary varies significantly starting from pre-school period. Preschool period is critical in determining these differences (Biemiller & Boote, 2006; Hirsch, 2006). Studies have shown that preschool teachers do not use adequate strategies to improve children's vocabulary (Dickinson et al., 2008; Van Kleeck, 2008). Whereas children who gain a good vocabulary with the right methods can also improve their speaking skills and have a more successful learning life in the following periods.

Another essential element of language and speech is syntax. Syntactic information is an implicit type of information about how to combine words. Differential units are combined with certain rules through syntax (Fromkin et al., 2011). Implicit syntactic rule knowledge guides individuals on how to combine words. In other saying, words that are not combined according to these rules cannot meet a certain meaning. Therefore, syntactic structures require using words in association with each other. Children with knowledge of these rules can make well-structured sentences. Thus, their speech becomes more understandable.

In addition to the components that make up the inner workings of the language, there is also a dimension related to its usage. Language is always used for a purpose, based on the conditions of the context. Individuals by using language fulfill purposes such as explaining, giving information, asking questions, greetings, etc. Knowledge of the use of language in different contexts corresponds to its pragmatic dimension. Pragmatics is the name of the discipline that considers language as a means of communication to achieve certain social goals (Owens, 2012). When individuals with a pragmatic knowledge of language use it in communication with others, they can find and use appropriate words and structures based on the relevant social context. Structures suitable for the speaker's purpose like whether the listener is identified or not, his/her age or status during the conversation; whether the context in which the communication takes place is formal or informal, are obtained and used through pragmatic knowledge. Children's pragmatic knowledge directly affects their speech.

When the literature is examined, there are not many studies that examine the speech characteristics of preschool children in a broad perspective. However, there are some studies that examine children's general language skills or a specific point in the language. For example, Tural (1977) conducted a study examining whether the vocabulary of children between the ages of 4 and 6 differs according to various variables. While Anlar (1983) evaluated the language development of children up to the age of 6 in terms of gender and parental education level using the Denver Developmental Screening Test, Erkan (1990) examined the linguistic structures used by 4-5-year-old children and conducted a study focusing on the number and type of words. Öztürk (1995) examined children's receptive and expressive language development using the Peabody Drawing-Word Test, and Dictionary and Language Test and Taner (2003) also investigated children's language development according to gender with the Peabody Drawing-Word

Test. Besides, Koçak and Dereli (2005) investigated the expressive language levels of children between the ages of 4-6 and İpek (2006) also examined the vocabulary of children with the same test. Since many of these studies use the Peabody Drawing-Word Test, which focuses the word, it is seen that the studies are one-dimensional in terms of speaking skill. It is thought that there is a need for studies that examine the speaking skills of children in Turkish in a wider perspective. With this understanding, the following questions were searched in this study:

1. How do children's speaking skills display in sub-dimensions of pronunciation, fluency, content and language use?
2. To what extent does the level of pronunciation skills exhibited by children during speaking predicts their fluency?
3. To what extent does the fluency level exhibited by children during speaking predict the language competence and content dimension?
4. Do children's speaking skill levels differ by gender?
5. Do children's speaking skill levels differ by age?

Method

This study, which aims to determine the features seen in children's speech with the main lines, is a study in correlational scanning model. In the researches in the scanning model, is described as a situation that exists in the past or present (Karasar, 2000).

Participants

Participants of the study were 60 preschool children between 60-72 months in the city center of Antalya. Participants were created using the convenience sampling method, which is one of the non-probable sampling methods. In the convenience sampling method, a sample is created starting from the most accessible respondents until a group of the required size is reached, or the most accessible and a situation that will provide maximum saving is studied. (Büyükoztürk et al., 2008).

Of the participants, 46.7% (n = 28) were boys and 53.3% (n = 32) were girls, 65.0% (n = 39) were 60-66 months old, while 35.0% (n = 21) of them were between 67 and 72 months old. The reason why the participants are chosen from the age range of 60-72 months (5 years) is that they are thought to have reached a certain level of speaking skills. In the literature, it is stated that children learn the language system around the age of three (Lust, 2006; O'Grady 2008). Children who reach the age of 4-5 begin to communicate in certain contexts with the language system they have acquired. Their vocabulary grows and they try to use more complex syntactic structures. The reason why the participants between 60-72 months are treated in two separate groups as 60-66 and 67-72 is that the language development of children in preschool period is faster than ever in human life (Hoff, 2009; Kirjavainen et al., 2009).

Information about the demographic characteristics of the participants is presented in Table 1 below.

Table 1. Demographic Information of the Participants

		Number of people	%
Gender	Boy	28	46.7
	Girl	32	53.3
	Total	60	100.0
Age (month)	60-66	39	65.0
	67-72	21	35.0
	Total	60	100.0

Data collection tool

The Personal Information Form created by the researcher was used to collect the demographic information of the participant children in the collection of the research data. The second tool used in the study is the *Speaking Skills Assessment Scale (SSAS)* developed by Bozkurt and Arıca-Akkök (2019). This scale is designed in a way that it allows to identify the weaknesses and strengths of a particular speaker. Each dimension can be used separately in the scale consisting of pronunciation, fluency, language competence and interaction / presentation dimensions. While the first three of the dimensions in the scale were designed as rubric scoring, the interaction / presentation dimension was created as a rubric observation form due to statistical processes. Items in the scale were graded with the terms *weak*, *improvable*, *adequate* and *competent*. CVI calculation of the items was made by consulting expert opinions; CVI calculation for all of the items in the dimensions of pronunciation, fluency and language competence was determined as 1.0. When looking at the items in the interaction / presentation dimension, it is seen that only two items have a CVI value of 0.8 and the other items have a value of 1.0. Therefore, this scale is a highly reliable scale in evaluating speaking skills. In this study, only the pronunciation, fluency, and language competence-content dimensions of the scale were used.

Data collection and analysis

Before the data was collected, permission number 75 was obtained from the Ethics Committee by the Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee on 01.03.2021. In order to evaluate the speaking skills of the children participating in the study, a short cartoon movie was watched and asked to explain what they saw in this film. Audio and video recordings of children's expressions were taken based on the permissions received. The recordings were evaluated by two experts using the Speaking Skills Assessment Scale. As a result of the evaluations, the percentage of agreement between the experts was examined and as a result of the calculation, it was determined that the agreement was .91.

The data collected from the participants were obtained in a single session. The speeches were evaluated and scored in terms of the items in the scale and the scores were transferred to the statistics program. The techniques to be used in the statistics program were determined according to the nature of the research questions. Before analyzing, the distribution of the data was examined. For this, the total score that the participants got from the sub-dimensions of the scale was calculated, then Skewness and Kurtosis values related to the distribution of these scores, central tendency measures and the result of the Shapiro Wilk test were examined. Skewness and Kurtosis values were found to be between +1.5 and -1.5 and the distribution was accepted as normal (Tabachnick & Fidell, 2013). In the Shapiro Wilk test, $p > .05$ inequality was provided. This result showed that the distribution was normal.

Consequently, it was determined that the scores obtained from the SSAS have a normal distribution. For this reason, T Test was applied for Independent Groups in the analyses for the difference of the scores from the SSAS according to gender and age. Simple linear regression analysis was used to determine the level of predicting the Fluency sub-dimension of the Pronunciation sub-dimension of the SSAS and the language competence and content sub-dimension of the SSAS Fluency sub-dimension.

Findings

In the first question of the study, it was aimed to determine the level of children's speaking skill levels in sub-dimensions of pronunciation, fluency, language competence and content. The results of the analysis made for this are shown in Table 2.

Table 2. Speaking Skills Assessment Scale Average Scores Obtained from The Sub-Dimensions of Pronunciation, Fluency and Language Competence-Content

	Dimensions	Items	\bar{x}	SS
Pronunciation Sub-dimension	Breathing / Posture	1. Ability to control breathing while speaking	1.58	.530
		2. Ability to speak in the correct posture	1.68	.537
	Articulation	3. To be able to make speech sounds accurately and completely	2.37	.843
	Voice Intensity	4. The ability to continue the conversation with an audible voice	2.92	.696
	Prosodic features	5. To be able to use effectively all the features that affect meaning such as emphasis, tone, melody.	2.00	.611
	Standardization	6. Ability to speak within wide code possibilities by using standard language.	3.02	.291
	Pronunciation Sub-dimension General		2.26	.333
Fluency Sub-dimension	Pausing (Filled sounds or words)	7. Pauses in speech that are rarely seen below the acceptable duration: The speech can be perceived as a whole and progresses fluently.	2.38	.691
	Recurrence	8. Avoiding word and sentence repetitions in his/her speech: The progress of the speech fluently	2.37	.663

	Speech Rate/Intelligibility	9. Continue his/her speech at the usual speed (neither fast nor slow): Being able to maintain the integrity of his speech and focus the audience's attention.	2.27	.578
	Naturalness and Liveliness	10. Ability to keep the conversation natural and lively (away from monotony); so that the speaking becomes fluent	1.77	.621
	Fluency Sub-dimension General		2.19	.414
Language Competence and Content Sub-dimension	Lexical Choices	11. To be able to use words and phrases effectively in accordance with the purpose of speaking.	2.47	.566
	Cohesion (sentential/textual)	12. To be able to establish logical-semantic links between consecutive sentences in his/her speech at a competent level. Reference, substitution, ellipsis are open. The use of conjunctions is diverse. To be able to use repetitions and associative word relationships effectively.	1.92	.591
	Consistency(textual)	13. Competence of logical-semantic consistency between the major semantic units of his/her speech: To be able to continue the conversation in accordance with the purpose, avoiding deviations	1.43	.533
	Extra-Textual and discursive arrangement	14. The speech should have an extra-textual and discursive structure required by the purpose of speaking: Using the expected discourse patterns and extra-textual prompts effectively	1.25	.437
	Language Competence and Content Sub-dimension General		1.76	.387

As seen in Table 2, participating children reached an average of 2.26 in the pronunciation sub-dimension, 2.19 in the fluency sub-dimension, and 1.76 in the language competence-content sub-dimension. Considering that the items in the Speaking Skills Assessment Scale received at least 1 and a maximum of 4 points, it can be said that children are slightly above the middle in terms of pronunciation and fluency, but slightly below the middle in language competence-content dimensions. In addition, the levels of children on the basis of items are reflected in the table above.

In the second question of the study, it was aimed to determine to what extent children's pronunciation skill levels predicted their fluency. The results of the regression analysis applied for this point are shown in Table 3.

Table 3. The Result of Simple Linear Regression Analysis for the Predictive Level of the Fluency Sub-Dimension of the Speaking Sub-Dimension of the Speaking Skills Rating Scale

Fluency	B	Sh	β	t	p
Stable	.815	.324		2.513	.015
Pronunciation	.611	.142	.492	4.302	.000

n=60, R=.49, R²=.24, F=18.50, p<0.01

According to the results of the simple linear regression analysis, it was seen that the skill level of the pronunciation sub-dimension, one of the sub-dimensions of the speaking skill rating scale, significantly and positively predicted the skill level of the fluency sub-dimension ($R=.49$, $R^2=.24$, $F=18.50$, $p<0.01$). As stated in the table, the skill level related to the pronunciation sub-dimension explains 24% of the total variance in the skill level regarding the fluency sub-dimension.

In the third question of the study, it was aimed to determine to what extent children's fluency levels predicted their language competence and content levels. The results of the regression analysis applied for this question are presented in Table 4.

Table 4. The Result of Simple Linear Regression Analysis on the Predictive Level of the Fluency Sub-Dimension of the Speaking Skills Rating Scale's Language Competence and Content Sub-Dimension

Language	B	Sh	β	t	p
competence and content					
Stable	.631	.228		2.763	.008
Fluency	.517	.102	.553	5.057	.000

n=60, R=.55, R²=.30, F=25.57, p<0.01

According to the results of the simple linear regression analysis, it was seen that the skill level of the *fluency* sub-dimension, one of the sub-dimensions of the speaking skill rating scale, significantly and positively predicted the skill level of the *language competence and content* sub-dimension ($R=.55$, $R^2=.30$, $F=25.57$, $p<0.01$). The table shows that skill level related to fluency sub-dimension explains 30% of the total variance in skill level related to *language competence and content* sub-dimension.

In the fourth question of the study, it was aimed to determine whether the children's speech levels differ according to gender. The result of the t test applied for this point is given in Table 5.

Table 5. T Test Result for the Difference of the Scores Obtained from the Speaking Skills Rating Scale According to Gender

	Gender	N	Ort.	SS	t	p
Pronunciation Sub-dimension	Boy	28	2.1548	.37386	-2.399	.020
	Girl	32	2.3542	.26690		
Fluency Sub-dimension	Boy	28	2.0893	.43148	-1.903	.062
	Girl	32	2.2891	.38158		
Language Competence-Content Sub-dimension	Boy	28	1.6964	.33580	-1.322	.191
	Girl	32	1.8281	.42330		

Based on the result of the t test for the difference of the scores obtained from the Speaking Skills Rating Scale according to gender, the level of expression varies

significantly according to gender. In the pronunciation sub-dimension, the skill levels of girls ($x = 2.35$) are significantly higher than that of boys ($\bar{x} = 2.15$) ($t = -2.399$; $p < 0.05$).

In the last question of the study, it was aimed to determine whether the speech levels of children differ by age. The result of the t test performed regarding this is given in Table 6.

Table 6. T test result for the difference according to age of the scores obtained from the Speaking Skills Rating Scale

	Age (Month)	N	Ort.	SS	t	p
Pronunciation Sub-dimension	60-66 months	39	2.2692	.33028	.255	.800
	67-72 months	21	2.2460	.34809		
Fluency Sub-dimension	60-66 months	39	2.1667	.39874	-.740	.462
	67-72 months	21	2.2500	.44721		
Language Competence-Content Sub-dimension	60-66 months	39	1.7372	.38022	-.801	.426
	67-72 months	21	1.8214	.40422		

As stated in the results of the t test for the difference of scores obtained from the Speaking Skills Rating Scale according to age, *pronunciation* ($t = .255$, $p > 0.05$), *fluency* ($t = -.740$, $p > 0.05$) and *language competence and content* ($t = -.801$, $p > 0.05$) levels do not differ significantly according to age.

Conclusion and discussion

Speaking is an extremely important aspect of language acquisition. On the one hand, it reflects the state of the language system acquired through listening, on the other, it reflects the use of cognitive and physical components interactively and in accordance with the context. There are different models showing that individuals carry out many physical and cognitive processes simultaneously during conversation (Bock & Levelt, 1994; Dell, 1986; Levelt, 1989). Children gain the ability to fulfill this requirement in the process of language acquisition and development. While speaking, they perform many actions such as breathing, pronunciation, sentence and text production at the same time. At this point, the development observed in the preschool period has an important effect. Because it is a rapid process for children to become a natural speaker, but it takes much longer to become a competent speaker (Berman, 2004). The foundations of this development are laid in the preschool period covering the 0-6 age period.

Findings obtained from the study revealed that 60-72 months old children are not yet competent in terms of speaking skills. For example, it has been found that they are approximately medium in terms of pronunciation, display a rather inadequate appearance in breathing requirements, and are much better at the point of standardization. The result regarding the standardization is thought to be specific to the participating group. Findings related to breathing are consistent with the information in the literature. An important component of the sound system, which is the basis of speech, is the respiratory system (Topbaş, 2010). The correct use of breathing in speaking is a special physical skill. It was found that participants of this study could not perform the correct breathing control during speech; because of that, it was observed that they faced some problems in terms of sound

production, emphasis and fluency. Considering that the participants are around the age of 5, it can be said that this result is normal. Erdem (2013) states that children can produce sounds that adults make around the age of 6-7. Problems in the nature of articulation disorders, which are also related to breathing in sounds, decrease at the age of 4-5 and disappear over time. (Diken, 2010). While the participants of this research can reproduce many sounds correctly, they only have problems with certain sounds.

The fluency seen in the speeches of the participants is similarly at a medium level. Fluency problems, which appear in the form of word repetitions, extensions or blocks, are problems seen in the natural flow or rhythm of the speech (Kuru, 2013). Considering that the speaking skill consists of comprehensibility, vocabulary, grammar and fluency components (Ertürk, 2006), it is easily understood that the competence of this factor is important for the listener. While the most negative dimension of the fluency levels of the participants is related to naturalness and liveliness, the dimension in which they are at their best is related to pauses. Although there was a lot of pauses in children, it did not affect understanding. On the other hand, the naturalness and liveliness of the speech was found to be significantly inadequate due to the level of fluency. Fluency is defined as the language that a speaker naturally produces and maintains during communication (Richards, 2006). The discontinuity of the language produced affects the fluency. There are also studies showing that fluency problems in children can arise from many different reasons (Guitar, 2013). Some sources underline that fluency problem is an age-related condition and younger ones have more difficulty in achieving fluency (Gordon & Luper, 1989). It partially explains the fluency problems observed in the age group of participating children in this study. The age group of the participating children in this study partially explains the observed fluency problems. Children's problems with fluency may be related to both physical elements such as breathing and cognitive elements such as thought production.

Children showed the least success in terms of language competence and content. Participating children who did not have too many problems with word choice were insufficient in establishing coherence and cohesion relationships. The coherence, which is related to textual qualities, reflects the relationship between sequential phrases and sentences, while the concept of consistency corresponds to semantic-logical relations between larger parts of the text (Keçik & Uzun-Subaşı, 2003). It is difficult for children to fully establish these relationships around the age of 5 (Özcan, 1993; Van Dam, 2010). However, as the age progresses, children begin to better establish these relationships that form the textual structure (Lee et al., 2013; Saphiro, 1990). Therefore, confronting children with verbal text models that provide these relationships can speed up the process.

Another important finding obtained from the study is that the pronunciation level significantly predicts the level of fluency. Considering the gradual structure of the speech, it is expected that the performance of the pronunciation sufficiently will provide a natural fluency. Because spoken language processing has a hierarchical structure (Davis & Johnsruide, 2003) and its pronunciation features are one of its lower-level qualities. Therefore, as the pronunciation characteristics of children become more competent, their fluency levels also increase. There are many different variables, including social, linguistic and psychological, that determine fluency (Segalowitz, 2010), however, according to the

findings, the determinacy level of the pronunciation variable on fluency is quite high for the 5-year-old group (24%). The reason may be that the pronunciation is of a physical nature and has priority over other variables for children. Children at the age of 5 may not yet be sufficiently aware of the social and psychological dimensions.

The effect of fluency on language competence and content dimension is likewise high. Findings reveal that 5-year-old children who provide fluency in their speech competently can create better structured oral texts. A fluent conversation is an indicator of adequate linguistic processing. For this reason, fluency is defined as the ability to use language quickly and confidently without unnecessary or unnatural pauses in communication that cause some obstacles (Bailey, 2003; Byrne, 1986). Children who have reached this level can establish more competent textual relationships. However, fluency requires using narrative structures that do not have any mistakes that affect the phonetic, syntactic, semantic and discursive features of the language (Byrne, 1986). Therefore, fluency is expected to significantly predict children's language competence.

Considering the speaking skill levels of the children participating in the study, it was found that the girls were better at the pronunciation dimension than the boys, but there was no difference between girls and boys in terms of fluency and language competence. There are many studies showing that girls progress faster than boys in language development (Berk, 1997; Bornstein & Haynes, 1998; Eriksson et al., 2012; Fenson et al., 1994). The findings obtained from this study coincide with the findings of the mentioned studies. The reason why girls and boys differ in pronunciation dimension, but not to differ in other dimensions may be because pronunciation is acquired earlier than fluency and language competence. The fact that both genders are insufficient especially in terms of language competence suggests that the development at this point has not reached a level that will allow a certain difference to be understood.

Finally, it was determined that the speaking skill levels of the participant children did not differ according to their ages. In this study two groups with a six-month difference between them were formed to examine whether their age had an effect on the speaking skills of the participants. The fact that there is no difference between the 60-72-month-old children in terms of pronunciation, fluency and language competence-content can be attributed to the small difference between the groups. Under normal conditions, the preschool period is considered as a period in which language development progresses rapidly (Hoff, 2009; Kirjavainen et al., 2009). However, it is thought that the age range and certain qualities of the spoken language discussed in this study are not sufficient to see the difference in question.

In summary, according to the results obtained from this study, it can be said that five-year-old children are at a medium level in terms of speaking skills in the process of acquiring Turkish as a mother tongue. While children who are in a better position at the points of pronunciation and fluency still have difficulties in making some sounds, they also face certain problems in terms of fluency. In addition, they have bigger problems in providing language competence and establishing textual relationships. In order to verify and diversify the findings, it is recommended to conduct studies where different data types are used, children with wider age ranges are determined as a sample, and studies using

measurement tools that take into account other dimensions of speaking skill are recommended.

References

- Alexander, R. (2006). *Towards dialogic teaching*. Dialogos.
- Anlar, B. (1983). *İlk altı yaşta dil gelişimi, anne baba eğitimi ve cinsiyetin etkisi* [Language development in the first six years and the effect of parental education and gender]. Unpublished Specialty Test, Hacettepe University, Ankara.
- Bailey, K. M. (2003). *Practical English language teaching*. McGraw-Hill Contemporary.
- Baş, B. (2002). Türkçe Temel Dil Becerilerinin Öğretiminde Atasözlerinin Kullanımı [Use of Proverbs in Teaching Turkish Basic Language Skills]. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12.
- Berk, L. E. (1997). *Child Development*. Allyn and Bacon.
- Berman, R. A. (2004). Between emergence and mastery: The long developmental route of language acquisition. In R.A. Berman (Ed.) *Language development across childhood and adolescence*. John Benjamins.
- Biemiller, A. (2006). Vocabulary development and instruction: A prerequisite for school learning. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 41-51). Guilford Press.
- Biemiller, A. & Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 98, 44–62.
- Bock, J. K. & Levelt, W. J. M. (1994). Language production: Grammatical encoding. In M. A. Gernsbacher (Ed.) *Handbook of psycholinguistics*. Academic Press.
- Bornstein, M. H. & Haynes, O. M. (1998). Vocabulary competence in early childhood: Measurement, latent construct, and predictive validity. *Child Development*, 69(3), 654–671.
- Bozkurt, B.Ü. & Arıca-Akkök, E. (2019). Anadili Türkçe olan konuşucular için konuşma becerisi derecelendirme ölçeğinin geliştirilmesi [Developing a speaking skill rating scale for native Turkish speakers] *İlköğretim Online*, 18(1), 416-436.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* [Scientific research methods]. Pegem yayıncılık.
- Bradley, L. & Bryant, P. (1978). Difficulties in auditory organisation as a possible cause of reading backwardness. *Nature*, 271, 746–747.
- Byrne, D. (1986). *Teaching oral English*. Cambridge University Press.
- Coyne, M. D., McCoach, B. & Kapp, S. (2007). Vocabulary intervention for kindergarten students: Comparing extended instruction to embedded instruction and incidental exposure. *Learning Disability Quarterly*, 30, 74–88.
- Davis, M.H. & Johnsruide, I. S. (2003). Hierarchical processing in spoken language comprehension, *The Journal of Neuroscience*, 23(8), 3423–3431.
- Dell, G. S. (1986). A spreading-activation theory of retrieval in sentence production. *Psychological review*, 93(3), 283-321.
- Demir, T. (2010). Konuşma eğitiminde benmerkezci konuşmaya yönelik bir deneme [An essay for egocentric speaking in speech education] *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 415-430.

- Dickinson, D. K., Darrow, C. L. & Tinubu, T. A. (2008). Patterns of teacher-child conversations in Head Start classrooms: Implications for an empirically grounded approach to professional development. *Early Education and Development*, 19, 396–429.
- Dickinson, D. K. & Porche, M. V. (2010). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development*, 82(3), 870–886.
- Diken, Ö. (2010). İletişim becerilerinin desteklenmesi [Supporting communication skills] (Editör: İbrahim H. Diken). *İlköğretimde kaynaştırma*. Pegem Akademi.
- Dougherty, C. (2014). Starting off strong: The importance of early learning, *American Educator*, 18 (2), 14-18.
- Erdem, İ. (2013). Konuşma eğitimi esnasında karşılaşılan konuşma bozuklukları ve bunları düzeltme yolları [Speech disorders encountered during speech training and ways to correct them] *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı), 6(11), 415-452.
- Erkan, P. (1990). *Sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyleri farklı olan ailelerin 48- 60 aylar arasındaki çocuklarının dil yapılarının incelenmesi*. [Examination of the language structures of the children between the ages of 48 and 60 months of families with different socio-economic and educational levels] Master Thesis, Hacettepe University, Ankara.
- Eriksson, M., Marschik, P. B., Tulviste, T., Almgren, M., Pereira, M. P., Wehberg, S., MarjanovičUmek, L., Gayraud, F., Kovačević, M. & Gallego, C. (2012). Differences between girls and boys in emerging language skills: Evidence from 10 language communities. *British Journal of Developmental Psychology*, 30(2), 326–343.
- Ertürk, H. (2006). *İngilizce öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılmasında yazılı görsel öğretim materyalinin erişime etkisi* [The effect of written visual teaching material on access to gaining speaking skills in English language teaching] Unpublished Master Thesis, Hacettepe University, Ankara.
- Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., Bates, E., Thal, D. & Pethick, S. (1994). Variability in early communicative development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(5), 174–185.
- Fromkin, V., Rodman, R. & Hyams, N. (2011). *An introduction to language* (9th ed.). Cengage Learning.
- Fromkin, V. & Rodman, R. (1983). *An introduction to language* (3rd ed.). Holt, Rinehart and Winston.
- Gordon, P. A. & Luper, H. L. (1989). Speech disfluencies in nonstutterers: Syntactic complexity and production task effects. *Journal of Fluency Disorders*, 14(6), 429–445.
- Goswami, U. & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Guitar, B. (2013). *Stuttering: An integrated approach to its nature and treatment* (4th Ed.). Lippincott, William & Wilkins.
- Hirsch, E. D. (2006). Building knowledge: The case for bringing content into the language arts block and for knowledge-rich curriculum core for all children. *American Educator*, 30(1), 8–18.
- Hoff, E. (2009). *Language Development* (4th ed.). Cengage Learning.
- Hoiem, T., Lundberg, I., Stanovich, K. & Bjaalid, I. (1995). Components of phonological awareness. *Reading and Writing*, 7, 171–188.
- İpek, N. (2006). *İlköğretim çağı çocuklarında kelime dağarcığı gelişimi* [Vocabulary development in primary school children] Unpublished Master Thesis, Uludağ University, Bursa.

- Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* [Scientific research method]. (10. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Keçik, İ. & Uzun-Subaşı, L. (2003). Sözlü ve yazılı anlatım üzerine [On verbal and written expression] (Ed. Canan İleri), *Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım içinde*, Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kieffer, M. & Lesaux, N. K. (2012). Knowledge of words, knowledge about words: Dimensions of vocabulary in first and second language learners in sixth grade. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25(2), 347-373.
- Kirjavainen, M., Theakston, A., Lieven, E. & Tomasello, M. (2009). I want hold Postman Pat': an investigation into the acquisition of infinitival marker 'to'. *First Language*, 29, 313-339.
- Koçak, N. & Dereli, Esra. (2005). Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş arasındaki çocukların ifade edici dil düzeylerinin bakım tarzı ve anne- baba eğitim düzeyi açısından incelenmesi [Examining the expressive language levels of children between the ages of 4-6 who attend pre-school education in terms of care style and 128 education level of parents]. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 245-253.
- Kuru, O. (2013). Akıcı konuşma problemi yaşayan ilköğretim 5. sınıf öğrencisinin konuşma becerisini geliştirme [Improving the speaking skills of elementary school 5th grade students who have fluency problems]. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 88-105.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler [Speaking education and activities to improve speaking skills]. *Türklük Bilimi Araştırmaları, Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*, 13, 267-309.
- Lee, Y. J., Lee, G. G. & Oh, H. N. (2013). An exploratory study on young children's spoken and written narratives of personal experience. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 7(2), 47-61.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. M.I.T. Press.
- Lundberg, I., Frost, J. & Peterson, O.-P. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 33, 263-284.
- Lust, B. (2006). *Child Language: Acquisition and Growth*. Cambridge University Press.
- Mercer, N. & Littleton, N. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. Routledge.
- O'Grady, W. (2008). *How Children Learn Language* (5th ed.). Cambridge University Press.
- Owens, R. (2012). *Language development: An introduction* (8th ed.). Pearson.
- Özbay, M. (2005). Sesle ilgili kavramlar ve konuşma [Sound concepts and speech]. *Milli Eğitim Dergisi*, 168, 116-125.
- Özcan, F. H. (1993). *Coherence in narratives of Turkish-speaking children*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Reading.
- Öztürk, H. (1995). *Okulöncesi eğitim kurumlarına giden ve gitmeyen ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil düzeyleri*. [Receptive and expressive language levels of primary school first grade students who go to preschool education institutions and who do not] Unpublished Master Thesis, Gazi University, Ankara.
- Perfetti, C. (2009). Decoding, vocabulary, and comprehension. In M. McKeown & L. Kucan (Eds.), *Bringing reading research to life* (pp. 291-303). Guilford Press.
- Resnick, L. B. & Snow, C. E. (2009). *Speaking and listening for preschool through third grade*. International Reading Association.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.

- Rowe, M.L., Raudenbush, S.W. & Goldin-Meadow, S. (2012). The pace of vocabulary growth helps predict later vocabulary skill. *Child Development*, 83 (2), 508–525.
- Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 97– 110). Guilford Press.
- Segalowitz, N. (2010). *Cognitive bases of second language fluency*. Routledge.
- Silverman, R. (2007). A comparison of three methods of vocabulary instruction during read-alouds in kindergarten. *Elementary School Journal*, 108(2), 97–113.
- Stanovich, K. (1992). Speculations on the causes and consequences of the individual differences in early reading acquisition. In P. Gough, L. Ehri and R. Treiman (eds), *Reading Acquisition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.), Allyn and Bacon.
- Taner, M. (2003). *Okul öncesi eğitimi alan ve almayan farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin karşılaştırılması* [Comparison of the language development of primary school first grade students at different socioeconomic levels who received pre-school education and who did not]. Unpublished Master Thesis, Uludag University, Bursa.
- Topbaş, S. (2010). Sesbilgisel Gelişim [Phonological Development] (Editör: S. Seyhun Topbaş). *Dil ve Kavram Gelişimi*. Kök Yayıncılık.
- Treiman, R. & Zukowski, A. (1991). Levels of phonological awareness. In S. Brady and D. Shankweiler (eds), *Phonological Processes in Literacy*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Tural, A. (1977). *Ankara’da anaokuluna giden ve gitmeyen 4-6 yaş çocuklarının bildikleri kelime sayısına yaş, cinsiyet, ailenin eğitim düzeyi ve okula devam süresinin etkisi* [The effect of age, gender, education level of the family and duration of school attendance on the number of words known by 4-6 year old children who go to kindergarten and not]. Unpublished Master Thesis, Hacettepe University, Ankara.
- Van Dam, F. J. (2010). *Development of cohesion in normal children’s narratives (Research Report)*. Utrecht: University of Utrecht. <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/180044>
- Van Kleeck, A. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: The importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions. *Psychology in the Schools*, 45, 627–643.
- Vagh, S.B., Pan, B. A. & Mancilla-Martinez, J. (2009). Measuring growth in bilingual and monolingual children’s English productive vocabulary development: The utility of combining parent and teacher report. *Child Development*, 80 (5), 1545–1563.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge University Press.

Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

Araştırma Makalesi

60-72 Aylık Çocukların Konuşma Becerilerinin İncelenmesi

Begümhan Yüksel*

MAKALE BİLGİSİ

Geliş 18.02.2021
Düzeltilme 8.04.2021
Kabul 15.04.2021
Doi:10.31464/jlere.881497

Anahtar kelimeler:

dil gelişimi
konuşma becerisi
söyleyiş
akıcılık
dil yetkinliği

ÖZET

Bu araştırmanın amacı 60-72 ay aralığındaki çocukların konuşma beceri düzeylerini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Antalya il merkezinde 60-72 ay aralığında bulunan 60 çocuk oluşturmaktadır. Veriler “Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği” ile toplanmıştır. Bunun için çocuklara kısa bir çizgi film izletilmiş, ardından izlediklerini kendi ifadeleri ile anlatmaları istenmiştir. Araştırmanın verileri bu görüşmelerden elde edilen konuşmaların çözümlenmesi yoluyla elde edilmiştir. Konuşmalar söyleyiş, akıcılık ve dil yetkinliği açısından değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre katılımcı çocukların konuşma becerilerinin söyleyiş ve akıcılık açısından orta düzeyde, dil yetkinliği açısından ortanın altında bir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen diğer sonuçlara göre söyleyiş beceri düzeyi akıcılığı ve akıcılık düzeyi de dil yetkinliğini yordamaktadır. Söyleyiş özellikleri bakımından kızlar erkeklerden daha başarılıyken akıcılık ve dil yetkinliği açısından aralarında bir fark yoktur. Ayrıca altı aylık yaş farkı söyleyiş, akıcılık ve dil yetkinliği açısından fark yaratan bir değişken değildir. Bu sonuçlara dayanarak diğer yaş gruplarında ve farklı araçlarla çalışmalar yapılması önerilmiştir.

Yayın Etiği Beyanı

Bu çalışma yayın etik ilkelerine uygun olarak yürütülmüştür. Veriler toplanmadan önce 01.03.2021 tarihinde Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan 75 numaralı izin alınmıştır.

* Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0869-9157>, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, begumhanyuksel@gmail.com

Kuramsal çerçeve

Çocuklarda gelişim düzeyinin önemli göstergelerinden biri konuşma becerisidir. Sosyal bir çevrede büyüyen çocuk, diğer insanlarla olan etkileşimini konuşma yoluyla gerçekleştirir. Konuşma becerisi çocukların bir yandan sosyal bağlamlara katılımının öncelikli aracıyken diğer yandan bilişsel ve dilsel gelişimle tanımlanan bireysel niteliğini yansıtmaya olanak tanıyan bir beceri türüdür. Çocuklar bu tür deneyimlerini düzenlemek için dili kullanır (Alexander, 2006; Mercer & Littleton, 2007; Wells, 1999). Dil yoluyla çeşitli bağlamların temel özellikleri anlaşılır ve yine dilin farklı bir beceri boyutu olan konuşmayla bu bağlamlara katılım gösterilir.

Konuşma aynı zamanda okuryazarlığın ve diğer öğrenmelerin de temelini oluşturur. Sessel farkındalık, etkin sözcük dağarcığı, öykü anlatma başarımı gibi noktalar ileride gerçekleşecek okuduğunu anlama ve kod çözme becerisinin önemli işaretleridir (Dickinson & Porche, 2010; Resnick & Snow, 2009). Başkalarıyla olan sözel etkileşimlerde çocukların yaptığı sözcük seçimleri, sesletim biçimleri ve bunları gerçekleştirirken oluşturduğu dilsel bağlantılar dil edinim düzeyinin ve sosyal öğrenmelerin önemli işaretlerini içerir. Bu nedenle çocukların gelişim sürecinde belli bir noktadaki konuşma özelliklerinin belirlenmesi birçok öğretim alanının, çalışmanın ve araştırmanın çıkış noktasını oluşturur.

Konuşma dili ileride gerçekleşecek okuma ve yazma öğrenimini de destekler. Okuma ve yazma becerilerinde elde edilecek başarı okulöncesi dönemde öğrenilen konuşma ve dinlemenin uzantısı olarak ortaya çıkar. Dolayısıyla okul öncesi dönemde konuşma becerisi açısından yetersiz olan çocuklar sonraki yıllarda diğer çocuklara ayak uyduramayabilir (Biemiller, 2006; Dougherty, 2014; Scarborough, 2001). Bu durumda karşılaşmamak için çocukların konuşma özelliklerini belirlemek ve kimi eksiklikleri okulöncesi dönemde gidermek gerekir.

Erken çocukluk döneminde konuşma becerisi gelişen çocukların sosyal ilişkileri başlatma ve sürdürme, edindiği yeni bilgileri yorumlama, duygu ve düşüncelerini aktarabilme gibi becerilerde de başarılı oldukları bilinmektedir. Konuşma, sosyalleşmeyi sağlayarak çocukların kendine olan güvenlerini artırmaktadır (Baş, 2002). Başarılı iletişimin anahtarının sesi etkili kullanma ile birlikte güzel ve anlaşılır konuşma olduğu (Kurudayıoğlu, 2003) düşünüldüğünde konuşmanın çocukların çevresindeki bireylerle anlaşabilmelerinde temel oluşturduğunu söylemek mümkündür. Çocukların konuşma becerileri hem toplum hayatında hem de okul hayatında başarılı olmalarını sağlamaktadır (Demir, 2010). Eğitim kurumlarındaki konuşma derslerinin genel amacının, öğrencilere duygu, düşüncelerini dil kurallarına uygun, doğru ve etkili biçimde anlatma becerisi kazandırmak (Özbay, 2005) olduğu dikkate alındığında erken çocukluk dönemindeki çocukların konuşma becerilerinin de sistemli bir şekilde desteklenmesi gerekmektedir.

Dil birçok bileşenin bir araya gelmesinden oluşan bir dizgedir (Fromkin & Rodman, 1983). Çok bileşenli bir dizgeyi kullanarak iletişim kurmak ilgili her bileşende belli bir yetkinliğe erişmiş olmayı gerektirir. Dilin öncelikli bileşenleri ses, biçim, sözdizim, anlam ve kullanım noktalarında toplanır. Bu öğelere dilin kullanımını etkileyen dil ötesi bilgiler de eklenebilir. Konuşmayı da içeren dil becerilerinin her kullanımında

dilin bileşenleri kendi düzlemi içinde işlemeye başlar. Konuşan birey dilin her bir düzleminde belirtilen öğeleri birbiriyle uyumlu biçimde işletir.

Dilsel bilginin önemli bileşenlerinden biri kullanılan seslerin bilgisine sahip olmaktır. Dili kullanan bireyler o dilin seslerini bilmeli ve seslerin birleşme kurallarını konuşma sırasında uygulayabilmelidir. Çocukların konuşma becerisinin ses açıdan değerlendirilmesi sahip olduğu sessel farkındalığa göre yapılabilir. Sessel farkındalık dildeki seslerin nasıl birleştirildiğini ve ne tür bir dağılım gösterdiğini bilmeyi gerektirir. Sessel farkındalık daha sonra edinilecek olan okuma becerisini de önemli ölçüde etkiler (Bradley & Bryant, 1978; Goswami & Bryant, 1990; Lundberg vd., 1988). Dil becerilerinin temelini oluşturan seslere yönelik farkındalık heceleri, hecelerin içindeki sesleri ve ses birimsel öğeleri kapsayan üç noktada ele alınır (Treiman & Zukowski, 1991; Stanovich, 1992; Høien vd., 1995). Bu noktaların her biri çocukların konuşurken dinleyeninin algılayacağı biçimde üretmesi gereken seslere işaret eder.

Dilin sesleri belli anlamların karşılığı olan sözcüklerin ve cümle yapılarının oluşturulması için gerçekleştirilir. Dilsel anlam boyutu konuşma becerisinin bir diğer önemli bileşenidir. Dildeki temel anlamsal birimler sözcüklerdir (Fromkin vd., 2011). Çocukların konuşma becerisini yeterli düzeyde yansıtması dilin belli sözcüklerine sahip olmalarını gerektirir. Hangi sözcüğün hangi anlamla ilişkilendiğini çocuklar yaşadıkları çevreden öğrenir. Öğrenilen sözcükler zihinde sınıflandırılır ve kullanımı sözcük sınıfları üstünden gerçekleşir. Sözcüğü araç sözcüğü bir sınıftır ve otomobil, otobüs, tren, vb. alt anlamları içerir (Resnick & Snow, 2009). Çocuklar bu sözcükleri konuşma sırasında anlamlarına uygun biçimde seçer ve dilbilgisel yapılar içinde kullanır. Çocukların sözcük bilgilerine yönelik yapılan çalışmaların birçoğu daha çok alıcı dille ilgili olarak çeşitli resimleri adlandırmaya dayanan sözcüklere odaklanır (Rowe vd., 2012; Vagh vd., 2009). Perfetti (2009), çocuklardaki sözcük bilgisi farklılığına dikkat çeker. Çocuklar okula başladığında sözcük dağarcıklarında hızlı bir gelişim görülür. Sözcük dağarcığı geniş çocukların konuşması daha etkili biçimde gerçekleşir.

Sözcükler dilin biçim birimlerinden biridir. Biçim birimsel boyut sözcükler yanında ekleri de içerir. Sözcüklere ve anlamlarına ilişkin bilgi, onların kullanım sırasındaki çekimlenmiş biçimlerini anlamak ve edinmek için biçim bilimsel bilgiyi de zorunlu kılar. Çoğul, zaman, olumsuzluk, vb. ekler sözcüklerin çocuklara farklı biçimlerde görünmesine neden olur. Dilde anlam ileten en küçük birimleri karşılayan biçimbirimlerin bilgisine sahip çocukların, sözcüklerin kök ve gövdelerine yönelik bilgi yanında eklerin sözcüklere kazandırdığı anlamsal ve işlevsel niteliklerin bilgisine de sahip olduğu düşünülebilir. Dil ediniminin bir boyutu olan konuşma becerisinin gelişimi sözcüklerin farklılaşan biçimlerini kullanabilmeyi gerektirir. Dil kullanıcılarının sözcüklerin sayısı yanında onların derinliğine ilişkin bilgiye sahip olması gerekir (Kieffer & Lesaux, 2012). Derinlik sözcüklerin değişik biçimlerine yönelik bilginin karşılığıdır.

Çocukların sözcükler açısından gelişiminde onlarla birçok kez karşılaşmış olmaları hem öğrenmeleri hem de belleklerinde tutmaları bakımından son derece önemlidir (Biemiller & Boote, 2006; Coyne vd., 2007; Silverman, 2007). Sözcüklere ilişkin yeterli gelişim gösteren çocuklar bunları konuşmalarına da yansıtır. Çocukların sözcük dağarcığı okul öncesi dönemden başlayarak önemli farklılıklar gösterir. Okul öncesi dönem

sözkonusu farklılıkları belirleme açısından kritik bir öneme sahiptir (Biemiller & Boote, 2006; Hirsch, 2006). Yapılan çalışmalar okul öncesi öğretmenlerinin çocukların sözcük dağarcığını geliştirmede yeterli stratejileri kullanmadığını ortaya koymuştur (Dickinson vd., 2008; van Kleeck, 2008). Oysa doğru yöntemlerle iyi bir sözcük dağarcığı kazanan çocuklar konuşma becerilerini de geliştirebilir ve sonraki dönemlerde daha başarılı bir öğrenim yaşamı elde edebilir.

Dilin ve konuşmanın zorunlu bir diğer ögesi söz dizimidir. Söz dizimsel bilgi sözcüklerin nasıl birleştirileceğine ilişkin örtük bir bilgi türüdür. Söz dizim yoluyla ayrımsal birimler belli kurallarla birleştirilir (Fromkin vd., 2011). Örtük sözdizimsel kural bilgisi, sözcükleri nasıl birleştirecekleri konusunda bireylere yol gösterir. Başka bir deyişle, bu kurallara göre birleştirilmeyen sözcükler belli bir anlamı karşılayamaz. Dolayısıyla sözdizimsel yapılar sözcükleri birbiriyle ilişkilendirerek kullanmayı gerektirir. Bu kuralların bilgisine sahip çocuklar iyi yapılanmış tümceler kurabilir. Böylece konuşmaları daha anlaşılır bir duruma gelir.

Dilin kendi iç işleyişini oluşturan bileşenlerin yanında onun kullanım biçimine ilişkin boyutu da sözkonusudur. İlgili bağlamın koşulları temelinde dil her zaman bir amaç için kullanılır. Bireyler dili kullanarak açıklama, bilgi verme, soru sorma, selamlama, vb. amaçları yerine getirir. Dilin değişik bağlamlardaki kullanımına yönelik bilgi onun edimsel boyutuna karşılık gelir. Edim bilim belli sosyal amaçları gerçekleştirmek için dili bir iletişim aracı olarak ele alan disiplinin adıdır (Owens, 2012). Dilin edimsel bilgisine sahip bireyler onu başkalarıyla iletişim sırasında kullandığında ilgili sosyal bağlama dayanarak uygun sözcükleri ve yapıları bulup kullanabilir. Konuşma sırasında dinleyenin tanınıp tanınmamasına, yaşına ya da statüsüne; iletişimin geçtiği bağlamın formal ya da informal olmasına; konuşmacının amacına göre uygun olan yapılar edimsel bilgi yoluyla elde edilir ve kullanılır. Çocukların edimsel bilgisi konuşmalarını doğrudan etkiler.

Alan yazın incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarının konuşma özelliklerini geniş açıdan inceleyen çalışmalara pek rastlanmamıştır. Ancak, çocukların genel dil becerilerini ya da dildeki belli bir noktayı inceleyen kimi çalışmalar bulunmaktadır. Sözelimi Tural (1977) 4-6 yaş aralığındaki çocukların sözcük dağarcığının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini inceleyen bir çalışma yapmıştır. Anlar (1983), Denver Gelişimsel Tarama Testini kullanarak 6 yaşına kadar olan çocukların dil gelişimini cinsiyet ve ebeveyn eğitim düzeyi açısından ele alırken Erkan (1990) 4-5 yaş çocuklarının kullandığı dilsel yapıları incelemiş, sözcük sayısı ve türünü odağa alan bir çalışma yapmıştır. Öztürk (1995), Peabody Resim Kelime Testi ve Lügatçe Dil Testini kullanarak çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimlerini incelemiş, Taner (2003) yine Peabody Resim Kelime Testiyle çocukların dil gelişimlerini cinsiyete göre araştırmıştır. Bunun yanında Koçak ve Dereli (2005) 4-6 yaş arasındaki çocukların ifade edici dil düzeylerini araştırmış ve İpek (2006) yine aynı testle çocukların sözcük dağarcığını incelemiştir. Bu çalışmaların birçoğunda sözcüğü odağa alan Peabody Resim Kelime Testi kullanıldığı için çalışmaların konuşma becerisi bakımından tek boyutlu olduğu görülmektedir. Türkçede çocukların konuşma becerilerini daha geniş açıdan inceleyen araştırmalara gereksinim olduğu düşünülmektedir. Bu anlayışla bu araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Çocukların konuşma becerileri söyleyiş, akıcılık, içerik ve dil kullanımı alt boyutlarında nasıl bir görünüm sergilemektedir?
2. Çocukların konuşma sırasında sergiledikleri söyleyiş becerisi düzeyi akıcılıklarını ne düzeyde yordamaktadır?
3. Çocukların konuşma sırasında sergiledikleri akıcılık düzeyi dil yetkinliği ve içerik boyutunu ne düzeyde yordamaktadır?
4. Çocukların konuşma beceri düzeyi cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
5. Çocukların konuşma beceri düzeyi yaşa göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Veriler toplanmadan önce 01.03.2021 tarihinde Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan 75 numaralı izin alınmıştır. Çocukların konuşmalarında görülen özellikleri ana çizgileriyle belirlemeyi amaçlayan bu araştırma ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. Tarama modelindeki araştırmalarda geçmişte ya da şuan var olan bir durum olduğu biçimiyle betimlenir (Karasar, 2000).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını Antalya il merkezinde 60-72 ay aralığında toplam 60 okul öncesi çocuğu oluşturmaktadır. Katılımcılar olasılıksız örnekleme türlerinden biri olan uygun örnekleme (convenience sampling) yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Uygun örnekleme yönteminde ihtiyaç duyulan büyüklükteki bir gruba ulaşılan kadar en ulaşılabilir olan yanıtlayıcılardan başlamak üzere örnekleme oluşturulur ya da en ulaşılabilir ve maksimum tasarruf sağlayacak bir durum, örnek üzerinde çalışılır (Büyüköztürk vd. 2008).

%46.7'si (n=28) erkek, %53.3'si (n=32) kız çocuktan oluşan katılımcıların %65.0'i (n=39) 60-66 aylık iken %35.0'i (n=21) 67-72 aylık arasındadır. Katılımcıların yaş olarak 60-72 ay (5 yaş) aralığından seçilmesinin nedeni konuşma becerilerine yönelik belli bir düzeye erişmiş olduklarının düşünülmesidir. Alanyazında çocukların üç yaş dolaylarında dil dizgesini öğrendikleri belirtilir (Lust, 2006; O'Grady, 2008). 4-5 yaşa ulaşan çocuk edindiği dil dizgesiyle belli bağlamlarda iletişim kurmaya başlar. Sözcük dağarcıkları gelişir ve daha karmaşık nitelikli sözdizimsel yapıları kullanmaya çalışırlar. 60-72 ay aralığındaki katılımcıların 60-66 ve 67-72 olarak iki ayrı grupta ele alınmasının nedeni ise okul öncesi dönemde çocukların dil gelişiminin insan yaşamında hiç olmadığı kadar hızlı olmasıdır (Hoff, 2009; Kirjavainen vd., 2009).

Katılımcıların demografik özelliklerine yönelik bilgiler aşağıda Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

		Kişi sayısı	%
Cinsiyet	Erkek	28	46.7
	Kız	32	53.3
	Toplam	60	100.0
Yaş (ay)	60-66	39	65.0

67-72	21	35.0
Toplam	60	100.0

Veri toplama aracı

Araştırmanın verilerinin toplanmasında katılımcı çocukların demografik bilgilerini edinmek üzere araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ikinci araç Bozkurt ve Arıca-Akkök (2019) tarafından geliştirilen *Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği (KBDÖ)*'dir. Bu ölçek belli bir konuşucunun zayıf ve güçlü olduğu alanların belirlenmesine olanak sağlayacak biçimde tasarlanmıştır. Söyleyiş, akıcılık, dil yetkinliği ve etkileşim/sunum boyutlarından oluşan ölçekte her bir boyut ayrı ayrı kullanılabilir niteliktedir. Ölçekte yer alan boyutların ilk üçü dereceli puanlama anahtarı yapısında tasarlanmışken etkileşim/sunum boyutu istatistiksel süreçler nedeniyle dereceli gözlem formu olarak oluşturulmuştur. Ölçekteki maddeler *zayıf, geliştirilebilir, yeterli* ve *yetkin* terimleriyle derecelendirilmiştir. Maddelerin KGİ hesaplaması uzman görüşlerine başvurularak yapılmış; söyleyiş, akıcılık ve dil yetkinliği boyutunda yer alan maddelerin tümünün KGİ hesaplaması 1.0 olarak belirlenmiştir. Etkileşim/sunum boyutundaki maddelere bakıldığında ise yalnızca iki maddenin KGİ hesaplamasının 0.8 değerinde, diğer maddelerin ise 1.0 değerinde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu ölçek konuşma becerisini değerlendirmede güvenilirliği yüksek bir ölçektir. Bu araştırmada ölçeğin yalnızca söyleyiş, akıcılık ve dil yetkinliği-içerik boyutları kullanılmıştır.

Verilerin toplanması ve çözümlenmesi

Veriler toplanmadan önce 01.03.2021 tarihinde Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 75 sayılı Etik Kurul izni alınmıştır. Araştırmaya katılan çocuk katılımcılarının konuşma becerisini değerlendirmek için onlara kısa bir çizgi film izletilmiş ve bu filmde gördüklerini anlatmaları istenmiştir. Alınan izinlere dayanarak çocukların anlatımlarının ses ve görüntü kaydı alınmıştır. Kayıtlar iki uzman tarafından Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği kullanılarak değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler sonucunda uzmanlar arasındaki uyum yüzdesine bakılmış ve yapılan hesaplama sonucunda uyumun .91 değerinde olduğu belirlenmiştir.

Katılımcılarından toplanan veriler tek oturumda elde edilmiştir. Konuşmalar ölçekteki maddeler açısından değerlendirilerek puanlanmış ve puanlar istatistik programına aktarılmıştır. İstatistik programında kullanılacak teknikler araştırma sorularının niteliğine göre belirlenmiştir. Analizler yapılmadan önce verilerin dağılımına bakılmıştır. Bunun için katılımcıların ölçeğin alt boyutlarından aldıkları toplam puan hesaplanmış, daha sonra bu puanların dağılımına ilişkin Skewness ve Kurtosis değerleri ile merkezi eğilim ölçülerine ve Shapiro Wilk testinin sonucuna bakılmıştır. Skewness ve Kurtosis değerlerinin +1.5 ile -1.5 arasında olduğu görülmüş ve dağılım normal kabul edilmiştir (Tabachnick & Fidell, 2013). Shapiro Wilk testinde ise $p > .05$ eşitsizliği sağlanmıştır. Bu sonuç da dağılımın normal olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak KBDÖ'den elde edilen puanların normal bir dağılıma sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple KBDÖ'den alınan puanların cinsiyete ve yaşa göre farklılığına yönelik analizlerde

Bağımsız Gruplar İçin T Testi uygulanmıştır. KBDÖ Söyleyiş alt boyutunun Akıcılık alt boyutunu yordama düzeyi ile KBDÖ Akıcılık alt boyutunun dil yetkinliği ve içerik alt boyutunu yordama düzeyinin belirlenmesinde ise basit doğrusal regresyon analizinden faydalanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın ilk sorusunda çocukların konuşma beceri düzeylerinin söyleyiş, akıcılık, dil yetkinliği ve içerik alt boyutlarında ne düzeyde olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Bunun için yapılan analizin sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Konuşma Becerisi Derecelendirme Ölçeği Söyleyiş, Akıcılık ve Dil Yetkinliği-İçerik Alt Boyutlarından Alınan Puanların Ortalamaları

Boyutlar	Maddeler	\bar{x}	SS	
Söyleyiş Alt Boyutu	Solunum/Duruş	1.Konuşma sırasında solunum denetimini sağlayabilme	1.58	.530
		2.Konuşmayı doğru duruş (postür) içinde sürdürebilme	1.68	.537
	Boğumlama	3.Konuşma seslerini doğru bir biçimde ve tam olarak çıkarabilme	2.37	.843
	Ses Şiddeti	4.Konuşmayı işitilebilir bir sesle sürdürebilme	2.92	.696
	Bürünsel Özellikler	5.Vurgu, ton, ezgi gibi anlamı etkileyen bürün özelliklerini etkili bir biçimde kullanabilme	2.00	.611
	Ölçünlülük	6.Konuşmasını, ölçünlü dili kullanarak, geniş düzgülük olanakları içinde sürdürebilme	3.02	.291
Söyleyiş Alt Boyut Geneli		2.26	.333	
Akıcılık Alt Boyutu	Duraksama (Dolgu sesler veya sözcükler)	7.Konuşmasında nadiren görülen duraksamaların kabul edilebilir sürenin altında olması: Konuşmanın bir bütün olarak algılanabilmesi ve akıcı bir biçimde ilerlemesi	2.38	.691
	Yineleme	8.Konuşmasında sözcük ve tümce yinelemelerinden kaçınması: Konuşmanın akıcı bir biçimde ilerlemesi	2.37	.663
	Konuşma Hızı/Anlaşılabilirlik	9.Konuşmasını olağan hızda (ne hızlı ne yavaş) sürdürebilme: Konuşmasının bütünlüğünü koruyabilme ve seyircinin dikkatini toplayabilme	2.27	.578
	Doğallık ve Canlılık	10.Konuşmayı doğal ve canlı (tekdüzelikten uzak) sürdürebilme; böylece konuşmanın akıcılık kazanması	1.77	.621
Akıcılık Alt Boyut Geneli		2.19	.414	
Dil Yetkinliği-İçerik Alt Boyutu	Sözcüksel Seçimler	11.Konuşma amacına uygun bir biçimde sözcükleri ve sözcük öbeklerini etkili bir biçimde kullanabilme	2.47	.566
	Bağlaşıklık (tümcesel/metinsel)	12.Konuşmasında ardışık tümceler arasındaki mantıksal-anlamsal bağları, yetkin düzeyde kurabilme: Gönderim, değiştirim ve eksiltmelerin açık olması. Bağlaç kullanımının çeşitli olması. Yinelemeleri ve çağrışımsal sözcük ilişkilerini etkili bir biçimde kullanabilme	1.92	.591

Tutarlılık (metinsel)	13.Konuşmasının büyük anlamsal birimleri arasındaki mantıksal-anlamsal tutarlılığın yetkin düzeyde olması: Konuşmayı, sapmalardan kaçınarak, amaca uygun bir biçimde sürdürebilme	1.43	.533
Üst metinsel ve söylemsel düzenleme	14.Konuşmasının konuşma amacının gerektirdiği üst metinsel ve söylemsel yapıya sahip olması: Beklenen söylem kalıplarını ve üst metinsel yönlendiricileri etkili bir biçimde kullanabilme	1.25	.437
Dil Yetkinliği-İçerik Alt Boyut Genel		1.76	.387

Tablo 2’de görüldüğü gibi katılımcı çocuklar söyleyiş alt boyutunda 2.26 ortalamaya, akıcılık alt boyutunda 2.19 ortalamaya ve dil yetkinliği-içerik alt boyutunda 1.76 ortalamaya erişmişlerdir. Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği’nde yer alan maddelerden en az 1 ve en fazla 4 puan alındığı düşünüldüğünde söyleyiş ve akıcılık boyutlarında çocukların ortanın çok az üstünde, ancak dil yetkinliği-içerik boyutunda ortanın biraz altında bir düzeyde oldukları söylenebilir. Bunun yanında madde bazında çocukların düzeyleri yukarıdaki tabloya yansıtılmıştır.

Araştırmanın ikinci sorusunda çocukların söyleyiş becerisi düzeylerinin akıcılıklarını ne oranda yordadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu noktaya yönelik uygulanan regresyon analizinin sonuçları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Konuşma Becerisi Derecelendirme Ölçeği Söyleyiş Alt Boyutunun Akıcılık Alt Boyutunu Yordama Düzeyine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu

Akıcılık	B	Sh	β	t	p
Sabit	.815	.324		2.513	.015
Söyleyiş	.611	.142	.492	4.302	.000

n=60, R=.49, R²=.24, F=18.50, p<0.01

Yapılan basit doğrusal regresyon analizinin sonucuna göre konuşma becerisi derecelendirme ölçeğinin alt boyutlarından *söyleyiş* alt boyutuna ilişkin beceri düzeyinin *akıcılık* alt boyutuna ilişkin beceri düzeyini anlamlı ve pozitif biçimde yordadığı görülmüştür (R=.49, R²=.24, F=18.50, p<0.01). Tabloya göre *söyleyiş* alt boyutuna ilişkin beceri düzeyi *akıcılık* alt boyutuna ilişkin beceri düzeyindeki toplam varyansın %24’ünü açıklamaktadır.

Araştırmanın üçüncü sorusunda çocukların akıcılık düzeylerinin dil yetkinliği ve içerik düzeylerini ne oranda yordadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bunun için uygulanan regresyon analizinin sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Konuşma Becerisi Derecelendirme Ölçeği Akıcılık Alt Boyutunun Dil Yetkinliği ve İçerik Alt Boyutunu Yordama Düzeyine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu

Dil Yetkinliği ve İçerik	B	Sh	β	t	p
Sabit	.631	.228		2.763	.008
Akıcılık	.517	.102	.553	5.057	.000

n=60, R=.55, R²=.30, F=25.57, p<0.01

Yapılan basit doğrusal regresyon analizinin sonucuna göre konuşma becerisi derecelendirme ölçeğinin alt boyutlarından *akıcılık* alt boyutuna ilişkin beceri düzeyinin *dil yetkinliği ve içerik* alt boyutuna ilişkin beceri düzeyini anlamlı ve pozitif biçimde yordadığı görülmüştür ($R=.55$, $R^2=.30$, $F=25.57$, $p<0.01$). Tabloya göre akıcılık alt boyutuna ilişkin beceri düzeyi *dil yetkinliği ve içerik* alt boyutuna ilişkin beceri düzeyindeki toplam varyansın %30'unu açıklamaktadır.

Araştırmanın dördüncü sorusunda çocukların konuşma düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu noktaya yönelik uygulanan t testi sonucu Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Konuşma Becerisi Derecelendirme Ölçeği'nden Alınan Puanların Cinsiyete Göre Farklılığına Yönelik T Testi Sonucu

	Cinsiyet	N	Ort.	SS	t	p
Söyleyiş Alt Boyutu	Erkek	28	2.1548	.37386	-2.399	.020
	Kız	32	2.3542	.26690		
Akıcılık Alt Boyutu	Erkek	28	2.0893	.43148	-1.903	.062
	Kız	32	2.2891	.38158		
Dil Yetkinliği ve İçerik Alt Boyutu	Erkek	28	1.6964	.33580	-1.322	.191
	Kız	32	1.8281	.42330		

Konuşma Becerisi Derecelendirme Ölçeği'nden alınan puanların cinsiyete göre farklılığına yönelik yapılan t testinin sonucuna göre söyleyiş düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Söyleyiş alt boyutunda kız çocukların beceri düzeyleri ($\bar{x}=2.35$) erkek çocukların beceri düzeylerinden ($\bar{x}=2.15$) anlamlı biçimde yüksektir ($t=-2.399$; $p<0.05$).

Araştırmanın son sorusunda çocukların konuşma düzeylerinin yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak amaçlanmıştır. Bununla ilgili gerçekleştirilen t testi sonucu Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Konuşma Becerisi Derecelendirme Ölçeği Alt Boyutlarından Alınan Puanların Yaşa Göre Farklılığına Yönelik T Testi Sonucu

	Yaş (Ay)	N	Ort.	SS	t	p
Söyleyiş Alt Boyutu	60-66 aylık	39	2.2692	.33028	.255	.800
	67-72 aylık	21	2.2460	.34809		
Akıcılık Alt Boyutu	60-66 aylık	39	2.1667	.39874	-.740	.462
	67-72 aylık	21	2.2500	.44721		
Dil Yetkinliği ve İçerik Alt Boyutu	60-66 aylık	39	1.7372	.38022	-.801	.426
	67-72 aylık	21	1.8214	.40422		

Konuşma Becerisi Derecelendirme Ölçeği'nden alınan puanların yaşa göre farklılığına yönelik yapılan t testinin sonucuna göre söyleyiş ($t=.255$, $p>0.05$), akıcılık ($t=-.740$, $p>0.05$) ve *dil yetkinliği ve içerik* ($t=-.801$, $p>0.05$) düzeyleri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Sonuç ve Tartışma

Konuşma, dil ediniminin son derece önemli bir boyutudur. Bir yandan dinleme yoluyla edinilen dil dizgesinin durumunu yansıtırken diğer yarıyla bilişsel ve fiziksel bileşenlerin etkileşimsel olarak ve bağlamla uyumlu biçimde kullanımını yansıtır. Konuşma sırasında bireylerin birçok fiziksel ve bilişsel işlemi aynı anda yürüttüğünü gösteren değişik modeller vardır (Bock & Levelt, 1994; Dell, 1986; Levelt, 1989). Çocuklar dil edinimi ve gelişimi sürecinde bu gerekliliği yerine getirme becerisini kazanır. Konuşurken solunum, sesletim, tümce ve metin üretimi gibi birçok edimi aynı anda gerçekleştirirler. Bu noktada okulöncesi dönemde gözlenen gelişimin önemli bir etkisi vardır. Çünkü çocukların doğal bir konuşucu durumuna gelmesi hızlı gerçekleşen bir süreçtir, ancak yetkin bir konuşucu olması çok daha uzun zaman alır (Berman, 2004). Bu gelişimin temelleri 0-6 yaş dönemini kapsayan okul öncesi dönemde atılır.

Araştırmadan elde edilen bulgular, 60-72 aylık çocukların konuşma becerisi bakımından henüz yetkin bir durumda olmadığını ortaya koymuştur. Örneğin söyleyiş özellikleri bakımından yaklaşık orta düzeyde oldukları, solunumla ilgili gerekliliklerde oldukça yetersiz bir görünüm sergiledikleri ve ölçünlülük noktasında ise çok daha iyi durumda oldukları bulgulanmıştır. Ölçünlülükle ilgili sonucun katılımcı gruba özgü olduğu düşünülmektedir. Solunuma ilişkin bulgular ise alanyazında yer alan bilgilerle tutarlılık göstermektedir. Konuşmanın dayanağı olan ses sisteminin önemli bir bileşeni solunum aygıtıdır (Topbaş, 2010). Konuşmada solunumu doğru kullanabilmek fiziksel nitelikli özel bir beceridir. Bu araştırmanın katılımcıları konuşma sırasında doğru solunum denetimi yapamadığı; bu nedenle de ses üretimi, vurgu ve akıcılık açısından birtakım sorunlarla karşılaştıkları görülmüştür. Katılımcıların 5 yaş dolaylarında olduğu düşünülürse bu sonucun normal olduğu söylenebilir. Erdem (2013) yetişkinlerin çıkardığı sesleri çocukların 6-7 yaş dolaylarında çıkarabildiğini belirtir. Seslerde görülen solunumla da ilişkili olan artikülasyon bozuklukları niteliğindeki sorunlar 4-5 yaşlarında azalır ve zamanla kaybolur (Diken, 2010). Bu araştırmanın katılımcıları da birçok sesi doğru biçimde üretebilirken yalnızca belli seslerde sorun yaşamaktadır.

Katılımcıların konuşmalarında görülen akıcılık da benzer biçimde orta düzeydedir. Sözcük yinelemeleri, uzatmalar ya da engellemeler biçiminde beliren akıcılık sorunları konuşmanın doğal akışı ya da ritminde görülen sorunlardır (Kuru, 2013). Konuşma becerisinin anlaşılabilirlik, sözcük bilgisi, dilbilgisi ve akıcılık bileşenlerinden oluştuğu dikkate alındığında (Ertürk, 2006) bu etmenin yeterliliğinin dinleyen açısından önemli olduğu kolayca anlaşılır. Katılımcıların akıcılık düzeylerinin en olumsuz olduğu boyut doğallık ve canlılıkla ilişkiliyken en iyi durumda olduğu boyut duraksamalarla ilgilidir. Çocuklarda duraksama fazlaca olsa da anlamayı etkilememiştir. Buna karşın konuşmanın doğallığı ve canlılığı akıcılık düzeyinden dolayı önemli ölçüde yetersiz bulunmuştur. Akıcılık, bir konuşmacının iletişim sırasında doğal biçimde ürettiği ve sürdürdüğü dil olarak tanımlanır (Richards, 2006). Üretilen dilin sürekliliğinin bozulması akıcılığı etkiler. Çocuklardaki akıcılık sorunlarının birçok farklı nedenden kaynaklanabileceğini gösteren çalışmalar da vardır (Guitar, 2013). Ayrıca kimi kaynaklarda akıcılık sorununun yaşa bağlı bir durum olduğu, yaşı küçük olanların akıcılığı sağlamada daha fazla güçlük yaşadığını da belirtir (Gordon & Luper, 1989). Bu araştırmadaki katılımcı çocukların da yaş grubu

görülen akıcılık sorunlarını kısmen açıklamaktadır. Çocukların akıcılıkta sorun yaşamaması hem solunum gibi fiziksel öğelerle hem de düşünce üretimi gibi bilişsel öğelerle ilişkili olabilir.

Çocuklar dil yetkinliği ve içerik boyutunda en düşük başarıyı göstermiştir. Sözcük seçimi konusunda çok fazla sorun yaşamayan katılımcı çocuklar tutarlılık ve bağlaşıklık ilişkilerini kurmada yetersiz kalmışlardır. Metinsel niteliklerle ilgili olan bağlaşıklık art arda sıralanan sözcük öbekleri ve tümceler arasındaki ilişkiyi yansıtırken tutarlılık kavramı metnin daha büyük bölümleri arasındaki anlamsal-mantıksal bağıntılara karşılık gelir (Keçik & Uzun-Subaşı, 2003). Çocukların bu ilişkileri 5 yaş civarında tam olarak kurabilmesi güçtür (Özcan, 1993; Van Dam, 2010). Ancak yaş ilerledikçe metinsel yapıyı oluşturan bu ilişkileri çocuklar daha iyi kurmaya başlar (Lee vd., 2013; Saphiro, 1990). Dolayısıyla çocukları bu ilişkilerin sağlandığı doğru sözlü metin modelleriyle karşılaştırmak bu süreci hızlandırabilir.

Çalışmadan elde edilen bir diğer önemli bulgu söyleyiş düzeyinin akıcılık düzeyini anlamlı ölçüde yordadığına yönelik bulgudur. Konuşmanın aşamalı yapısı düşünüldüğünde söyleyiş edimlerinin yeterli ölçüde gerçekleştirilmesinin doğal bir akıcılığı sağlaması beklenir. Çünkü konuşma dilindeki işleme hiyerarşik bir yapıya sahiptir (Davis & Johnsrude, 2003) ve söyleyiş özellikleri onun alt düzeyde bulunan niteliklerinden biridir. Dolayısıyla çocukların söyleyiş özellikleri yetkinleştikçe akıcılık düzeyleri de artmaktadır. Akıcılığı belirleyen sosyal, dilbilimsel ve psikolojik olmak üzere birçok farklı değişken vardır (Segalowitz, 2010), ancak elde edilen bulgulara göre 5 yaş grubu için söyleyiş değişkeninin akıcılık üstündeki belirleyicilik düzeyi oldukça yüksektir (%24). Bunun nedeninin söyleyişin fiziksel nitelikli olması ve çocuklar açısından diğer değişkenlere göre daha öncelikli olması olabilir. 5 yaş düzeyindeki çocuklar sosyal ve psikolojik boyutların henüz yeterince farkında olmayabilir.

Akıcılığın dil yetkinliği ve içerik boyutu üstündeki etkisi de aynı biçimde yüksektir. Elde edilen bulgulara göre konuşmasında akıcılığı yetkin biçimde sağlayan 5 yaşındaki çocuklar daha iyi yapılanmış sözlü metinler kurabilmektedir. Akıcı bir konuşma, dilsel işleme için yeterli biçimde yapıldığının göstergesidir. Bu nedenle akıcılık, iletişimde bazı engellerin oluşmasına neden olan gereksiz ya da doğal olmayan duraklamalar olmadan hızlı ve emin olarak dilin kullanım becerisi olarak tanımlanır (Bailey, 2003; Byrne, 1986). Bu düzeye gelmiş çocuklar daha yetkin metinsel ilişkiler kurabilir. Bununla birlikte akıcılık dilin sessel, sözdizimsel, anlamsal ve söylemsel özelliklerini etkileyen yanlıların olmadığı anlatım yapılarını kullanmayı gerektirir (Byrne, 1986). Dolayısıyla akıcılığın çocukların dil yetkinliğini önemli oranda yordaması beklenen bir durumdur.

Araştırmaya katılan çocukların konuşma becerisi düzeylerine bakıldığında kızların erkeklerden söyleyiş boyutunda daha iyi durumda oldukları, ancak akıcılık ve dil yetkinliği boyutlarında kızlarla erkekler arasında bir fark olmadığı bulgulanmıştır. Dil gelişiminde kızların erkeklerden daha hızlı yol aldığını gösteren birçok araştırma vardır (Berk, 1997; Bornstein & Haynes, 1998; Eriksson vd., 2012; Fenson vd., 1994). Bu çalışmadan elde edilen bulgu sözü edilen araştırmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Kızlarla erkeklerin söyleyiş boyutunda farklı olmaları, ancak diğer boyutlarda aralarında fark olmamasının

nedeni söyleyişin akıcılık ve dil yetkinliğine oranla daha erken kazanılması olabilir. Özellikle dil yetkinliği konusunda her iki cinsiyetin de yetersiz olması bu noktadaki gelişimin belli bir farkın anlaşılmasına sağlayacak düzeye gelmemiş olduğunu düşündürmektedir.

Son olarak katılımcı çocukların konuşma beceri düzeylerinin yaşlarına göre belli bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu çalışmadaki katılımcıların konuşma becerisinde yaşlarının bir etkisi olup olmadığına bakmak için aralarında altı aylık fark olan iki grup oluşturulmuştur. Tamamı 60-72 aylık çocukların söyleyiş, akıcılık ve dil yetkinliği-içerik bakımından aralarında bir fark olmaması gruplar arasındaki farkın az olmasına bağlanabilir. Normal şartlarda okul öncesi dönem dil gelişiminin hızlı biçimde yol aldığı bir dönem olarak kabul edilir (Hoff, 2009; Kirjavainen vd., 2009). Ancak bu çalışmada ele alınan yaş aralığının ve konuşma dilinin belli niteliklerinin sözkonusu farkı görmede yeterli olmadığı düşünülmektedir.

Özetle bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre beş yaşındaki çocukların Türkçeyi anadili olarak edinme sürecinde konuşma becerisi açısından orta düzeyde oldukları söylenebilir. Söyleyiş ve akıcılık noktalarında daha iyi bir durumda olan çocuklar bazı sesleri çıkarmakta yine de güçlük yaşarken akıcılık noktasında da belli sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Bunun yanında dil yetkinliğini sağlama ve metinsel ilişkileri kurma noktasında daha büyük sorunlara sahiptirler. Elde edilen bulguları doğrulamak ve çeşitlendirmek amacıyla farklı veri türlerinin kullanıldığı, daha geniş yaş aralıklarına sahip çocukların örneklem olarak belirlendiği ve konuşma becerisinin diğer boyutlarını dikkate alan ölçme araçlarının kullanıldığı çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Alexander, R. (2006). *Towards dialogic teaching*. Dialogos.
- Anlar, B. (1983). *İlk altı yaşta dil gelişimi, anne baba eğitimi ve cinsiyetin etkisi* [Language development in the first six years and the effect of parental education and gender]. Unpublished Specialty Test, Hacettepe University, Ankara.
- Bailey, K. M. (2003). *Practical English language teaching*. McGraw-Hill Contemporary.
- Baş, B. (2002). Türkçe Temel Dil Becerilerinin Öğretiminde Atasözlerinin Kullanımı [Use of Proverbs in Teaching Turkish Basic Language Skills]. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12.
- Berk, L. E. (1997). *Child Development*. Allyn and Bacon.
- Berman, R. A. (2004). Between emergence and mastery: The long developmental route of language acquisition. In R.A. Berman (Ed.) *Language development across childhood and adolescence*. John Benjamins.
- Biemiller, A. (2006). Vocabulary development and instruction: A prerequisite for school learning. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 41-51). Guilford Press.
- Biemiller, A. & Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 98, 44-62.
- Bock, J. K. & Levelt, W. J. M. (1994). Language production: Grammatical encoding. In M. A. Gernsbacher (Ed.) *Handbook of psycholinguistics*. Academic Press.

- Bornstein, M. H. & Haynes, O. M. (1998). Vocabulary competence in early childhood: Measurement, latent construct, and predictive validity. *Child Development*, 69(3), 654–671.
- Bozkurt, B.Ü. & Arıca-Akkök, E. (2019). Anadili Türkçe olan konuşucular için konuşma becerisi derecelendirme ölçeğinin geliştirilmesi [Developing a speaking skill rating scale for native Turkish speakers] *İlköğretim Online*, 18(1), 416-436.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* [Scientific research methods]. Pegem yayıncılık.
- Bradley, L. & Bryant, P. (1978). Difficulties in auditory organisation as a possible cause of reading backwardness. *Nature*, 271, 746–747.
- Byrne, D. (1986). *Teaching oral English*. Cambridge University Press.
- Coyne, M. D., McCoach, B. & Kapp, S. (2007). Vocabulary intervention for kindergarten students: Comparing extended instruction to embedded instruction and incidental exposure. *Learning Disability Quarterly*, 30, 74–88.
- Davis, M.H. & Johnsruide, I. S. (2003). Hierarchical processing in spoken language comprehension, *The Journal of Neuroscience*, 23(8), 3423–3431.
- Dell, G. S. (1986). A spreading-activation theory of retrieval in sentence production. *Psychological review*, 93(3), 283-321.
- Demir, T. (2010). Konuşma eğitiminde benmerkezci konuşmaya yönelik bir deneme [An essay for egocentric speaking in speech education] *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 415-430.
- Dickinson, D. K., Darrow, C. L. & Tinubu, T. A. (2008). Patterns of teacher-child conversations in Head Start classrooms: Implications for an empirically grounded approach to professional development. *Early Education and Development*, 19, 396–429.
- Dickinson, D. K. & Porche, M. V. (2010). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development*, 82(3), 870–886.
- Diken, Ö. (2010). İletişim becerilerinin desteklenmesi [Supporting communication skills] (Editör: İbrahim H. Diken). *İlköğretimde kaynaştırma*. Pegem Akademi.
- Dougherty, C. (2014). Starting off strong: The importance of early learning, *American Educator*, 18 (2), 14-18.
- Erdem, İ. (2013). Konuşma eğitimi esnasında karşılaşılan konuşma bozuklukları ve bunları düzeltme yolları [Speech disorders encountered during speech training and ways to correct them] *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı), 6(11), 415-452.
- Erkan, P. (1990). *Sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyleri farklı olan ailelerin 48- 60 aylar arasındaki çocuklarının dil yapılarının incelenmesi*. [Examination of the language structures of the children between the ages of 48 and 60 months of families with different socio-economic and educational levels] Master Thesis, Hacettepe University, Ankara.
- Eriksson, M., Marschik, P. B., Tulviste, T., Almgren, M., Pereira, M. P., Wehberg, S., MarjanovičUmek, L., Gayraud, F., Kovačević, M. & Gallego, C. (2012). Differences between girls and boys in emerging language skills: Evidence from 10 language communities. *British Journal of Developmental Psychology*, 30(2), 326–343.
- Ertürk, H. (2006). *İngilizce öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılmasında yazılı görsel öğretim materyalinin erişime etkisi* [The effect of written visual teaching material on access to gaining speaking skills in English language teaching] Unpublished Master Thesis, Hacettepe University, Ankara.

- Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., Bates, E., Thal, D. & Pethick, S. (1994). Variability in early communicative development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(5), 174–185.
- Fromkin, V., Rodman, R. & Hyams, N. (2011). *An introduction to language* (9th ed.). Cengage Learning.
- Fromkin, V. & Rodman, R. (1983). *An introduction to language* (3rd ed.). Holt, Rinehart and Winston.
- Gordon, P. A. & Luper, H. L. (1989). Speech disfluencies in nonstutterers: Syntactic complexity and production task effects. *Journal of Fluency Disorders*, 14(6), 429–445.
- Goswami, U. & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Guitar, B. (2013). *Stuttering: An integrated approach to its nature and treatment* (4th Ed.). Lippincott, William & Wilkins.
- Hirsch, E. D. (2006). Building knowledge: The case for bringing content into the language arts block and for knowledge-rich curriculum core for all children. *American Educator*, 30(1), 8–18.
- Hoff, E. (2009). *Language Development* (4th ed.). Cengage Learning.
- Høien, T., Lundberg, I., Stanovich, K. & Bjaalid, I. (1995). Components of phonological awareness. *Reading and Writing*, 7, 171–188.
- İpek, N. (2006). *İlköğretim çağı çocuklarında kelime dağarcığı gelişimi* [Vocabulary development in primary school children] Unpublished Master Thesis, Uludağ University, Bursa.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* [Scientific research method]. (10. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Keçik, İ. & Uzun-Subaşı, L. (2003). Sözlü ve yazılı anlatım üzerine [On verbal and written expression] (Ed. Canan İleri), *Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım içinde*, Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kieffer, M. & Lesaux, N. K. (2012). Knowledge of words, knowledge about words: Dimensions of vocabulary in first and second language learners in sixth grade. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25(2), 347-373.
- Kirjavainen, M., Theakston, A., Lieven, E. & Tomasello, M. (2009). I want hold Postman Pat’: an investigation into the acquisition of infinitival marker ‘to’. *First Language*, 29, 313–339.
- Koçak, N. & Dereli, Esra. (2005). Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş arasındaki çocukların ifade edici dil düzeylerinin bakım tarzı ve anne- baba eğitim düzeyi açısından incelenmesi [Examining the expressive language levels of children between the ages of 4-6 who attend pre-school education in terms of care style and 128 education level of parents]. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 245-253.
- Kuru, O. (2013). Akıcı konuşma problemi yaşayan ilköğretim 5. sınıf öğrencisinin konuşma becerisini geliştirme [Improving the speaking skills of elementary school 5th grade students who have fluency problems]. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 88-105.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler [Speaking education and activities to improve speaking skills]. *Türklük Bilimi Araştırmaları, Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*, 13, 267-309.
- Lee, Y. J., Lee, G. G. & Oh, H. N. (2013). An exploratory study on young children's spoken and written narratives of personal experience. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 7(2), 47-61.

- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. M.I.T. Press.
- Lundberg, I., Frost, J. & Peterson, O.-P. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 33, 263–284.
- Lust, B. (2006). *Child Language: Acquisition and Growth*. Cambridge University Press.
- Mercer, N. & Littleton, N. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. Routledge.
- O'Grady, W. (2008). *How Children Learn Language* (5th ed.). Cambridge University Press.
- Owens, R. (2012). *Language development: An introduction* (8th ed.). Pearson.
- Özbay, M. (2005). Sesle ilgili kavramlar ve konuşma [Sound concepts and speech]. *Milli Eğitim Dergisi*, 168, 116-125.
- Özcan, F. H. (1993). *Coherence in narratives of Turkish-speaking children*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Reading.
- Öztürk, H. (1995). *Okulöncesi eğitim kurumlarına giden ve gitmeyen ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil düzeyleri*. [Receptive and expressive language levels of primary school first grade students who go to preschool education institutions and who do not] Unpublished Master Thesis, Gazi University, Ankara.
- Perfetti, C. (2009). Decoding, vocabulary, and comprehension. In M. McKeown & L. Kucan (Eds.), *Bringing reading research to life* (pp. 291–303). Guilford Press.
- Resnick, L. B. & Snow, C. E. (2009). *Speaking and listening for preschool through third grade*. International Reading Association.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.
- Rowe, M.L., Raudenbush, S.W. & Goldin-Meadow, S. (2012). The pace of vocabulary growth helps predict later vocabulary skill. *Child Development*, 83 (2), 508–525.
- Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 97–110). Guilford Press.
- Segalowitz, N. (2010). *Cognitive bases of second language fluency*. Routledge.
- Silverman, R. (2007). A comparison of three methods of vocabulary instruction during read-alouds in kindergarten. *Elementary School Journal*, 108(2), 97–113.
- Stanovich, K. (1992). Speculations on the causes and consequences of the individual differences in early reading acquisition. In P. Gough, L. Ehri and R. Treiman (eds), *Reading Acquisition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.), Allyn and Bacon.
- Taner, M. (2003). *Okul öncesi eğitimi alan ve almayan farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin karşılaştırılması* [Comparison of the language development of primary school first grade students at different socioeconomic levels who received pre-school education and who did not]. Unpublished Master Thesis, Uludağ University, Bursa.
- Topbaş, S. (2010). Sesbilgisel Gelişim [Phonological Development] (Editör: S. Seyhun Topbaş). *Dil ve Kavram Gelişimi*. Kök Yayıncılık.
- Treiman, R. & Zukowski, A. (1991). Levels of phonological awareness. In S. Brady and D. Shankweiler (eds), *Phonological Processes in Literacy*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Tural, A. (1977). *Ankara'da anaokuluna giden ve gitmeyen 4-6 yaş çocuklarının bildikleri kelime sayısına yaş, cinsiyet, ailenin eğitim düzeyi ve okula devam süresinin etkisi* [The effect of age, gender, education level of the family and duration of school attendance on the number

of words known by 4-6 year old children who go to kindergarten and not]. Unpublished Master Thesis, Hacettepe University, Ankara.

Van Dam, F. J. (2010). *Development of cohesion in normal children's narratives (Research Report)*. Utrecht: University of Utrecht. <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/180044>

Van Kleeck, A. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: The importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions. *Psychology in the Schools*, 45, 627–643.

Vagh, S.B., Pan, B. A. & Mancilla-Martinez, J. (2009). Measuring growth in bilingual and monolingual children's English productive vocabulary development: The utility of combining parent and teacher report. *Child Development*, 80 (5), 1545–1563.

Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge University Press.



A Lexicological Approach to Look-up Frequency of Turkish Sign Language Dictionary Users

Erdem Önal*

Bahtiyar Makaroğlu**

ARTICLE INFO

Received 14.08.2020
Revised form 09.04.2021
Accepted 13.04.2021
Doi:10.31464/jlere.780752

Keywords:

Log files
Corpus
Frequency list
Online dictionaries
Sign Language

ABSTRACT

From a lexicography perspective, the phenomenon of dictionary look-up frequencies can answer many critical questions on the dictionary users' needs and the relationship between corpus data and look-up tendencies. Although numerous studies have been carried out on the theoretical and functional aspects of look-up frequencies in the field of spoken language to date, there are relatively a few attempts to describe the characteristics of look-up behaviors in sign languages. This paper investigates the relationship between the objective frequency list of the Turkish Sign Language Corpus (Makaroğlu, 2021) and The Contemporary Turkish Sign Language Dictionary (Makaroğlu & Dikyüva, 2017) look-up occurrences. Using an approach to compare corpus data and log files, the results demonstrate that there are very limited similarities between the two and that there is no positive relationship for the percentage of the highest ranked items. In addition, the current study concludes that the corpus-based objective frequency list is a comparatively poor predictor of the dictionary look-up frequency and this difference could be direct result of the morphological structure of the words/signs in TİD (rather simultaneous realization) compared to Turkish (rather agglutinative morphology).

Acknowledgments

The authors thank the two anonymous reviewers for their comments and suggestions and editors for their guidance in improving this paper.

Statement of Publication Ethics

The authors declare that the current research was carried out according to the principles of the Declaration of Helsinki.

Authors' Contribution Rate

E.Ö. and B.M. equally contributed to the design of the research. E.Ö. performed the data collection. B.M. developed the theoretical framework and drafted the manuscript. All authors discussed the results and commented on the manuscript.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest.

* Master Student, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5041-6915>, Ankara University, Department of Turkish Sign Language and Deaf Studies, erdemonal22@gmail.com

** Res. Assist. Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7641-6665>, Ankara University, Department of Linguistics, makaroglu@ankara.edu.tr

Introduction

Today, the scope of dramatic changes in the digital media is broadening its limits, and this rapid evolution is beginning to affect lexicography including dictionary users and publishers (Lew & De Schryver, 2014). The fact that dictionaries are increasingly being proposed and accessed in digital format is clear. As part of these advances, conventional printed dictionaries are now being replaced with digital dictionaries that use various innovative tools on digital platforms. Thus, dictionary users can also benefit effectively from the opportunities provided by digital dictionaries (Tan & Woods, 2008). On the other hand, it is well known that although dictionaries have evolved considerably in terms of content and format in recent years and subfields such as pedagogical lexicography have emerged, they have found it difficult to meet higher-level information needs (Frankeberg-Garcia, 2020). Because of this, there is an increasing need for databases, including detailed annotated data, which can provide various characteristics with lexical and grammatical filtering. In addition, this digital transformation ensures that dictionaries are accepted as a widely used tool, unlike the publications accepted as authority (Lew & De Schryver, 2014). So, today's digital dictionaries being conceived as a lexical tool which provides users with information on all lexical aspects of the language is thought to support this view.

Along with studies on spoken languages, sign languages (henceforth SL) with visual-spatial modality also greatly benefit from the rapidly developing technology. Although SL dictionaries are one of the least-resourced language dictionaries (Prinsloo, 2012), certain modality-specific problems in the lexicography of SL have been rapidly solved thanks to the digital transformation of recent years (see: Zwitterlood, 2010; Mckee & Vale, 2017). Thus, multimedia SL dictionaries can serve both L1 and L2 sign language users. As it is well known, SL dictionaries serve two objectives: (i) to describe the language and protect and define the collected language data and (ii) to provide educational language information to individuals who wish to learn a SL (Schermer, 2006). Despite its significance in terms of language policy and education, there is no dictionary in which the basic core vocabulary of many SLs studied by researchers is described (Fenlon, Cormier & Schembri, 2015). Among the most significant factors for this are (i) the lack of a standard and accepted notation systems specifically to SLs, (ii) corpus studies being limited and still at the initial stage, and (iii) difficulties in the data collection and annotation.

Although look-up frequency studies for online dictionaries in spoken languages such as English, German and Danish (see: Bergenholtz & Johnson, 2005; Verlinde & Binon, 2010; Lew & Schryver, 2014; Koplening, Meyer & Müller-Spitzer, 2014; Müller-Spitzer, Wolfer & Koplening, 2015; De Schryver, Wolfer & Lew, 2019;) have made great progress in particular over the last 15 years, as far as is known, apart from the preliminary research on the New Zealand Sign Language (NZSL) Dictionary (Vale, 2015; Vale, 2017) there is no study on online sign language dictionaries carried out in this context in SL literature. Furthermore, there is no comprehensive study in literature on the usability of SL dictionaries (Kristoffersen & Troelsgård, 2012).

Literature review

Web-based online dictionaries not only create a more efficient environment for users, but also provides researchers with the opportunity to perform different types of search on log files where dictionary users' requests are saved. A logfile for an online dictionary is a machine-readable record automatically generated from the user's interaction with the website-based dictionary. It should also be noted that as far as printed dictionaries are concerned, electronic dictionaries are used more frequently and allow quicker access to the required information. As far as internet technology is concerned, the user is not so much the human trying to use the dictionary, but, in other words, the browser client that the human being user applies to communicating with the server hosting the dictionary. By examining the log files, it is possible to obtain important information about dictionary searches of users such as language structures on which they concentrate more, and the frequency of the searches performed (Tarp, 2009). In this way, log files provide complete information on how users access the existing online dictionary, as well as their contribution to the compilation of the dictionary. It also provides researchers with the possibility to record the actual behaviors of users in their natural environment, distinguishing it from other lexical methods (Müller-Spitzer, Wolfer & Koplning, 2015). However, the method is constrained because the scholar – as is the case for all observation methods – does not control the stages of the research.

What information online dictionary users are looking for is mainly of interest for lexicographers whose objective is generally to best meet their users' information needs. Knowing what users of the dictionary are interested in when a new dictionary is compiled is also critical. Following the functional perspective, this study examines the look-up properties and frequencies of Turkish Sign Language Dictionary users using the log files and compares these appearances with the objective lexical frequency list¹ of the Turkish Sign Language corpus (Makaroglu, 2021). Similar to other studies in literature (see: Koplning, Mayer & Müller-Spitzer, 2014; Müller-Spitzer et al., 2015; De Schryver, Wolfer & Lew, 2019), the main purpose of this research is to describe the relationship between the TİD Corpus frequency and the dictionary look-up and to create a user look-up frequency list for potential new SL dictionaries. In the current study based on the log files on the look-up behaviors in the "written form" in the online The Contemporary Turkish Sign Language Dictionary (Makaroglu & Dikyuva, 2017), (i) the relationship between the corpus-based word frequency list and the dictionary look-up frequency list, (ii) the effect of dictionary visits on the distribution of look-up patterns, and (iii) the power of the word category within the frequency list are analyzed.

¹ The studies carried out so far on objective word frequency lists of SLs is limited to only a few sign languages: the Swedish Sign Language word frequency list consists of 44,786 tokens collected from 42 signers (Börstell, Hörberg & Östling 2016); the British Sign Language word frequency list consists of 24,823 tokens collected from 249 signers (Fenlon, Schembri, Rentelis, Vinson & Cormier, 2014); the Australian Sign Language word frequency list consists of 55,859 tokens collected from 109 signers (Johnston, 2012); the New Zealand Sign Language word frequency list consists of 100,000 tokens collected from 80 signers (Mckee & Kennedy, 2006) and the American Sign Language word frequency list consists of 4,111 tokens collected from 27 signers (Morford & MacFarlane 2003).

The log file is a text file independent of the current server, that is entered by the web server the moment the user requests a source. In terms of lexicography, it is a type of record that stores the interaction of online dictionary searches of users, that can be read in digital environments and is created automatically. Log files for online dictionaries are machine-readable and automatically records the relationship between the online web-based dictionary and the user. By means of the linguistic information provided by these systematically stored digital data, the habits of online dictionary users are determined, and a guiding database is formed for new dictionaries to be created (Mayr, 2004). Moreover, due to the large data provided, log files provide a wide area of research for online behavioral studies of dictionary users (Nicholas et al., 1999). As mentioned above, in terms of technology, the term "user" is the browser client trying to communicate with the server hosting the dictionary, rather than the person using the dictionary (De Schryver et al., 2019). Therefore, interpreting the requests from each IP address as a single user can result to misleading data, and a general search pattern regardless of the IP address will provide more efficient results (see: Santos & Frankenberg-Garcia, 2007).

A comprehensive review of the relationship between dictionary searches and corpus frequency in literature has been carried out by De Schryver, Joffe, Joffe and Hillewaert (2006), and the findings show that the relationship between the corpus frequency and dictionary search frequency is weak. For this reason, even the frequency lists derived from natural language data are suggested to be a weak indicator in detecting the search tendencies of dictionary users. On the other hand, there are adverse opinions in literature, and in studies examining approximately 30 million dictionary searches in the online Danish dictionary, it is seen that the frequency pattern obtained from the corpus follows dictionary search lists significantly (Trap-Jensen, 2014; Trap-Jensen, Lorentzen & Sørensen, 2014). Therefore, the preliminary data to be obtained in this study are of considerable importance, particularly for subsequent comparative linguistic studies.

Methodology

The Contemporary Turkish Sign Language Dictionary

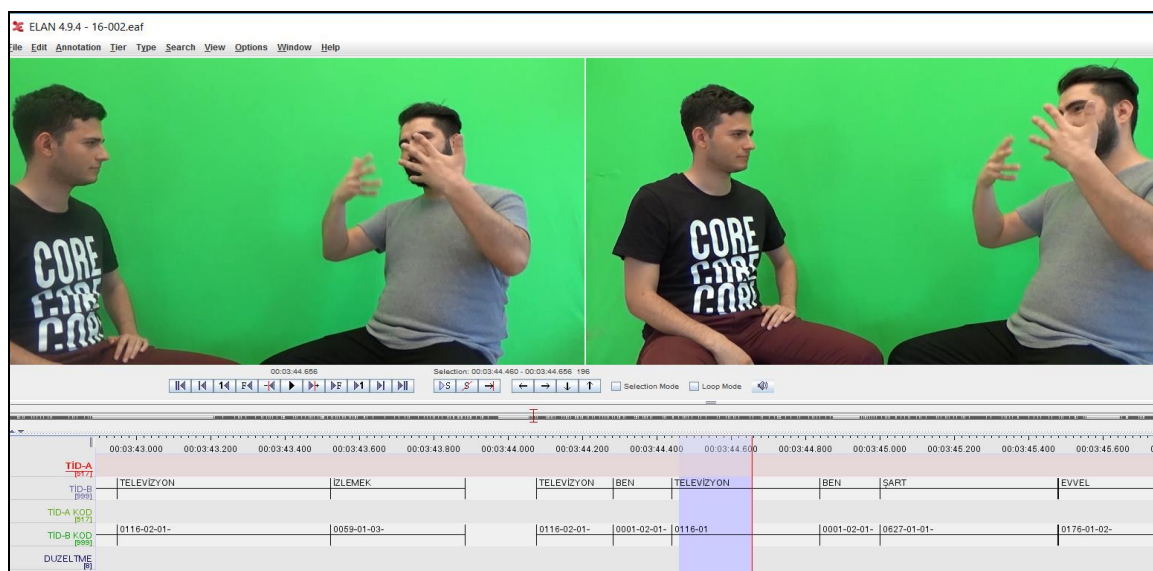
The Contemporary Turkish Sign Language Dictionary (Makaroğlu & Dikyuva, 2017) was developed using the Turkish Sign Language Corpus obtained from 116 native signers of TİD from 26 different provinces. The corpus contains about 104 hours of digital video recording in TİD. Following Schembri, Fenlon, Rentelis, Reynolds & Cormier (2013), to ensure the representation of the region in which deaf participants live, the participants in the corpus study were chosen from those who have been lived or worked in the region/city for 10 years or more. Moreover, individuals who were exposed to Turkish Sign Language at an early age (between 0 and 5 years) were selected in pursuit of the idea that the age of SL exposure in childhood can affect SL proficiency in their future (see: Emmorey, 2002; Cormier, Schembri, Vinson & Orfanidou, 2012). Due to both financial and methodological constraints, less than 30% of the corpus around 800,000 (approximately 240,000 sign tokens) has been annotated up until now (April 2021).

All the content of the dictionary developed in an online video environment is presented in Turkish Sign Language. For this reason, it is designed in both languages,

combining a mother tongue dictionary for the deaf and a translation dictionary for the hearing users. When looking at online SL dictionaries in general, the average number of lemmas is between 2000 and 5000 (Zwitserlood, 2010). In this regard, it is similar to other SL dictionaries in literature in terms of number of lemmas. Because of the number being most of the time more than ten thousand in spoken language dictionaries, it may be said that SL dictionaries are limited in this context. In terms of display type, the video format is seen as the most appropriate format for the nature of sign, in contrast to fixed images in which the movement is represented by arrows or the written form of the phonological realization of the movement.

This corpus-based dictionary consists of 2,000 words with the highest frequency in the Turkish Sign Language Corpus and all the data in the dictionary were annotated by deaf researchers using the ELAN annotation program (Sloetjes & Wittenburg, 2018). The data were first coded as Turkish words, and then in step two of the statistical analysis, they were annotated using the “triple sequential coding” system. As can be seen in figure (1), in this triple coding, (i) at the first step, all words were encoded according to their frequency number in the corpus, (ii) the second, each variable (ID-gloss) was numbered to define the variations of the signs and (iii) at the last step, the meaning of the relevant sign was determined from the context and each meaning was given a number (see: Makaroğlu, 2019). Thus, the relationship between the frequency of ID-gloss and the meaning of each sign acquires a statistically analyzable characteristic.

Figure 1. Coding Turkish Sign Language Dictionary data with “Triple Sequential Coding” (Makaroğlu, 2019)



There are three types of videos in the Contemporary Turkish Sign Language Dictionary such as ID-gloss, meanings and examples that total up to 11,428 videos, all videos are prepared using different background colors for each type. In the dictionary where the visual design is prepared entirely on the frequency, the lexical variables (ID-glosses) and meanings on the query screen are listed according to their frequency (Makaroğlu, 2019). Thus, the content and organization of the dictionary were determined

according to the linguistic usage of the native TİD signers living in different regions (see: Figure 2).

Figure 2. The interface of Contemporary Turkish Sign Language Dictionary: DEAF (<http://tidsozluk.ailevecalisma.gov.tr>)

The screenshot shows the web interface of the Contemporary Turkish Sign Language Dictionary. At the top, there is a navigation bar with the title 'Güncel Türk İşaret Dili Sözlüğü' and links for 'Sözlük Kullanımı', 'Hakkında', 'Proje Ekibi', 'İletişim', and 'EN'. The main content area is titled 'Sağır, İşitme Engelli' with the English translation 'Deaf, Hard hearing, Hard of hearing, Hearing impaired'. Below the title, there are two small video thumbnails showing a signer. The main content is divided into sections: a header '1) Sifat İşitme duyusundan yoksun, işitmeyen kimse', a large video thumbnail of a signer, and a section titled 'Örnek :'. The 'Örnek' section contains a transcription: 'BİZ DOKTOR GİTMEK ÇOCUK İÇİN KULAK MUAYENE FAZLA BOŞ SAĞIR YÜZDE OLMAK' and a translation: 'İşitme testi yaptırmak için çocuğumuzu doktora götürdüğümüzde onun sağır olduğunu öğrendik.' Below the translation, there are two small video thumbnails showing the signer's hands.

As it is known, though there are many notation systems for SLs that have visual-spatial modalities suggested in the literature (e.g., The Stokoe Notation, Signwriting and the Hamburg Notation System–HamNoSys), the notation forms used remain in a phonological structure and mostly convey physical forms of the sign. (see for more information, Frishberg, Hoiting & Slobin, 2012). As a result of this restriction, particularly in lexical and grammatical studies, signs in the vocabulary are often shown with the closest semantic word referring to the spoken language in the same geography where sign language is used. As a result, when SL learners want to look at the dictionary for the meaning of a sign that they have encountered, it is important that they are able to complete their request using the phonological parameters (handshape, movement, location, orientation, nonmanual) of the sign (see: Brentari, 1998). In this context, the Contemporary Turkish Sign Language Dictionary includes 3 different search engines for a more effective access for users with different characteristics: (i) in the "word" search engine, the desired words/signs are listed by the nearest equivalent/translation into Turkish or English. (ii) as far as the "sign" search engine is concerned, the user can request the sign using the characteristics of the handshape and the location² that are among the

² According to the Prosodic Model (Brentari, 1998) handshape and location make up the core structure of words in SLs.

phonological parameters of the sign, (iii) in the "alphabetical" search engine, the Turkish and English equivalents of the word are enumerated in alphabetical order.

Queries made by dictionary users using three different search engines are stored in different categories in log files. Since one of the main purposes of the current study is to describe the relationship between the objective frequency list and the dictionary look-up frequency, the research was limited to only the data of the Turkish "word" search engine.

Data collection and analysis

The Contemporary Turkish Sign Language Dictionary stores all searches done using three different search engines into the log file. The data recorded in the Tab-Separated Value (TSV) format contains information such as the IP address of the requester, the time and date of the visit, and the word searched for. During the data collection, all 36-month searches carried out between May 2017, when the dictionary was published, and June 2020, were transferred to an Excel format and so the database comprised of 1,972,904 words using the word search engine was created. One of the greatest problems in analyzing raw log files is the use of typos and fonts for various languages. Consequently, each inaccurate dictionary search is encoded as a new single word and thus the number of single words increases unexpectedly. To resolve this problem, all the dictionary look-up frequency was scrutinized according to the determined criteria and necessary corrections were made (see: Example 1).

(1)	Raw Search	Corrected Search	Type
	Tasarim	Tasarım	Foreign characters
	Temmux	Temmuz	Typing error
	Geece	Gece	Extra letter
	Herşy	Her ey	Missing letter
	İlahiyat5	İlahiyat	Adding an extra number
	Kilo,	Kilo	Adding an extra punctuation
	Kangrubu	Kan grubu	Incorrect ligatures
	Kayın peder	Kayınpeder	Incorrect separate spelling

Results

In lexicographic research, the main aim of the frequency analysis created using a corpus is to identify the candidate lemma to be included in general use dictionaries (De Schryver, 2013; Hanks, 2012). If the candidate lemma in the frequency list can exceed the specified frequency limit, they may be included in the dictionary. Thus, words with more frequent appearances are considered more important than words with less frequent appearances. As seen in Table (1), when looking at the distribution of searches per 1 million visits, while there are 75,579 types in the total corpus, the top 5,000 types cover nearly 90% of the total database. The results provided support previous studies as a small number of types represent the large proportion of the corpus (see: Kopleinig et al., 2014; Müller et al., 2015).

Table 1. Distribution of TİD Dictionary Searches per 1 Million Visits

Category (per 1 million visits)	The percentage of the dictionary log files
1	%0,4
2-10	%2,0
11-49	%6,1
50-500	%33,3
501-5000	%47,2
5000+	%10,8
Total	%100

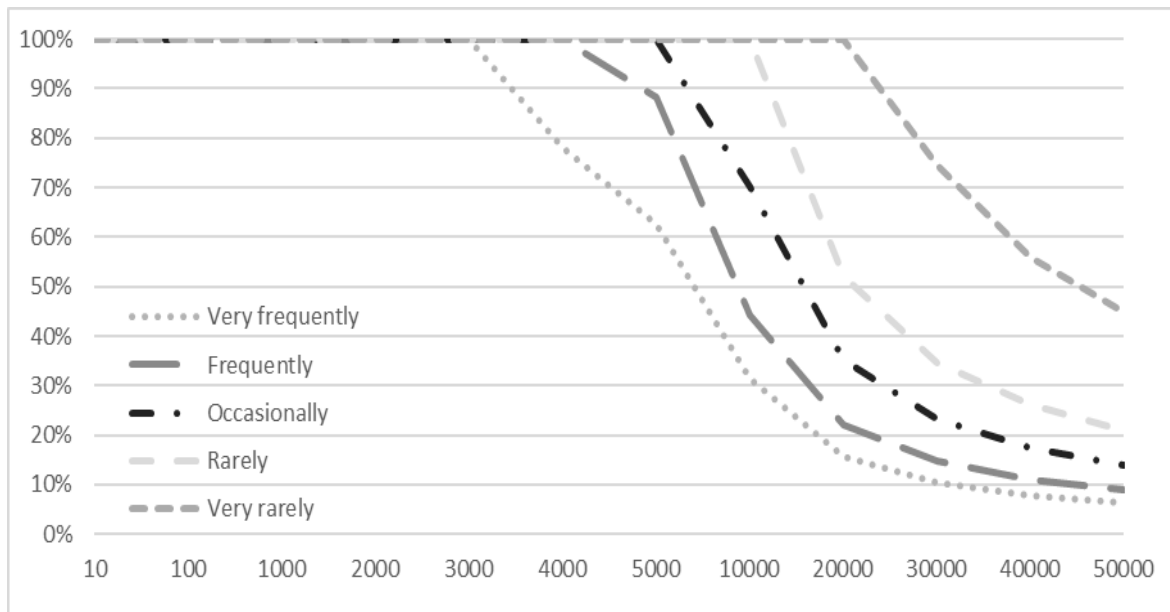
To better interpret the log files and analyze the gradual distribution more clearly, it is often necessary to divide the frequency rates into categories (see: Koplenig et al., 2014). In this sense, lookups which appear at least 50 times out of a million are defined as “very frequently”, those between 25-49 are defined as “frequently,” those between 10-24 are defined as “occasionally,” and those between 5-9 are defined as “rarely,” and those between 2-4 are defined as “very rarely” (see: Table 2). While no specific classification method has been followed, different classifications are observed in the various studies. For example, Müller et al., (2015) classified a view per visit into 1 million, "regularly"; 2 views were classified as "frequently" and more than 11 views as "very frequently". In the current study, classification containing larger numbers was preferred due to the size of the database and the appearance of the vocabulary of two languages with different modalities.

Table 2. The Proportion of Very Rarely, Rarely, Occasionally, Frequently and Very Frequently Visited Entries and The Relationship to the Number of Dictionary Lookup Ranks

Rank	Very Rarely (>2)	Rarely (>5)	Occasionally (>10)	Frequently (>25)	Very Frequently (>50)
10	%100	%100	%100	%100	%100
100	%100	%100	%100	%100	%100
1000	%100	%100	%100	%100	%100
2000	%100	%100	%100	%100	%100
3000	%100	%100	%100	%100	%100
4000	%100	%100	%100	%100	%78,12
5000	%100	%100	%100	%88,16	%62,52
10000	%100	%100	%70,13	%44,08	%31,26
20000	%100	%52,06	%35,07	%22,04	%15,63
30000	%74,44	%34,71	%23,38	%14,69	%10,42
40000	%55,83	%26,03	%17,53	%11,02	%7,82
50000	%44,66	%20,82	%14,03	%8,82	%6,25

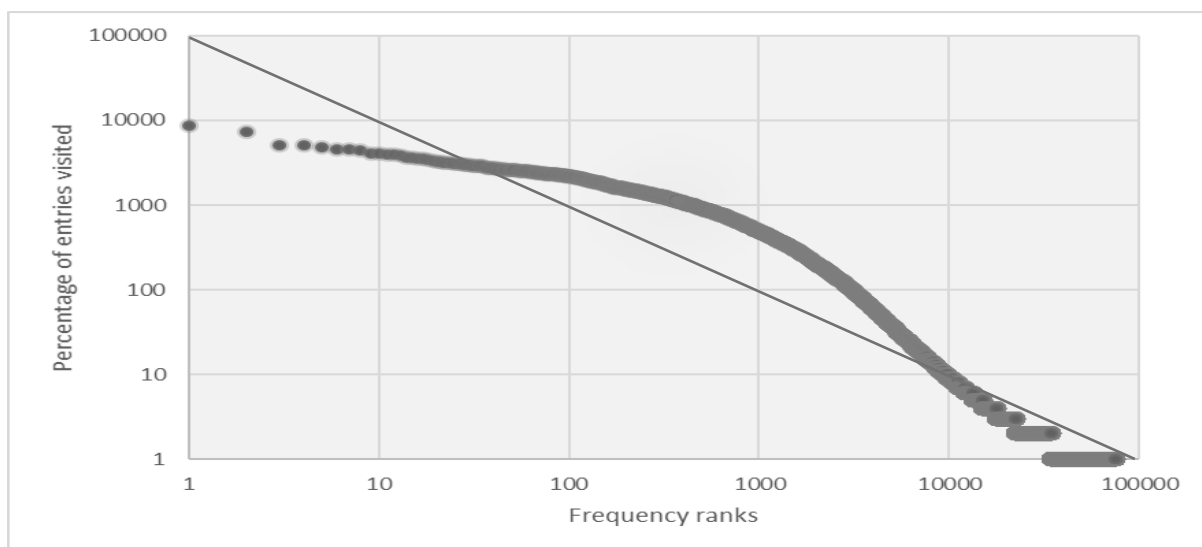
As shown in Table (3), it is seen that the most frequent 2,000 words have more than 100 searches in the corpus, and the decrease across all categories is 10,000 to 20,000. Considering that frequency-based dictionaries are typically based on top ranked 2,000 words, all the lexical units which have the appearance of "very frequently" may be seen in this category. This analysis demonstrated that by digging deeper into the frequency list, apparently more and more less popular items are also being looked up and the percentages of the five classes gradually decline.

Table 3. The Proportion of the Visited Entries in the Online TİD Dictionary



One of the interesting characteristics of human language is the systematic distribution of the frequency of words. This mathematical aspect is commonly described as Zipf's power law (Zipf, 1945/1949). There exists a systematic and reliable frequency relation in the vocabulary of human languages and the distribution of word frequencies for random generated texts is very similar to Zipf's law. This law states that the most frequent word is about twice the frequency of the second order word, and it is about 3 times more than the third most frequent word. Although the distribution of the objective frequency list of the Turkish Sign Language Corpus roughly follows Zipf's law (1st word 8398 tokens, 2nd word 5729 tokens, 3rd word 1494 tokens) (Makaroğlu, 2021), it is noted that when the word frequency of dictionary searches is examined in the log-log scale, as seen in table (4), it does not clearly follow Zipf's law (1st word, "para" (money) 8696 tokens, 2nd word "anne" (mother) 7381 tokens, 3rd word, "en" (most) 5136 tokens).

Table 4. Log-log Scale Distribution of Word Frequency in the Database Consisting of TİD Dictionary Searches



When considering the look-up frequency of the dictionary consisting of 1,972,904 tokens and 75,579 types, it should be noted that the resulting list of frequencies is similar to the objective of the Turkish Sign Language frequency list (Makaroğlu, 2021) in limited aspects. However, there are so many points on which it differs from one another. According to Makaroğlu (2021), the top 100 words/ID-glosses with the highest frequency on the frequency list account for 52.64% of the corpus. However, in this study, the top 100 entries visited in the dictionary cover only 14.84 of the dictionary look-up corpus. Also, while the most frequent words in the objective frequency list are mostly functional words such as pointing having a deictic and discursive function, it is clear that the content words are at the top of the dictionary look-up frequency. Table (5) lists the first 20 words that appear most frequently in dictionary look-ups (Appendix shows the top 300 entries).

Table 5. The Most Frequently Searched 20 Words in the Contemporary Turkish Sign Language Dictionary (approximately 4.5% of the total searches)

Rank	Word (Turkish)	Word (English)	N	Per 1000 (N)	Database (%)	Cum. (%)
1	Para	Money	8696	4.41	0,44	0,44
2	Anne	Mother	7381	3.74	0,37	0,81
3	En	Most	5136	2.60	0,26	1,08
4	Merhaba	Hello	5034	2.55	0,26	1,33
5	Baba	Father	4744	2.40	0,24	1,57
6	Gün	Day	4608	2.34	0,23	1,80
7	Ama	But	4515	2.29	0,23	2,03
8	İstemek	To want	4409	2.23	0,22	2,26
9	Her	Every	4111	2.08	0,21	2,47
10	Var	Have	4021	2.04	0,20	2,67
11	Aile	Family	3930	1.99	0,20	2,87
12	Yapmak	To do	3927	1.99	0,20	3,07
13	Ne	What	3883	1.97	0,20	3,26
14	Olmak	To be	3653	1.85	0,19	3,45
15	Bilmek	To know	3651	1.85	0,19	3,63
16	Almak	To take	3549	1.80	0,18	3,81
17	Okul	School	3500	1.77	0,18	3,99
18	Nasılsın	How are you	3469	1.76	0,18	4,17
19	Çok	Many	3313	1.68	0,17	4,34
20	Çünkü	Because	3275	1.66	0,17	4,50
21	Renk	Color	3205	1.62	0,16	4,66
22	Öğretmen	Teacher	3201	1.62	0,16	4,83
23	Hep	All	3174	1.61	0,16	4,99
24	Günaydın	Good morning	3137	1.59	0,16	5,15
25	Yok	No	3105	1.57	0,16	5,30
26	Ve	And	3080	1.56	0,16	5,46
27	Abla	Sister (older)	3072	1.56	0,16	5,62
28	Etmek	To make	2996	1.52	0,15	5,77
29	Amca	Uncle	2991	1.52	0,15	5,92
30	Son	Last	2980	1.51	0,15	6,07
31	Teyze	Aunt	2938	1.49	0,15	6,22
32	Hiç	None	2890	1.46	0,15	6,36
33	Nasıl	How	2888	1.46	0,15	6,51
34	Ak	White	2873	1.46	0,15	6,66

35	Arkadaş	Friend	2865	1.45	0,15	6,80
36	Ben	I	2818	1.43	0,14	6,94
37	Üniversite	University	2779	1.41	0,14	7,09
38	Gelmek	To come	2775	1.41	0,14	7,23
39	Sevmek	To like	2764	1.40	0,14	7,37
40	Zaman	Time	2764	1.40	0,14	7,51
41	Doğru	Right	2750	1.39	0,14	7,65
42	Başlamak	To start	2673	1.35	0,14	7,78
43	Vermek	To give	2669	1.35	0,14	7,92
44	Anlamak	To understand	2666	1.35	0,14	8,05
45	Kalmak	To stay	2649	1.34	0,13	8,19
46	İyi	Good	2627	1.33	0,13	8,32
47	Sonra	After	2621	1.33	0,13	8,45
48	Ders	Lesson	2615	1.33	0,13	8,58
49	Neden	Why	2590	1.31	0,13	8,72
50	Önemli	Important	2590	1.31	0,13	8,85
51	Kim	Who	2582	1.31	0,13	8,98
52	Pazar	Sunday	2578	1.31	0,13	9,11
53	Boş	Empty	2569	1.30	0,13	9,24
54	Ocak	January	2551	1.29	0,13	9,37
55	İle	With	2544	1.29	0,13	9,50
56	Ay	Month	2505	1.27	0,13	9,62
57	İş	Work	2498	1.27	0,13	9,75
58	Çalışmak	To work	2496	1.27	0,13	9,88
59	Gitmek	To go	2490	1.26	0,13	10,00
60	Üzölmek	To be sad	2489	1.26	0,13	10,13
61	Bulmak	To find	2488	1.26	0,13	10,26
62	Abi	Brother (older)	2486	1.26	0,13	10,38
63	Dayı	Uncle	2436	1.23	0,12	10,51
64	Kadar	To	2435	1.23	0,12	10,63
65	Aramak	To search	2433	1.23	0,12	10,75
66	Evet	Yes	2423	1.23	0,12	10,87
67	Öğrenmek	To learn	2421	1.23	0,12	11,00
68	Çocuk	Child	2408	1.22	0,12	11,12
69	Güzel	Beautiful	2405	1.22	0,12	11,24
70	Sarı	Yellow	2395	1.21	0,12	11,36
71	Konuşmak	To talk	2393	1.21	0,12	11,48
72	Öğrenci	Student	2392	1.21	0,12	11,61
73	Yeni	New	2356	1.19	0,12	11,72
74	Aşk	Love	2355	1.19	0,12	11,84
75	Zor	Difficult	2343	1.19	0,12	11,96
76	İnanmak	To believe	2342	1.19	0,12	12,08
77	Ev	House	2341	1.19	0,12	12,20
78	Şimdi	Now	2332	1.18	0,12	12,32
79	Kolay	Easy	2329	1.18	0,12	12,44
80	Hasta	Ill	2323	1.18	0,12	12,55
81	Eylöl	September	2319	1.18	0,12	12,67
82	Geri dönmek	To return	2318	1.17	0,12	12,79
83	Yaş	Age	2307	1.17	0,12	12,91
84	Kardeş	Sibling	2300	1.17	0,12	13,02
85	Akraba	Relative	2298	1.16	0,12	13,14
86	Yarın	Tomorrow	2298	1.16	0,12	13,26

87	Kaç	How much	2286	1.16	0,12	13,37
88	Yıl	Year	2283	1.16	0,12	13,49
89	Aynı	Same	2279	1.16	0,12	13,60
90	Yanlış	Wrong	2264	1.15	0,11	13,72
91	Çıkmak	To get out	2256	1.14	0,11	13,83
92	Görmek	To see	2245	1.14	0,11	13,95
93	Erken	Early	2239	1.13	0,11	14,06
94	Anlatmak	To explain	2225	1.13	0,11	14,17
95	Bu	This	2225	1.13	0,11	14,29
96	Geçmek	To pass	2213	1.12	0,11	14,40
97	Bazen	Sometimes	2212	1.12	0,11	14,51
98	Doktor	Doctor	2210	1.12	0,11	14,62
99	Bugün	Today	2205	1.12	0,11	14,73
100	Mavi	Blue	2204	1.12	0,11	14,84

Examining Table (5) it can be seen that 14 of the top 100 visited are functional words (eg., *but*, *because*, *I* etc.). While 22 of the 100 most frequent words in the objective Turkish Sign Language Frequency list are functional words (Makaroğlu, 2021), 24 of the 100 most frequent words in the Turkish Frequency list (Aksan, Aksan, Mersinli & Demirhan, 2016), 56 of the 100 most frequent words in the British National Corpus (Leech, Rayson & Wilson 2001) and 24 of the 100 most frequent words in the Australian Sign Language Frequency list (Johnston, 2012) are classified as functional words. This distribution implies that morphological formation has a direct effect on the distribution of the word categorization (i.e., functional or content) in the frequency lists of spoken and sign languages. It is expected that Turkish, which is one of the most typical examples of agglutinative languages (Göksel & Kerslake 2005), and SLs where morphological categories are coded as simultaneous morphology (Aronoff, Meir & Sandler, 2005), are expected to be distinctly different from English. In other words, because of modality-specific aspects, SLs seem to favor simultaneous internal modification of signs, rather than concatenation of morphemes. The most typical examples of this are classifying structures and verb agreement, which often exhibit simultaneous formation rather than different linguistic units.

As is well known, log-likelihood is widely used in corpus linguistics research to test for significant difference in language databases of two different sizes (Rayson & Garside, 2000). Likewise, in this study, the most common words/ID-glosses in both databases were compared in terms of log-likelihood (LL) ratio, since the corpus consisting of dictionary searches is approximately 19 times larger than the TİD corpus (see: Table 6). Based on the 6.63 LL ratio ($p < 0.01$), there are statistically great significant differences between the 10 highest words found in both corpuses that share the highest ranks. This suggests that the statistical distribution of the signs/words included in the frequency list of native TİD signers are distinctly different from the look-up frequency.

Table 6. Comparison of the 10 Most Frequent Words Sharing the Highest Ranks in the Look-up Frequency List and the Objective Frequency List in Terms of Log-likelihood Ratio

Rank	Word	Dictionary Corpus (<i>n</i> = 1.972.904)	TİD Corpus (<i>n</i> = 103.087)	<i>LL</i>
		<i>n</i>	<i>n</i>	
1	Have	4021	1133	471820.59
2	To do	3927	661	193263.42
3	What	3883	939	371882.59
4	To be	3653	1088	512107.81
5	To know	3651	1157	559856.88
6	Always	3174	258	21902.38
7	No	3105	1032	98514.44
8	Never	2890	455	168188.45
9	Friend	2865	328	76856.45
10	I	2818	8398	4690025.00

Comparing the distribution patterns of the frequency lists brings new findings, particularly in terms of comparative studies. Look at Table (7)³ which shows the first 20 words of the dictionary look-up frequency list and the objective frequency list (Makaroğlu, 2021), it is clear that only five words have taken place in both lists and that these words also have significant differences in terms of occurrence. For instance, while pointing (PT) using as a function word (e.g., pronoun, location, etc.) in the core lexicon of SLs (Brentari & Padden, 2001) is at the top of the objective TİD frequency list, it is not included in the look-up frequency list given.

Table 7. Frequency List of the Top 20 Words in the Two Corpora

Rank	Dictionary Corpus (<i>n</i> = 1.972.904)			TİD Corpus (<i>n</i> = 103.087)		
	Word	n	%	ID-gloss	n	%
1	Money	8696	0,44	PT:PRONOUN1	8398	8,1%
2	Mother	7381	0,37	PT:PRONOUN2/3	5729	5,6%
3	Most	5136	0,26	PT:LOCATION	1494	1,4%
4	Hello	5034	0,26	GO	1333	1,3%
5	Father	4744	0,24	TO KNOW	1157	1,1%
6	Day	4608	0,23	HAVE	1133	1,1%
7	But	4515	0,23	TO BE	1088	1,1%
8	To want	4409	0,22	NO	1032	1,0%
9	Every	4111	0,21	WHAT	939	0,9%
10	Have	4021	0,20	DEAF1/2	873	0,8%
11	Family	3930	0,20	TO UNDERSTAND	844	0,8%
12	To do	3927	0,20	TO LOOK	801	0,8%
13	What	3883	0,20	GOOD	783	0,8%
14	To be	3653	0,19	TO SAY	759	0,7%
15	To know	3651	0,19	SIGN	705	0,7%
16	To take	3549	0,18	YES1	687	0,7%
17	School	3500	0,18	TO GIVE	685	0,7%
18	How are you	3469	0,18	TO COME	677	0,7%

³ The areas in grey show the words that are found in both corpus lists

19	Many	3313	0,17	TO DO1/2	661	0,6%
20	Because	3275	0,17	FOR	589	0,6%

When Table (8), which presents the highest 10 verbs in both frequency lists is examined, it is observed that 5 words are included in the two lists. Considering that the Turkish light verb "yapmak" (to make) (see: Akşehirli, 2013) which does not have its exact equivalent in TİD, and the lexical sign "FINISH" (see: Karabüklü, 2016), which has the aspect role in TİD are included in the two distinct lists. In fact, it is clearly seen that many of the overlapping verbs that have distinct functional roles in two lexicons. Besides, there are substantial differences in the proportion of the verbs in the frequency lists. For instance, while the word "to start", which is ranked 10th in the dictionary look-up list in terms of verb category, it is classified 42nd on the entire frequency list. As for the verb "FINISH" which is ranked 10th in the objective frequency list in terms of verb category but it is ranked 25th in the full frequency list. This proportional difference shows that contrary to the dictionary look-up list, words in the verb category are listed above in the objective frequency list in TİD.

Table 8. The Frequency of the Top 10 Verbs in Two Corpora

N	Dictionary Look-up List (<i>n</i> = 1.972.904)				Objective Frequency List (<i>n</i> = 103.087)			
	Rank	Verb	% Database	% Cum.	Rank	Verb	% Database	% Cum.
1	8	To want	0,22%	0,22%	4	GO	1,29%	1,29%
2	12	To do	0,20%	0,42%	5	KNOW	1,12%	2,41%
3	14	To be	0,19%	0,61%	7	TO BE	1,06%	3,47%
4	15	To know	0,19%	0,80%	11	UNDERSTAND	0,82%	4,29%
5	16	To take	0,18%	0,98%	12	LOOK	0,78%	5,07%
6	28	To make	0,15%	1,13%	14	SAY	0,74%	5,81%
7	38	To come	0,14%	1,27%	17	GIVE	0,66%	6,47%
8	39	To like	0,14%	1,41%	18	COME	0,66%	7,13%
9	42	To start	0,14%	1,55%	19	DO1/2	0,64%	7,77%
10	43	To give	0,14%	1,69%	25	FINISH	0,47%	8,24%

When looking at Table (9), which presents the highest 10 nouns in two frequency lists, is examined, it is observed that only 4 words are included in both lists. Though the overlap of the words in the noun category in both lists is relatively less than the overlap in the verb category, the place of the words in the 10th rank in the noun category in the full frequency list appears to be more similar.

Table 9. The Frequency of the First 10 Words in the Noun Category in Both Corpora

N	Dictionary Corpus (<i>n</i> = 1.972.904)				TİD Corpus (<i>n</i> = 103.087)			
	Rank	Noun	% Database	% Cum.	Rank	Noun	% Database	% Cum.
1	1	Money	0,44%	0,22%	10	DEAF1/2	0,85%	0,85%
2	2	Mother	0,37%	0,81%	15	SIGN	0,68%	1,53%
3	5	Father	0,24%	1,05%	21	FATHER	0,54%	2,07%
4	11	Family	0,20%	1,25%	31	MOTHER	0,43%	2,50%
5	17	School	0,18%	1,43%	32	FOOD	0,42%	2,92%
6	21	Colour	0,16%	1,59%	33	PERSON	0,42%	3,34%
7	22	Teacher	0,16%	1,75%	34	SCHOOL	0,41%	3,75%
8	27	Sister	0,16%	1,91%	35	NAME1/2	0,41%	4,16%

9	29	Uncle	0,15%	2,06%	37	CAR	0,40%	4,56%
10	30	Last	0,14%	2,20%	39	MONEY	0,39%	4,95%

From a sociolinguistic perspective, there are expected to be certain differences in cultural norms between the Deaf and the hearing society (see: Lucas, 2001). Because of the modality of SL and the distinctive appearances of Deaf society, these characteristics also have a place in the SL lexicon. In the study by Makaroğlu (2021), it was suggested that these cultural characteristics account for a large proportion in terms of objective frequency in Turkish Sign Language: the sign DEAF 1/2 in the 10th rank represents 0.85 of the corpus with 873 tokens, and the 15th sign SIGN has 705 tokens, as for the sign INTERPRETER in the 99th rank makes up 0.15 of the corpus with 159 types. In this study examining the dictionary look-up behavior, the word "deaf" in the 771st rank was found to make up 0.032 of the corpus with 638 tokens, the word "hearing impaired" in the 852nd rank with 575 tokens which representing 0.29 of the corpus, the word "interpreter" at the 557th rank, with 849 tokens consisting of 0.043 of the corpus and the word "sign" in the 142nd rank made up 0.09 of the corpus with 1853 token appearances. The fact that substantial differences in terms of the ratio of words related to Deaf Culture in both frequency lists suggest that the Contemporary Turkish Sign Language Dictionary is used more extensively by the hearing society.

Discussion

In recent years, extensive research on spoken languages has been carried out on the behaviors and trends of users of the online dictionary (see: Frankenberg-Garcia, 2020; De Schryver et al., 2019; Koplenig et al., 2014). The main objective of these studies is to effectively determine the users' needs for the ideal dictionaries and learn about the user's profiles. For lexicographers, the most important contribution of examining the log files is that they offer the opportunity to test whether users of the dictionaries they create are using it efficiently. Hence, the newly prepared online dictionaries earned an interactive feature that can be shaped according to the tendencies of the users, contrary to a distribution and content envisaged only by the lexicographers. Under conventional methods, the development of dictionaries has been mostly based on the intuitions of lexicographers. While the dictionary user is in passive position, only the dictionary editor/researcher is in active position. Thus, the meaning of influence is from the dictionary editor to the dictionary use. However, the use of modern methods such as log files in the preparation of the online dictionary ensures a bidirectional relation. On the other hand, examining the log system files from another aspect provides scholars with a very limited method, and the researcher has no control over the data collection process. So, it gives limited access on the language profile and demographic characteristics of dictionary users⁴. Consequently, it is important to be aware of the limits when analyzing a log file.

The findings of this study show that when the distribution of dictionary look-up per million visits is taken as a reference, the first 5,000 types cover almost 90% of the entire

⁴ Website performance monitoring services such as Google Analytics provide demographic information such as age and geography via IP and Google account.

corpus, even though there are 75,579 types in the total corpus. Secondly, from a statistical point of view, although descriptive statistical methods are useful for presenting the overall distribution, they may have numerous problems, particularly in corpus frequency data. (see: Baayen, 2008: 229). The most prominent of these is that the lexical units that appear in very limited numbers in the frequency lists occupy a very large ratio in terms of proportion of types. Similarly, in this study, 41,235 types were observed only once in the dictionary look-up list. Although these queries cover only 2.09% of the tokens in the dictionary look-up corpus, it accounts for 54.56% of the types. In terms of word distribution, according to Makaroğlu (2021), the top 100 words in the objective frequency list make up 52.64% of the corpus, however, in the current study, the highest 100 words in the online dictionary only constitute 14.84 of the look-up frequency list. This condition is supposed to be that Turkish having a typically agglutinating morphology offers many word formations (e.g., *içinde*, *içindeki*, *içini*, *içinizde*, *içinize* vb.).

Conclusion

As mentioned above, corpus-based objective word frequency lists provide a very poor estimate for determining the characteristics of dictionary look-up behaviors (see: De Schryver & Joffe, 2004; Verlinde & Binon, 2010). It is also assumed that the reason for this difference may be due to the morphological structure of the sign in Turkish Sign Language (which allows for a more simultaneous appearance) being different from Turkish (which contains a more agglutinating morphology). On the other hand, the results of the study show that online dictionary users do not look-up more frequently for high-frequency words in the objective frequency list based on naturalistic data of the native TİD signers. Although a more detailed investigation is needed, since different groups of dictionary users have different needs, important lexicographic questions cannot be answered with log files alone. However, it would help researchers improve online dictionaries.

References

- Aksan, Y., Aksan, M., Mersinli, Ü. & Demirhan, U. U. (2016). *A frequency dictionary of Turkish*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315733302>
- Akşehirli, S. (2013). Türkçede et-katkısız eyleminin sözlüksel işlevleri [Lexical functions of the light verb -et in Turkish]. *Electronic Turkish Studies*, 8(9). <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.5476>
- Baayen. R. H. (2008). *Analyzing Linguistic Data. A Practical Introduction to Statistics Using R*. Cambridge. UK: Cambridge University Press.
- Börstell, C., Hörberg, T. & Östling, R. (2016). Distribution and duration of signs and parts of speech in Swedish Sign Language. *Sign Language & Linguistics*, 19(2), 143–196. <https://doi.org/10.1075/sll.19.2.01bor>
- Bergenholtz, H. & Johnson, M. (2005). Log files as a tool for improving internet dictionaries. *Hermes*, 34. 117–141. <https://doi.org/10.7146/hjlc.v18i34.25802>
- Brentari, D. (1998). *A prosodic model of sign language phonology*. Cambridge. MA: MIT Press.

- Brentari, D. & Padden, C. (2001). Native and foreign vocabulary in American Sign Language: a lexicon with multiple origins. In D. Brentari (Ed.), *Foreign vocabulary in sign languages* (pp. 87–120). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cormier, K., Schembri, A., Vinson, D. & Orfanidou, E. (2012). First language acquisition differs from second language acquisition in prelingually deaf signers: Evidence from sensitivity to grammatical judgement in British Sign Language. *Cognition*, 124(1). 50–65. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2012.04.003>
- De Schryver, G. M. (2013). Tools to support the design of a macrostructure. In R. H. Gouws, U. Heid, W. Schweickard & H. E. Wiegand (Eds.), *Dictionaries. An International Encyclopedia of Lexicography. Supplementary Volume: Recent Developments with Focus on Electronic and Computational Lexicography* (pp. 1384–1395). Berlin, Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110238136.1384>
- De Schryver, G. M. & Joffe, D. (2004). On how electronic dictionaries are really used. In G. Williams & S. Vessier (Eds.), *Proceedings of the Eleventh EURALEX International Congress, EURALEX 2004, Lorient, France, July 6-10, 2004* (pp. 187–196). Lorient: Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Université de Bretagne Sud.
- De Schryver, G. M., Joffe, D., Joffe, P. & Hillewaert, S. (2006). Do dictionary users really look up frequent words? – On the overestimation of the value of corpus-based lexicography. *Lexikos*, 16. 67–83. <https://doi.org/10.5788/16-0-648>
- De Schryver, G. M., Wolfer, S. & Lew, R. (2019). The relationship between dictionary look-up frequency and corpus frequency revisited: A log-file analysis of a decade of user interaction with a Swahili-English Dictionary. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 19. 1–27. <https://ejournal.ukm.my/gema/article/view/34284/9995>
- Emmorey, K. D. (2002). *Language cognition and the brain: Insights from sign language research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fenlon, J., Schembri, A., Rentelis, R., Vinson, D. & Cormier, K. (2014). Using conversational data to determine lexical frequency in British Sign Language: The influence of text type. *Lingua*, 143. 187–202. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2014.02.003>
- Fenlon, J., Cormier, K. & Schembri, A. (2015). Building BSL SignBank: The lemma dilemma revisited. *International Journal of Lexicography*, 28(2), 169–206. <https://doi.org/10.1093/ijl/ecv008>
- Frankenberg-Garcia, A. (2020). Combining user needs, lexicographic data and digital writing environments. *Language Teaching*, 53(1), 29–43. <https://doi.org/10.1017/S0261444818000277>
- Frishberg, N., Hoiting, N. & Slobing, D. (2012). Transcription. In R. Pfau, M. Steinbach, & B. Woll (Eds.), *Sign Language. An international handbook* (pp. 1045–1075). Berlin: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110261325.1045>
- Hanks, P. (2012). Corpus evidence and electronic lexicography. In S. Granger, & M. Paquot (Eds.), *Electronic Lexicography* (pp. 57–82). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199654864.001.0001>
- Johnston, T. (2012). Lexical frequency in sign languages. *Journal of Deaf Studies and Education* 17, 163–193. <https://doi.org/10.1093/deafed/enr036>
- Karabüklü, S. (2016). *Time and aspect in Turkish Sign Language (TİD): Manual and nonmanual realization of 'FINISH'* [Unpublished master's thesis]. Boğaziçi University, İstanbul.
- Koplenig, A., Mayer, P. & Müller-Spitzer, C. (2014). Dictionary users do look up frequent words. A log file analysis. In C. Müller-Spitzer (Ed.). *Using Online dictionaries* (pp. 229–250). Berlin, New York: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110341287.229>

- Kristoffersen, J. H. & Troelsgård, T. (2012). The electronic lexicographical treatment of sign languages: The Danish Sign Language Dictionary. In S. Granger, & M. Paquot (Eds.), *Electronic Lexicography* (1st ed., pp. 293–318). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199654864.001.0001>
- Leech, G., Rayson, P. & Wilson, A. (2001). *Word frequencies in written and spoken English based on the British national corpus*. London: Longman.
- Lew, R. & De Schryver, G. M. (2014). Dictionary users in the digital revolution. *International Journal of Lexicography*, 27(4), 341–359. <https://doi.org/10.1093/ijl/ecu011>
- Lucas, C. (Ed.). (2001). *The sociolinguistics of sign languages*. Cambridge University Press.
- Makaroğlu, B. (2021-in press). What the frequency list can teach us about Turkish Sign Language?. *Poznań Studies in Contemporary Linguistics*, 56 (4).
- Makaroğlu, B. (2019, February 1). *Methodological issues in the corpus based Turkish Sign Language dictionary*. LSC Corpus Group Meetings. University of Pompeu Fabra, Barcelona, Spain.
- Makaroğlu, B. & Dikyuva, H. (2017). *Güncel Türk İşaret Dili Sözlüğü*. Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. <http://tidsozluk.ailevecalisma.gov.tr>
- Mayr, P. (2004). Website entries from a web log file perspective – a new log file measure. In *Proceedings of the AoIR-ASIST 2004 - Workshop on Web Science Research Methods*.
- McKee, R. & Vale, M. (2017). Sign language lexicography. In P. Hanks & G. De Schryver (Eds.), *International Handbook of Modern Lexis and Lexicography* (pp. 1–22). Germany: Springer-Verlag GmbH.
- McKee, D. & Kennedy, G. (2006). The distribution of signs in New Zealand Sign Language. *Sign Language Studies*, 6(4), 372–390. <http://www.jstor.org/stable/26191007>
- Morford, J. & MacFarlane, J. (2003). Frequency characteristics of American Sign Language. *Sign Language Studies*, 3(2), 213–225. <http://www.jstor.org/stable/26204871>
- Müller-Spitzer, C., Wolfer, S. & Kopenig, A. (2015). Observing online dictionary users: studies using wiktionary log files. *International Journal of Lexicography*, 28, 1–26. <https://doi.org/10.1093/ijl/ecu029>
- Nicholas, D., Huntington, P., Williams, P., Lievesley, N., Dobrowolski, T. & Withey, R. (1999). Developing and testing methods to determine the use of web sites: case study newspapers. *Aslib Proc.*, 51, 144–154. <https://doi.org/10.1108/EUM0000000006973>
- Prinsloo, D. J. (2012). Electronic lexicography for lesser-resourced languages: The South African context. In S. Granger & M. Paquot (Eds.) *Electronic Lexicography* (pp. 119–144). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199654864.001.0001>
- Rayson, P. & R. Garside. (2000). Comparing corpora using frequency profiling. In *Proceedings of the workshop on Comparing Corpora, Volume 9* (pp. 1–6). Association for Computational Linguistics. <https://doi.org/10.3115/1117729.1117730>
- Santos, D. & Frankenberg-Garcia, A. (2007). The Corpus, its users and their needs: A user-oriented evaluation of COMPARA. *International Journal of Corpus Linguistics*, 12(3), 335–374. <https://doi.org/10.1075/ijcl.12.3.03san>
- Schembri, A., Fenlon, J., Rentelis, R., Reynolds, S. & Cormier, K. (2013). Building the British Sign Language corpus. *Language Documentation & Conservation*, 7, 136–154.
- Schermer, G. M. M. (2006). Sign Language: Lexicography. In *Encyclopedia of Language and Linguistics, 2nd Edition*. Amsterdam: Elsevier Ltd.

- Sloetjes, H. & Wittenburg, P. (2018). ELAN (version 5.2). Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics. Retrieved from <https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>
- Tan, K. H. & Woods, P. C. (2008). Media-related or generic-related features in electronic dictionaries: learners' perception and preferences. *GEMA Online® Journal of Language Studies*, 8(2). 1–17.
- Tarp, S. (2009). Reflections on lexicographical user research. *Lexikos*, 19. 275–296. <https://doi.org/10.5788/19-0-440>
- Vale, M. (2015). A study of the users of an online sign language dictionary. In I. Kosem, M. Jakubiček, J. Kallas, & S. Krek (Eds.), *Electronic lexicography in the 21st century: linking lexical data in the digital age - Proceedings of the eLex 2015 conference, 11-13 August 2015, Herstmonceux Castle, United Kingdom* (pp. 281–303). Ljubljana / Brighton: Trojina, Institute for Applied Slovene Studies / Lexical Computing Ltd.
- Vale, M. (2017). *Folk definitions as a model for sign language dictionary definitions: A userfocused case study of the Online Dictionary of New Zealand Sign Language* [Unpublished doctoral thesis]. Victoria University of Wellington, Wellington.
- Verlinde, S. & Binon, J. (2010). Monitoring dictionary use in the electronic age. In A. Dykstra & T. Schoonheim (Eds.), *Proceedings of the XIV Euralex International Congress* (pp. 1144–1151). Leeuwarden: Fryske Akademy.
- Zwitsersloot, I. (2010). Sign language lexicography in the early 21st century and a recently published dictionary of Sign Language of the Netherlands. *International Journal of Lexicography*, 23(4). 443–476. <https://doi.org/10.1093/ijl/ecq031>

Appendix

Rank	Word (Turkish)	Word (English)	N	Per 1000 (N)	Database (%)	Cum. (%)
1	Para	Money	8696	4.41	0,44	0,44
2	Anne	Mother	7381	3.74	0,37	0,81
3	En	Most	5136	2.60	0,26	1,08
4	Merhaba	Hello	5034	2.55	0,26	1,33
5	Baba	Father	4744	2.40	0,24	1,57
6	Gün	Day	4608	2.34	0,23	1,80
7	Ama	But	4515	2.29	0,23	2,03
8	İstemek	To want	4409	2.23	0,22	2,26
9	Her	Every	4111	2.08	0,21	2,47
10	Var	Have	4021	2.04	0,20	2,67
11	Aile	Family	3930	1.99	0,20	2,87
12	Yapmak	To do	3927	1.99	0,20	3,07
13	Ne	What	3883	1.97	0,20	3,26
14	Olmak	To be	3653	1.85	0,19	3,45
15	Bilmek	To know	3651	1.85	0,19	3,63
16	Almak	To take	3549	1.80	0,18	3,81
17	Okul	School	3500	1.77	0,18	3,99
18	Nasılsın	How are you	3469	1.76	0,18	4,17
19	Çok	Many	3313	1.68	0,17	4,34
20	Çünkü	Because	3275	1.66	0,17	4,50
21	Renk	Color	3205	1.62	0,16	4,66
22	Öğretmen	Teacher	3201	1.62	0,16	4,83
23	Hep	All	3174	1.61	0,16	4,99
24	Günaydın	Good morning	3137	1.59	0,16	5,15
25	Yok	No	3105	1.57	0,16	5,30
26	Ve	And	3080	1.56	0,16	5,46
27	Abla	Sister (older)	3072	1.56	0,16	5,62
28	Etmek	To make	2996	1.52	0,15	5,77
29	Amca	Uncle	2991	1.52	0,15	5,92
30	Son	Last	2980	1.51	0,15	6,07
31	Teyze	Aunt	2938	1.49	0,15	6,22
32	Hiç	None	2890	1.46	0,15	6,36
33	Nasıl	How	2888	1.46	0,15	6,51
34	Ak	White	2873	1.46	0,15	6,66
35	Arkadaş	Friend	2865	1.45	0,15	6,80
36	Ben	I	2818	1.43	0,14	6,94
37	Üniversite	University	2779	1.41	0,14	7,09
38	Gelmek	To come	2775	1.41	0,14	7,23
39	Sevmek	To like	2764	1.40	0,14	7,37
40	Zaman	Time	2764	1.40	0,14	7,51
41	Doğru	Right	2750	1.39	0,14	7,65
42	Başlamak	To start	2673	1.35	0,14	7,78
43	Vermek	To give	2669	1.35	0,14	7,92
44	Anlamak	To understand	2666	1.35	0,14	8,05
45	Kalmak	To stay	2649	1.34	0,13	8,19
46	İyi	Good	2627	1.33	0,13	8,32
47	Sonra	After	2621	1.33	0,13	8,45
48	Ders	Lesson	2615	1.33	0,13	8,58
49	Neden	Why	2590	1.31	0,13	8,72

50	Önemli	Important	2590	1.31	0,13	8,85
51	Kim	Who	2582	1.31	0,13	8,98
52	Pazar	Sunday	2578	1.31	0,13	9,11
53	Boş	Empty	2569	1.30	0,13	9,24
54	Ocak	January	2551	1.29	0,13	9,37
55	İle	With	2544	1.29	0,13	9,50
56	Ay	Month	2505	1.27	0,13	9,62
57	İş	Work	2498	1.27	0,13	9,75
58	Çalışmak	To work	2496	1.27	0,13	9,88
59	Gitmek	To go	2490	1.26	0,13	10,00
60	Üzölmek	To be sad	2489	1.26	0,13	10,13
61	Bulmak	To find	2488	1.26	0,13	10,26
62	Abi	Brother (older)	2486	1.26	0,13	10,38
63	Dayı	Uncle	2436	1.23	0,12	10,51
64	Kadar	To	2435	1.23	0,12	10,63
65	Aramak	To search	2433	1.23	0,12	10,75
66	Evet	Yes	2423	1.23	0,12	10,87
67	Öğrenmek	To learn	2421	1.23	0,12	11,00
68	Çocuk	Child	2408	1.22	0,12	11,12
69	Güzel	Beautiful	2405	1.22	0,12	11,24
70	Sarı	Yellow	2395	1.21	0,12	11,36
71	Konuşmak	To talk	2393	1.21	0,12	11,48
72	Öğrenci	Student	2392	1.21	0,12	11,61
73	Yeni	New	2356	1.19	0,12	11,72
74	Aşk	Love	2355	1.19	0,12	11,84
75	Zor	Difficult	2343	1.19	0,12	11,96
76	İnanmak	To believe	2342	1.19	0,12	12,08
77	Ev	House	2341	1.19	0,12	12,20
78	Şimdi	Now	2332	1.18	0,12	12,32
79	Kolay	Easy	2329	1.18	0,12	12,44
80	Hasta	Ill	2323	1.18	0,12	12,55
81	Eylöl	September	2319	1.18	0,12	12,67
82	Geri dönmek	To return	2318	1.17	0,12	12,79
83	Yaş	Age	2307	1.17	0,12	12,91
84	Kardeş	Sibling	2300	1.17	0,12	13,02
85	Akraba	Relative	2298	1.16	0,12	13,14
86	Yarın	Tomorrow	2298	1.16	0,12	13,26
87	Kaç	How much	2286	1.16	0,12	13,37
88	Yıl	Year	2283	1.16	0,12	13,49
89	Aynı	Same	2279	1.16	0,12	13,60
90	Yanlış	Wrong	2264	1.15	0,11	13,72
91	Çıkmak	To get out	2256	1.14	0,11	13,83
92	Görmek	To see	2245	1.14	0,11	13,95
93	Erken	Early	2239	1.13	0,11	14,06
94	Anlatmak	To explain	2225	1.13	0,11	14,17
95	Bu	This	2225	1.13	0,11	14,29
96	Geçmek	To pass	2213	1.12	0,11	14,40
97	Bazen	Sometimes	2212	1.12	0,11	14,51
98	Doktor	Doctor	2210	1.12	0,11	14,62
99	Bugün	Today	2205	1.12	0,11	14,73
100	Mavi	Blue	2204	1.12	0,11	14,84
101	Özlemek	To miss	2184	1.11	0,11	14,96

102	Genç	Young	2183	1.11	0,11	15,07
103	Salı	Tuesday	2174	1.10	0,11	15,18
104	Mart	March	2158	1.09	0,11	15,29
105	Kitap	Book	2147	1.09	0,11	15,39
106	Yaşamak	To live	2147	1.09	0,11	15,50
107	Sınav	Exam	2143	1.09	0,11	15,61
108	Biz	Us	2141	1.09	0,11	15,72
109	İnsan	Human	2116	1.07	0,11	15,83
110	Kar	Snow	2106	1.07	0,11	15,93
111	Banka	Bank	2096	1.06	0,11	16,04
112	Mutlu	Happy	2091	1.06	0,11	16,15
113	Beğenmek	To like	2081	1.05	0,11	16,25
114	Daha	More	2057	1.04	0,10	16,36
115	Yenge	Aunt (Paternal)	2055	1.04	0,10	16,46
116	Pazartesi	Monday	2054	1.04	0,10	16,56
117	Ekim	October	2044	1.04	0,10	16,67
118	Söylemek	To say	2031	1.03	0,10	16,77
119	Bakmak	To look	2018	1.02	0,10	16,87
120	Önce	Before	2003	1.02	0,10	16,98
121	İl	County	1999	1.01	0,10	17,08
122	Yalan	Lie	1997	1.01	0,10	17,18
123	Okumak	To read	1974	1.00	0,10	17,28
124	Kötü	Bad	1967	1.00	0,10	17,38
125	Hala	Still	1961	0.99	0,10	17,48
126	Eski	Old	1946	0.99	0,10	17,58
127	Yemek	Food	1938	0.98	0,10	17,67
128	Geç	Late	1937	0.98	0,10	17,77
129	Araba	Car	1917	0.97	0,10	17,87
130	Öğle	Afternoon	1917	0.97	0,10	17,97
131	Gerçek	Real	1905	0.97	0,10	18,06
132	Ankara	Ankara	1900	0.96	0,10	18,16
133	Farklı	Different	1894	0.96	0,10	18,26
134	İçin	For	1886	0.96	0,10	18,35
135	Ara	Call	1885	0.96	0,10	18,45
136	Benzemek	Look alike	1880	0.95	0,10	18,54
137	Yakın	Close	1878	0.95	0,10	18,64
138	Kullanmak	To use	1864	0.94	0,09	18,73
139	Hatırlamak	To remember	1862	0.94	0,09	18,83
140	Beklemek	To wait	1854	0.94	0,09	18,92
141	İşaret	Sign	1853	0.94	0,09	19,01
142	Sabah	Morning	1852	0.94	0,09	19,11
143	Unutmak	To forget	1850	0.94	0,09	19,20
144	Memleket	Hometown	1847	0.94	0,09	19,29
145	Yardım	Help	1844	0.93	0,09	19,39
146	Mayıs	May	1839	0.93	0,09	19,48
147	Haber	News	1826	0.93	0,09	19,57
148	Kız	Girl	1814	0.92	0,09	19,67
149	Gibi	Like (something)	1800	0.91	0,09	19,76
150	Hayat	Life	1789	0.91	0,09	19,85
151	Başka	Other	1779	0.90	0,09	19,94
152	Ad	Name	1770	0.90	0,09	20,03
153	Tatil	Holiday	1748	0.89	0,09	20,12

154	Yalnız	Alone	1740	0.88	0,09	20,20
155	Gülmek	Laugh	1739	0.88	0,09	20,29
156	Şubat	February	1731	0.88	0,09	20,38
157	Düşünmek	To think	1730	0.88	0,09	20,47
158	Erkek	Boy	1725	0.87	0,09	20,56
159	Televizyon	Television	1725	0.87	0,09	20,64
160	Akşam	Evening	1709	0.87	0,09	20,73
161	Yeşil	Green	1696	0.86	0,09	20,82
162	Dünya	World	1693	0.86	0,09	20,90
163	Kızmak	To get angry	1687	0.86	0,09	20,99
164	Meyve	Fruit	1687	0.86	0,09	21,07
165	Dönmek	Turn	1683	0.85	0,09	21,16
166	Hayal	Imagination	1682	0.85	0,09	21,24
167	Güneş	Sun	1679	0.85	0,09	21,33
168	Kasım	November	1663	0.84	0,08	21,41
169	İstanbul	İstanbul	1660	0.84	0,08	21,50
170	Tamam	Okay	1659	0.84	0,08	21,58
171	Tarih	Date	1654	0.84	0,08	21,66
172	Sağlık	Health	1632	0.83	0,08	21,75
173	Davranış	Behavior	1630	0.83	0,08	21,83
174	Tekrar	Again	1629	0.83	0,08	21,91
175	Dün	Yesterday	1626	0.82	0,08	21,99
176	Özel	Private	1625	0.82	0,08	22,08
177	Uzun	Long	1624	0.82	0,08	22,16
178	Berber	Together	1621	0.82	0,08	22,24
179	Uzak	Far	1619	0.82	0,08	22,32
180	Açık	Open	1613	0.82	0,08	22,41
181	Hızlı	Fast	1608	0.82	0,08	22,49
182	Hayır	No	1602	0.81	0,08	22,57
183	Kurs	Course	1600	0.81	0,08	22,65
184	Acı	Pain	1597	0.81	0,08	22,73
185	At	Horse	1596	0.81	0,08	22,81
186	Sevgili	Boyfriend/ Girlfriend	1594	0.81	0,08	22,89
187	Bilgi	Information	1593	0.81	0,08	22,97
188	Nisan	April	1591	0.81	0,08	23,05
189	Tanımak	To know	1588	0.80	0,08	23,13
190	Artık	No longer	1586	0.80	0,08	23,21
191	Aç	Hungry	1585	0.80	0,08	23,29
192	Çarşamba	Wednesday	1584	0.80	0,08	23,37
193	Hangi	Which	1570	0.80	0,08	23,45
194	Spor	Sport	1570	0.80	0,08	23,53
195	Elma	Apple	1563	0.79	0,08	23,61
196	Yol	Road	1562	0.79	0,08	23,69
197	Kişi	Person	1556	0.79	0,08	23,77
198	Aralık	December	1554	0.79	0,08	23,85
199	Nerede	Where	1546	0.78	0,08	23,93
200	İzlemek	Watch	1541	0.78	0,08	24,01
201	Dede	Grandad	1540	0.78	0,08	24,08
202	Sınıf	Class	1533	0.78	0,08	24,16
203	İlk	First	1532	0.78	0,08	24,24
204	Hepsi	All of	1529	0.77	0,08	24,32
205	Hafta	Week	1524	0.77	0,08	24,39

206	Müdür	Manager	1518	0.77	0,08	24,47
207	Tam	Complete	1516	0.77	0,08	24,55
208	Hemen	Instantly	1515	0.77	0,08	24,63
209	Ağustos	August	1513	0.77	0,08	24,70
210	Mor	Purple	1512	0.77	0,08	24,78
211	El	Hand	1504	0.76	0,08	24,85
212	Eğitim	Education	1503	0.76	0,08	24,93
213	On	Ten	1498	0.76	0,08	25,01
214	Söz	Promise	1497	0.76	0,08	25,08
215	Siz	You (plural)	1495	0.76	0,08	25,16
216	Mezun	Graduate	1493	0.76	0,08	25,23
217	Bitmek	Finish	1489	0.75	0,08	25,31
218	Temiz	Clean	1482	0.75	0,08	25,38
219	Sen	You	1481	0.75	0,08	25,46
220	Saat	Hour	1472	0.75	0,07	25,53
221	Türkiye	Turkey	1472	0.75	0,07	25,61
222	Belki	Maybe	1471	0.75	0,07	25,68
223	Büyük	Big	1470	0.75	0,07	25,76
224	Gezmek	To travel	1470	0.75	0,07	25,83
225	Bir	One	1467	0.74	0,07	25,91
226	Şehir	City	1467	0.74	0,07	25,98
227	İhtiyaç	Need	1463	0.74	0,07	26,06
228	Suç	Crime	1461	0.74	0,07	26,13
229	Birlikte	Together	1456	0.74	0,07	26,20
230	Heyecan	Excitement	1455	0.74	0,07	26,28
231	Hediye	Gift	1454	0.74	0,07	26,35
232	Ayrılmak	To break up	1450	0.73	0,07	26,42
233	Meslek	Career	1450	0.73	0,07	26,50
234	Kavgı	Argument	1448	0.73	0,07	26,57
235	Buluşmak	To meet up	1445	0.73	0,07	26,64
236	Polis	Police	1442	0.73	0,07	26,72
237	Temmuz	July	1439	0.73	0,07	26,79
238	Düşmek	To fall	1438	0.73	0,07	26,86
239	Şey	Thingy	1437	0.73	0,07	26,94
240	Enişte	Aunt's husband	1435	0.73	0,07	27,01
241	Beyaz	White	1432	0.73	0,07	27,08
242	Ses	Sound	1419	0.72	0,07	27,15
243	Selam	Hi	1413	0.72	0,07	27,22
244	Kaybetmek	To lose	1412	0.72	0,07	27,30
245	Eş	Spouse	1410	0.71	0,07	27,37
246	Küsmek	To be cross	1410	0.71	0,07	27,44
247	Ekmek	Bread	1405	0.71	0,07	27,51
248	Yeter	Enough	1405	0.71	0,07	27,58
249	Ağrı	Pain	1401	0.71	0,07	27,65
250	Sıkılmak	Get bored	1395	0.71	0,07	27,72
251	İzin	Permission	1394	0.71	0,07	27,79
252	Fazla	Too much	1392	0.71	0,07	27,86
253	Vazgeçmek	To give up	1389	0.70	0,07	27,94
254	Alışmak	To get used to	1387	0.70	0,07	28,01
255	Bebek	Baby	1375	0.70	0,07	28,08
256	Haziran	June	1373	0.70	0,07	28,14
257	Benim	Mine	1370	0.69	0,07	28,21

258	Oturmak	To sit	1370	0.69	0,07	28,28
259	Oyun	Game	1369	0.69	0,07	28,35
260	Umut	Hope	1367	0.69	0,07	28,42
261	Girmek	To get in	1365	0.69	0,07	28,49
262	Merak	Curiosity	1365	0.69	0,07	28,56
263	Ağaç	Tree	1363	0.69	0,07	28,63
264	Ne zaman	When	1361	0.69	0,07	28,70
265	Misafir	Guest	1355	0.69	0,07	28,77
266	Ülke	Country	1354	0.69	0,07	28,84
267	Cuma	Friday	1350	0.68	0,07	28,90
268	Ömür	Life span	1348	0.68	0,07	28,97
269	Gündüz	Day	1343	0.68	0,07	29,04
270	Olmaz	Unlikely	1343	0.68	0,07	29,11
271	Bölüm	Section	1341	0.68	0,07	29,18
272	Değil	Not	1340	0.68	0,07	29,24
273	Yaramaz	Naughty	1337	0.68	0,07	29,31
274	Ek	Addition	1336	0.68	0,07	29,38
275	İşaret dili	Sign language	1332	0.68	0,07	29,45
276	Kalp	Heart	1332	0.68	0,07	29,52
277	Şaşırarak	To be surprised	1331	0.67	0,07	29,58
278	Mevsim	Season	1330	0.67	0,07	29,65
279	An	Moment	1329	0.67	0,07	29,72
280	Bekâr	Single	1328	0.67	0,07	29,78
281	Bütün	All of	1321	0.67	0,07	29,85
282	Kazanmak	To win	1316	0.67	0,07	29,92
283	Deniz	Sea	1314	0.67	0,07	29,99
284	Hava	Air	1304	0.66	0,07	30,05
285	Kalem	Pen	1303	0.66	0,07	30,12
286	Kelime	Word	1303	0.66	0,07	30,18
287	Özlem	Longing	1303	0.66	0,07	30,25
288	Bir şey	Something	1296	0.66	0,07	30,32
289	Yasak	Prohibition	1294	0.66	0,07	30,38
290	Damat	Groom	1293	0.66	0,07	30,45
291	Böyle	Like this	1292	0.65	0,07	30,51
292	Et	Meat	1286	0.65	0,07	30,58
293	Rahat	Comfortable	1283	0.65	0,07	30,64
294	Kadın	Woman	1282	0.65	0,06	30,71
295	Korkmak	To be afraid	1282	0.65	0,06	30,77
296	Perşembe	Thursday	1281	0.65	0,06	30,84
297	Kıskanmak	To be Jealous	1280	0.65	0,06	30,90
298	Ölmek	To die	1277	0.65	0,06	30,97
299	Baş	Head	1275	0.65	0,06	31,03
300	Rüya	Dream	1275	0.65	0,06	31,10



Journal of Language Education and Research

Book Review

Doi: 10.31464/jlere.913306

EDITOR	: Sadia Belkhir
TITLE	: Cognition and Language Learning
PUBLISHER	: Cambridge Scholars Publishing
YEAR	: 2019
PAGES	: 157
REVIEWER	: Elif Arıca-Akkök

Summary

The relationship between cognition and language learning has an important role in language teaching environments. In recent years, an increase in the number of research focusing on the role of cognition and cognitive linguistics in language learning has been observed. Within this framework, various studies grounding on distinct views have been conducted. These studies are twofold: at one side lie the studies concentrating on concepts of cognition such as attention, memory, and perception; and on the other side the ones focusing on cognitive linguistic theories.

Studies on concepts of cognition concentrate on the relation between cognition and language learning (Robinson, 2001; Robinson & Ellis, 2008). These studies exhibit the relation between metacognition, retention, memorization, perception and cognitive processing in second language learning.

Apart from these, teaching techniques proposed in the light of cognitive linguistic theories and principles are accepted as effective ways in language education. These studies provide basis for studies on different dimensions of a vocabulary-grammar continuum (Boers & Lindstromberg, 2008; Holme, 2009; Littlemore, 2009; Tyler, 2012). They focus on theoretical aspects such as pedagogical grammar (Achard & Neimeier, 2004; De Knop & De Rycker, 2008; De Knop, Boers & De Rycker, 2010; Dirven, 1989; Hubbard, 1978; Hubbard, 1994; Pütz, Niemeier & Dirven, 2004; Taylor, 1993); image schemas (Makni, 2014); modals (Tyler, 2008); frame semantics (Atzler, 2011); phrasal verbs (Condon,

2018); conceptual metaphor and metonymy (Berendi, Csaba & Kövecses, 2008; Deignan, Gabrys & Solska, 1997; Fang, 2014; Li, 2002) and idioms (Kövecses & Szabo, 1996; Kövecses, 2001; Li, 2010).

This book entitled “Cognition and Language Learning” edited by Sadia Belkhir includes proceedings of the Cognition & Language Learning Symposium held in February 2019 in Mouloud Mammeri University, Tzi Ouzou. In the book, there are studies that take the interdisciplinary approach between Cognitive Linguistics and education and put forward the relation between cognition and language learning. In the studies; issues such as metacognitive awareness on reading narrative texts, vocabulary attrition among multilinguals, the role of MIP in promoting EFL learners’ cognitive ability, perception of phonetic units, vocabulary retention and memorization through the use of online sources, the role of attribution theory in perceptions of success and failure, anxiety and cognitive processing in EFL, the perceptions of code switching in EFL classes are discussed.

In Chapter 1, Sadia Belkhir gives information on the interrelationship between cognition and language learning. Firstly, Belkhir gives a brief description of the transition from behavioral to cognitive theories of language in the literature. After that, she presents the literature on cognition and language learning. Lastly, Belkhir presents the chapters in the volume by drawing attention on how distinct point of views in cognitive view contribute to the field of language education.

Metacognitive awareness, defined as knowledge of text processing, conceptualization and adjusting strategies, is important in promoting language skills. In Chapter 2 Kamila Ammour conducted a study on EFL students’ metacognitive awareness when reading narrative texts. In the study, the importance of reading skills is emphasized and the interaction between text comprehension and background knowledge in conceptualization is underlined. Ammour asserts that by metacognitive awareness reading strategies can be controlled and adjusted. She conducts the study in the light of this knowledge in Algerian contexts. The participants are 3rd year 75 undergraduate EFL students at Maolud Mammeri University of Tzi-Ouzou. The study investigates narrative text reading ability and asks whether the students are aware of metacognitive strategies with the task of reading narrative texts in different genres or not. In order to reach her aim the researcher uses a questionnaire and finds out important results. The results show that participants are successful in word attack strategies when reading narrative texts. Besides this, the correlation between text genre and strategy use is observed. In other words, the participants use the same strategy among all text genres and this shows that they see reading as decoding rather than interpretation. When Ammour analyses the strategies used, she finds out that the participants prefer “planning” rather than “monitoring” and “evaluating” strategies, which are used in post-reading. These results indicate the lack of metacognition and unawareness of reading strategies in narrative texts. This creates a challenge for EFL teachers. The author gives some recommendations to EFL teachers such as giving importance to explicit instruction, focusing on procedural knowledge and generic structure of texts, diversifying reading texts in terms of text type and objectives. Reading which is a cognitive process is important in both L1 and EFL contexts. As Garner (1988) asserts, while cognitive skills are necessary to perform a task, metacognition is necessary

to understand how the task is performed. This makes this study valuable for it focuses on the metacognition of EFL learners. More detailed future studies can be conducted in order to show a wider perspective in the needs for metacognitive awareness in reading different genres.

In Chapter 3, Fatima Zohra Chalal focuses on the vocabulary attrition of Kabyle multilinguals who use English as L4 and who are no longer using English. In the study, language attrition, which is the decay in language skills, is investigated in terms of foreign language attrition (FLA). The study is grounded on Nelson's (1978) The Savings Paradigm that rests on the idea that after learning a word, there are residues of knowledge that can be employed to reactivate it. Chalal conducts experiments on vocabulary attrition and the results of the experiments reveal that the English vocabulary is recalled easier and faster. She shows that there are three levels of activation in the remembering process: recall level (higher), the recognition level (lower), and if the threshold falls below the recognition level, the word is said to be lost. The study shows that the participants are more successful in recall process than acquisition process. The forgotten words are recalled and the unknown words are learned. As a result, Kabyle multilinguals who use English as L4 are faster in vocabulary learning. Language attrition is a crucial phenomenon in sociolinguistics studies (Schmid, 2011). In this regard, the study is notable since it focuses on the concept of language attrition in foreign language contexts, which gained importance in recent years in multilingualism research.

Cognitive linguistic view centers its ideas on the metaphoric nature of language (Lakoff & Johnson, 1980). In Chapter 4, Sadia Belkhir draws attention to the role of metaphors on educational and academic discourse. Belkhir tests the role of MIP (Pragglejaz Group, 2007) in promoting EFL learners' ability to identify academic discourse in a four-stage procedure. In the study, she first gives a literature review and presents the methodology of the research. Belkhir conducts two experiments with post-graduate students at the Department of English at Mouloud Mammeri University in which she tests the effect of MIP knowledge on the process of metaphor identification. She also proposes a lesson plan on metaphors within cognitive linguistics view. By this way, she tests whether there is an increase in the proficiency level in the participants' metaphor identification ability within academic texts. Studies concentrating on metaphor analysis in educational discourse gained attention in recent years (Cameron, 2003; Cameron & Low, 1999; Wan & Low, 2015). In addition to this, metaphor has an important role in both daily and academic discourse, which shows the metaphoric nature of language. This study is remarkable in cognitive linguistics and language teaching field, since it focuses on metaphor analysis and uses MIP for educational purposes for the first time. Moreover, the researcher teaches metaphor to EFL students which is important for their academic development.

In Chapter 5, Georgios Georgiou investigates the perception of Greek vowels by Arabic-Greek bilinguals who live in Cyprus. The participants of the study are 15 female native speakers of Egyptian Arabic who have been learning Standard Modern Greek as L2 between ages 18 to 24. In order to reach the aim of the study, the participants are asked to complete a Greek vowel assimilation and an AXB discrimination test. The discrimination

test is also completed by a control group consisting of Cypriot Greek speakers. The results of the study show that L2 learners of Greek assimilate pairs in a single category, which is called “Category Goodness difference” assimilation type. That is the participants assimilated the Greek stressed vowels /i e/ and the unstressed /i/ to the Egyptian Arabic phonological category /i/ while the Greek stressed and unstressed vowels /o u/ are assimilated to the Egyptian Arabic category /u/. In addition to this, Georgiou observes a weak discrimination of the Greek stressed /i/-/e/ and stressed-unstressed /o/-/u/ vowel contrasts whereas the Greek unstressed /i/-/e/ is discriminated more successfully. As a result, Georgiou reaches two main conclusions; the first is a strong influence of the listeners’ native language on the perception of the second language vowels. Secondly, the researcher observes a significance of the role of stress in second language perception. He concludes that the results of the assimilation and discrimination tests show an interference of the learners’ L1 in the L2 due to phonological and phonetic differences between the vowel inventories of the two languages. He proposes future studies, such as investigating the perceptual patterns considering the effect of other factors such as age, L2 proficiency level and gender. This study is valuable, because it concentrates on the speech perception of phonetic units of L2 learners, which has not been investigated too much.

The development in information communication technologies has brought the opportunity to use technology in teaching environments by using digital games or digital flashcards. These tools are useful especially in vocabulary retention and memorization (Garrett, 1991). In Chapter 6, Amel Benaissa investigates the role of Quizlets and digital flashcards on EFL learners’ vocabulary retention and memorisation skills. For this, Benaissa tests the effect of digital flashcards and online Quizlets on students’ acquisition of the three aspects of vocabulary, which are passive vocabulary (receptive knowledge), control active vocabulary and free active vocabulary (productive knowledge) under three research questions. In order to answer these questions, she first gives a brief literature review on Second Language vocabulary acquisition, cognitivism and ICTs, and then the use of Quizlets for vocabulary learning. The participants are 30 first-year university students at Mouloud Mammeri University of Tizi-Ouzou, Algeria. A quasi-experimental research was conducted with an experiment and control group. The students’ improvement was evaluated by means of a pre and post vocabulary test. The computer and the mobile version of the Quizlet website was introduced to the experimental group participants. The three aspects of their vocabulary acquisition was tested. The participants in the experiment group were more successful in the passive and active control vocabulary, however no significant improvement was noticed in their active free vocabulary test scores. As Benaissa states this study has some limitations, however broader generalizations can be made with various age groups and language levels. When we consider recent developments in the world, especially after the Covid 19 pandemic, the use of technology in language teaching has gained a remarkable importance. This study proposes a resource that can be used in a computer-assisted language learning (CALL) environment. This research is quite crucial when considering this process.

Educational and social psychology plays an important role in understanding individuals’ perceptions of the causes of their behaviour. Within this insight, in Chapter 7,

Nora Achili tests the EFL learners' perceptions of success and failure through attribution theory. Attribution theory is defined as a theory which glosses the intrinsic and extrinsic reasons learners attribute to their success or failure and helps them succeed in their learning and examinations (Heider, 1958; Weiner 1985, 1986). This way, attribution theory makes people reach a better understanding of their environment and gives a chance to change their future behaviour according to the negative or unsuccessful events they experience. This theory is used in teaching environments in order to promote the students' past experiences of success and failure in learning on their future performances. In her study, Achili aims to analyze the effect of the attribution theory in language learning in order to build grounds on the importance of perceptions of language learning and achievement in an Algerian context. She asks two research questions in order to reach this aim. After a brief literature review, she gives details on the methodology. In the study, she analyzes the attributions of Algerian EFL learners through a causal attribution questionnaire including 28 items on 62 advanced students of English at the University of Boumerdes in the light of Weiner's model. The results of the study show that learners attribute their success more significantly to internal factors such as high motivation and personal effort, whereas failure is related to external factors such as task difficulty, lack of effort and teachers. Considering these findings, Achili gives recommendations for teachers, educators, researchers and institutions to handle failure and increase motivation. The researcher concludes that the uncontrollable dimension of motivation and the unstable nature of effort can represent a real threat to learners' consistent successful performance. Within this insight, the researcher draws attention to the importance of motivation in language learning and recommends teachers to eliminate uncontrollable and unstable internal reasons. The study is important for it displays the role of teaching strategies and programmes in increasing success and reducing failure in language classes. It is also important since the study is one of the few studies focusing on attribution theory in Algerian context.

There are various cognitive factors that affect language learning such as aptitude, individual differences, intelligence or learning strategies. Besides, there are also affective and emotional factors such as anxiety, motivation, self-confidence and self-esteem. In Chapter 8, Katia Berbar focuses on language anxiety by emphasizing the importance of the views of Horwitz et al. (1986). This study examines the correlation between foreign language anxiety and cognitive processing among Algerian EFL University students. In language learning, anxiety occurs at three stages, which are input, processing, and output. In her study, Berbar determines the degree of anxiety at each stage and elicits a clearer understanding of its impact on cognitive processes. The participants are 65 first-year students learning EFL at the University of Tizi-Ouzou, Algeria. A Likert questionnaire is designed to measure the levels of anxiety during the different stages of the foreign language learning process. The results of the study show that the participants suffered from high levels of input anxiety, processing anxiety, and output anxiety, and indicates that anxiety is damaging at each stage. At the input stage, anxiety causes problems in understanding vocabulary items, at the processing stage it impairs cognitive ability and at the output stage, causes impairment in the retrieval of the old knowledge and communication. The researcher concludes that anxiety effects learners' ability of

processing information at each stage and recommends language teachers to be aware of their students' emotional states and take measures. This research is quite a valuable one since it dwells on the affective factors in learning a language, which is a significant point in learning process.

Code-switching is known as a pervasive and important phenomenon in bilingual and multilingual contexts. It also draws attention in foreign language contexts. In Chapter 9, Hanane Ait Hamouda investigates the students' perceptions on code-switching in EFL classes and tries to figure out whether the students consider the non- or near-exclusive use of English as a hindrance in the cognitive process of producing English. The study is conducted with 27 second-year master's students enrolled in the Language and Communication Programme in the Department of English, at Mouloud Mammeri University in Tizi-Ouzou, Algeria. The participants are selected randomly from multilingual individuals. The data is collected using a questionnaire composed of closed and open-ended questions which has questions seeking to find 1) students' attitudes towards code-switching in EFL classes and 2) whether they perceive code-switching as an obstacle altering the cognitive process of English production. The data is analyzed quantitatively and qualitatively. The results of the study show that the students perceive code-switching in EFL lessons positively and they accept it as a communication strategy. Furthermore, code-switching in EFL classes does not alter students' language production process. Code-switching is a natural phenomenon that often occurs in multilingual context. This study skillfully emphasizes the role of code-switching in foreign language contexts.

Evaluation

This volume is a collection of papers showing the relation between cognition and language learning. It makes a valuable contribution to the field of applied linguistics not only for focusing on different perspectives in the interrelationship between cognition and learning process but also by showing how cognitive linguistic theories and principles can be applied to teaching environments. As a whole, the volume shows a variety of cognitive aspects such as metacognition, vocabulary attrition, metaphor identification, perception, vocabulary retention, memorization and cognitive processing involved in language learning and how important a role each aspect plays in learning process. Each chapter in the volume focuses on a distinct dimension of cognition and shows how theoretical implications can be used for practical purposes. Besides, it is possible to find a variety of information on distinct theories, methods that approaches which can be applied in foreign language classrooms. The chapters are organized in a coherent way; they give an abstract which introduces the study, an introduction followed by a brief literature review, a reliable methodology and analysis. The chapters discuss the results in an understandable and reasonable way.

As a result, this volume achieves its goals in showing the relation between cognition and language learning. Although most of the authors conduct their study in Algerian context and use a limited number of participants to reach generalizable results, the volume is quite a valuable resource for researchers, teachers, post-graduate students and anyone interested in the relationship between cognition and language learning.

References

- Achard, M. & Neimeier, S. (2004). *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Atzler, J. K. (2011). Twist in the list: Frame semantics as vocabulary teaching and learning tool. *Unpublished PhD Dissertation*, University of Texas, Austin.
- Beréndi M, Csábi S. & Kövecses Z. (2008) Using conceptual metaphors and metonymies in vocabulary teaching. Boers & S. Lindstromberg (Eds.), In *Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology* (pp. 65-100). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Boers, F. & Lindstromberg, S. (2008). *Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology*, Berlin: Mouton de Gruyter.
- Cameron, L. (2003). *Metaphor in educational discourse*. London & New York: Continuum.
- Cameron, L. & Low, G. (Eds.). (1999). *Researching and applying metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Condon, N. (2008). How cognitive linguistic motivations influence the learning of phrasal verbs. F. Boers & S. Lindstromberg (Eds.), In *Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology* (pp. 133-158). Berlin: Mouton de Gruyter.
- De Knop, S. & De Rycker, T. (Eds.). (2008). *Cognitive approaches to pedagogical grammar: A volume in honour of René Dirven*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- De Knop, S., Boers, S. F. & De Rycker, T. (2010). *Fostering language teaching efficiency through cognitive linguistics*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Deignan, A., Gabrys, D. & Solska, A. (1997). Teaching English metaphors using cross-linguistic awareness-raising activities. *ELT Journal*, Oxford Univ Press.
- Dirven, R. (1989). Cognitive linguistics and pedagogic grammar. In G. Graustein & G. Leitner (Eds.), *Reference grammars and modern linguistic theory* (pp. 56-75). Tübingen, Germany: Max Niemeyer Verlag.
- Fang, X. (2014). Conceptual Metaphor and Vocabulary Teaching in the EFL Context. *Open Journal of Modern Linguistics*, 2014, 4, 375-378.
- Garrett, N. (1991). Technology in the service of language learning: Trends and issues. *The Modern Language Journal*, 75(1), 74-101.
- Garner, R. (1988). *Metacognition and reading comprehension*. New Jersey: Ablex Publishing.
- Heider, F. (1958). *The Psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Holme, R. (2009). *Cognitive Linguistics and Language Teaching*. New York: Palgrave MacMillian.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.

- Hubbard, P. (1978). *Understanding English modals through space grammar*. Ohio University.
- Hubbard, P. (1994). Non-transformational theories of grammar: implications for language teaching. In T. Odlin (Ed.), *Perspectives on pedagogical grammar* (pp. 49-71). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kövecses, Z. & Szabó, P. (1996). Idioms: A view from cognitive semantics. *Applied Linguistics*, 17(3), 326-355.
- Kövecses, Z. (2001). A cognitive linguistic view of learning idioms in an FLT context. In M. Pütz, S. Niemeier, & R. Dirven (Eds.), *Applied cognitive linguistics: Language Pedagogy* (vol. 2 pp. 87-108). Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Li, T. F. (2002). The Acquisition of Metaphorical Expressions, Idioms, and Proverbs by Chinese Learners of English: A Conceptual Metaphor and Image Schema Based Approach, *Unpublished PhD Dissertation*, China: Chinese University of Hong Kong.
- Li, X. (2010). Conceptual Metaphor Theory and Teaching of English and Chinese Idioms, *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 1, No. 3, pp. 206-210.
- Littlemore, J. (2009). *Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching*. New York: Palgrave Macmillan.
- Makni, F. (2014). Applying Cognitive Linguistics to Teaching Polysemous Vocabulary. *Arab World English Journal, AWEJ* Volume. 5, Number. 1, 2014
- Nelson, T. (1978). Detecting small amounts of information in memory: Savings for non-recognised items. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 4, 453-468.
- Pragglejaz Group. (2007). MIP: A method for identifying metaphorically used words in discourse. *Metaphor and Symbol*, 22(1), 1-39.
- Pütz, M., Niemeier, S. & Dirven, R. (2004). *Applied cognitive linguistics I: Theory and language acquisition*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Robinson, P. (2010). *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, P. & Ellis, N. C. (2008). *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. New York & London: Routledge.
- Schmid M. (2011). *Language Attrition: Key Topics in Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, J. (1993). Some pedagogical implications of cognitive linguistics. In R. Geiger & B. Rudzka-Ostyn (Eds.), *Conceptualizations and mental processing in language* (pp. 201-223). Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Tyler, A. (2008). Applying cognitive linguistics to second language teaching: The English Modals. *The Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, edited by N. Ellis & P. Robinson, 456-488. Lawrence Erlbaum Associates.
- Tyler, A. (2012). *Cognitive Linguistics and Second Language Learning: Theoretical Basics and Experimental Evidence*, New York: Routledge Taylor & Francis Group.

- Wan, W. & Low, G. (2015). *Elicited metaphor analysis in educational discourse: A descriptive and prescriptive analysis*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of emotion and motivation*. New York: Springer.

About the reviewer

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5805-711X>

Elif Arıca-Akkök, PhD, is Associate Professor in Linguistics at University of Ankara, Turkey. Her research interests include cognitive linguistics, conceptual metaphor theory, teaching figurative language and teaching Turkish as a second language. She has written several chapters in books about her research topics and published articles in national and international journals.