

# IHEAD

Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi  
Ihlara Journal of Educational Research



IHEAD

Cilt: 9 Sayı: 2

2024 Aralık

e-ISSN: 2528-9632

Volume: 9 Issue: 2

2024 December

ISSN: 2528-9624



# IHLARA EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

## IHLARA JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH

HAKEMLİ DERGİ / PEER-REVIEWED JOURNAL

CİLT / VOLUME: 9 | SAYI / ISSUE: 2 | ARALIK / DECEMBER 2024

ISSN: 2528-9624 E-ISSN: 2528-9632

### Sahibi (Eğitim Fakültesi Adına)

Prof. Dr. Arzu DOĞRU (Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekan)

### Baş Editör

Doç. Dr. Erkan YÜCE

### Alan Editörleri

Prof. Dr. Mustafa BAŞI  
Prof. Dr. Ümit MORSÜN BÜL  
Prof. Dr. Yunus GÜNİNDİ  
Doç. Dr. Ahmet VURGUN  
Doç. Dr. Ali KARAKAŞ  
Doç. Dr. Beyza AKSU DÜNYA  
Doç. Dr. Cem ASLAN  
Doç. Dr. Ceylan GÜNDEĞER KİLCİ  
Doç. Dr. Gülfem SARP KAYA AKTAŞ  
Doç. Dr. Gülistan YALÇIN  
Doç. Dr. Hülya ERTAŞ KILIÇ  
Doç. Dr. Kamil YILDIRIM  
Doç. Dr. Mehmet ŞAHİN AKINCI  
Doç. Dr. Menşure ALKIŞ KÜÇÜKAYDIN  
Doç. Dr. Muhammed Emir RÜZGAR  
Doç. Dr. Musa KAYA  
Doç. Dr. Mustafa CANSIZ  
Doç. Dr. Mücahit ÖZTÜRK  
Doç. Dr. Özlem YURT TARAKÇI  
Doç. Dr. Tuncay TÜRK BEN  
Doç. Dr. Uğur YILMAZ  
Doç. Dr. Zeynep ÇETİN KÖROĞLU  
Doç. Dr. Zeynep YADİGAR OĞLU  
Dr. Belma TÜRKER BİBER  
Dr. Ece KOÇER  
Dr. Erdal YILDIRIM  
Dr. Melek ATABAY  
Dr. Melike GÜNBEY  
Dr. Mustafa ELMAS

### Dil Editörleri

Dr. Ahmet ÖZKAN  
Dr. Aysel EYERCİ  
Dr. Ayşe ZAMBAK

### Yayıma Hazırlama & Mizanpaj Editörü

Dr. Hilmi KARACA

### Sekreteryaya

Arş. Gör. Ayça ARI

### Owner (On Behalf of Education Faculty)

Prof. Dr. Arzu DOĞRU (Dean of Aksaray University Faculty of Education)

### Editor-in-Chief

Assoc. Prof. Dr. Erkan YÜCE

### Section Editors

Prof. Dr. Mustafa BAŞI  
Prof. Dr. Ümit MORSÜN BÜL  
Prof. Dr. Yunus GÜNİNDİ  
Assoc. Prof. Dr. Ahmet VURGUN  
Assoc. Prof. Dr. Ali KARAKAŞ  
Assoc. Prof. Dr. Beyza AKSU DÜNYA  
Assoc. Prof. Dr. Cem ASLAN  
Assoc. Prof. Dr. GÜNDEĞER KİLCİ  
Assoc. Prof. Dr. Gülfem SARP KAYA AKTAŞ  
Assoc. Prof. Dr. Gülistan YALÇIN  
Assoc. Prof. Dr. Hülya ERTAŞ KILIÇ  
Assoc. Prof. Dr. Kamil YILDIRIM  
Assoc. Prof. Dr. Mehmet ŞAHİN AKINCI  
Assoc. Prof. Dr. Menşure ALKIŞ KÜÇÜKAYDIN  
Assoc. Prof. Dr. Muhammed Emir RÜZGAR  
Assoc. Prof. Dr. Musa KAYA  
Assoc. Prof. Dr. Mustafa CANSIZ  
Assoc. Prof. Dr. Mücahit ÖZTÜRK  
Assoc. Prof. Dr. Özlem YURT TARAKÇI  
Assoc. Prof. Dr. Tuncay TÜRK BEN  
Assoc. Prof. Dr. Uğur YILMAZ  
Assoc. Prof. Dr. Zeynep ÇETİN KÖROĞLU  
Assoc. Prof. Dr. Zeynep YADİGAR OĞLU  
Dr. Belma TÜRKER BİBER  
Dr. Ece KOÇER  
Dr. Erdal YILDIRIM  
Dr. Melek ATABAY  
Dr. Melike GÜNBEY  
Dr. Mustafa ELMAS

### Language Editors

Dr. Ahmet ÖZKAN  
Dr. Aysel EYERCİ  
Dr. Ayşe ZAMBAK

### Publishing Preparation & Layout Editors

Dr. Hilmi KARACA

### Secretariat

Res. Assist. Ayça ARI

## **İletişim**

Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
<http://ihead.aksaray.edu.tr/>  
[ihead.editor@aksaray.edu.tr](mailto:ihead.editor@aksaray.edu.tr)

Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi, Aksaray Üniversitesi tarafından yılda iki kez yayınlanan çevrimiçi, ücretsiz ve hakemli bir dergidir.

## **Taranan Dizinler**

ERIH PLUS  
Index Copernicus  
Türk Eğitim İndeksi  
Scientific Indexing Services  
Google Scholar  
ResearchBib  
Journal Factor  
Academindex  
SOBIAD  
Crossref  
ROAD (Directory of Open Access Scholarly Resources)  
OpenAlex: The open catalog to the global research system  
SuDocs (Superintendent of Documents Classification)  
Academic Researches Index - ACARINDEX  
Europub Database  
ASCI -Asian Science Citation Index  
Eurasian Scientific Journal Index (ESJI)  
CiteFactor  
WorldCat

## **Contact**

Aksaray University Faculty of Education  
<http://ihead.aksaray.edu.tr/>  
[ihead.editor@aksaray.edu.tr](mailto:ihead.editor@aksaray.edu.tr)

Ihlara Journal of Educational Research is an online, free of charge, peer-reviewed and bi-annual journal published by Aksaray University.

## **Abstracting & Indexing**

ERIH PLUS  
Index Copernicus  
Türk Eğitim İndeksi  
Scientific Indexing Services  
Google Scholar  
ResearchBib  
Journal Factor  
Academindex  
SOBIAD  
Crossref  
ROAD (Directory of Open Access Scholarly Resources)  
OpenAlex: The open catalog to the global research system  
SuDocs (Superintendent of Documents Classification)  
Academic Researches Index - ACARINDEX  
Europub Database  
ASCI -Asian Science Citation Index  
Eurasian Scientific Journal Index (ESJI)  
CiteFactor  
WorldCat

## Bilim ve Danışma Kurulu

Prof. Dr. Ahmet İLHAN ŞEN  
Prof. Dr. Arzu UYSAL  
Prof. Dr. Berna ASLAN  
Prof. Dr. Bülent DİLMAÇ  
Prof. Dr. Erhan ERTEKİN  
Prof. Dr. Göktañ DEMİRCİOĞLU  
Prof. Dr. Hüseyin KÖKSAL  
Prof. Dr. Kadir KARATEKİN  
Prof. Dr. Meliha YILMAZ  
Prof. Dr. Muhammet KOÇAK  
Prof. Dr. Özgül YILMAZ TÜZÜN  
Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ  
Prof. Dr. Tuncay ÖZSEVGEC  
Prof. Dr. Zafer KUŞ  
Doç. Dr. Ayşe GÜLER  
Doç. Dr. Efecan KARAGÖL  
Doç. Dr. Emrah UYSAL  
Doç. Dr. Fatma YAMAN  
Doç. Dr. Gülfem SARP KAYA AKTAŞ  
Doç. Dr. İlkay Doğan TAŞ  
Doç. Dr. Melike YİĞİT KOYUNKAYA  
Doç. Dr. Menşure ALKIŞ KÜÇÜKAYDIN  
Doç. Dr. Mustafa KAYA  
Doç. Dr. Nalan AKKUZU GÜVEN  
Doç. Dr. Servet ÇELİK  
Doç. Dr. Suphi Önder BÜTÜNER  
Doç. Dr. Tuğba HORZUM  
Doç. Dr. Turgay ÖNTAŞ  
Dr. Aránzazu COSÍDO GARCÍA  
Dr. Brenton GRANT FREDERİCKS  
Dr. Cem BABADOĞAN  
Dr. Gözdegül ARIK KARAMIK  
Dr. Meruyert SEİTOVA  
Dr. Muhammed TUNAGÜR  
Dr. Nadide YILMAZ  
Dr. Olufemi TİMOTHY ADİGUN  
Dr. Pelin İRGİN  
Dr. Seyhan ERYILMAZ TOKSOY  
Dr. Zólyomi ANNA

## Scientific and Advisory Board

Prof. Dr. Ahmet İLHAN ŞEN  
Prof. Dr. Arzu UYSAL  
Prof. Dr. Berna ASLAN  
Prof. Dr. Bülent DİLMAÇ  
Prof. Dr. Erhan ERTEKİN  
Prof. Dr. Göktañ DEMİRCİOĞLU  
Prof. Dr. Hüseyin KÖKSAL  
Prof. Dr. Kadir KARATEKİN  
Prof. Dr. Meliha YILMAZ  
Prof. Dr. Muhammet KOÇAK  
Prof. Dr. Özgül YILMAZ TÜZÜN  
Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ  
Prof. Dr. Tuncay ÖZSEVGEC  
Prof. Dr. Zafer KUŞ  
Assoc. Prof. Dr. Ayşe GÜLER  
Assoc. Prof. Dr. Efecan KARAGÖL  
Assoc. Prof. Dr. Emrah UYSAL  
Assoc. Prof. Dr. Fatma YAMAN  
Assoc. Prof. Dr. Gülfem SARP KAYA AKTAŞ  
Assoc. Prof. Dr. İlkay Doğan TAŞ  
Assoc. Prof. Dr. Melike YİĞİT KOYUNKAYA  
Assoc. Prof. Dr. Menşure ALKIŞ KÜÇÜKAYDIN  
Assoc. Prof. Dr. Mustafa KAYA  
Assoc. Prof. Dr. Nalan AKKUZU GÜVEN  
Assoc. Prof. Dr. Servet ÇELİK  
Assoc. Prof. Dr. Suphi Önder BÜTÜNER  
Assoc. Prof. Dr. Tuğba HORZUM  
Assoc. Prof. Dr. Turgay ÖNTAŞ  
Dr. Aránzazu COSÍDO GARCÍA  
Dr. Brenton GRANT FREDERİCKS  
Dr. Cem BABADOĞAN  
Dr. Gözdegül ARIK KARAMIK  
Dr. Meruyert SEİTOVA  
Dr. Muhammed TUNAGÜR  
Dr. Nadide YILMAZ  
Dr. Olufemi TİMOTHY ADİGUN  
Dr. Pelin İRGİN  
Dr. Seyhan ERYILMAZ TOKSOY  
Dr. Zólyomi ANNA

## İçindekiler | Contents

İki Dilli Öğrencilerin Konuşma Motivasyonlarının İncelenmesi Investigation of Bilingual Students' Motivation to Speak <i>Erkan AYDIN, Ayşegül ERCİYAS</i>	117-133
Öğretmenlerin İşten Ayrılma Niyetinin Altında Yatan Sebeplerin Belirlenmesi Determining the Reasons Underlying Teachers' Intentions to Leave Work <i>Ayça İNCE, Öznur TULUNAY ATEŞ</i>	134-149
İngilizce Öğretmenlerinin Yapay Zekaya Bakış Açıklarına Yönelik Sistemik Derleme A Systematic Review of EFL Teachers' Perspectives on Artificial Intelligence Technologies <i>Elif Kadriye ÖZKAN, Nihan ERDEMİR, Derya COŞKUN</i>	150-168
Türkçe Öğretim Merkezleri Öğretim Elemanlarının Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar Problems Encountered by Turkish Teaching Centers Instructors in Teaching Turkish as a Foreign Language <i>Hazal ÇEŞİT, Mustafa KAYA</i>	169-185
Fotoğrafçı Olarak Çocuklar: Çocukların Düşüncelerini Yansıtmak İçin Bir Araç Olarak Fotoğraf Çekme Children as Photographers: Photography as A Tool to Reflect Children's Thoughts <i>Ayşegül ERGÜL</i>	186-198
Kelime Öğretiminde Alt Yazılı Videoların Kullanımı: Almanca Örneği The Use of Subtitled Videos in Vocabulary Teaching: A German Example <i>Esin KARACAN YÜCEDAĞ, Muhammet KOÇAK</i>	199-210
Sivil Havacılık Öğrencilerinin Kelime Öğreniminde Çevrimiçi Etkileşimli Etkinlikler ile Ders Kitaplarına Yönelik Bakış Açıları Civil Aviation Students' Perspectives on Interactive Online Activities versus Textbooks in Vocabulary Learning <i>Kenan Bozkurt, Ali Karakaş</i>	211-230
Ters Yüz Öğrenme Modelinin Biyoloji Dersi Hücre Ünitesi Akademik Başarısına Olan Etkisinin Araştırılması Investigation of the Effect of the Flipped Learning Model on Academic Success in the Cell Unit of Biology Course <i>Fatma BÖLÜK, Mehmet YILMAZ</i>	231-245

## İki Dilli Öğrencilerin Konuşma Motivasyonlarının İncelenmesi

Erkan AYDIN<sup>1</sup> , Ayşegül ERCİYAS<sup>2</sup> 

### Öz

Bu araştırmada iki dilli öğrencilerin konuşma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden kesitsel tarama modeli kullanılmış olup araştırmanın çalışma grubunu belirlemek amacıyla uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim döneminde Türkiye’de iki dilli öğrenci nüfusunun en fazla olduğu illerden olan Hatay, Gaziantep ve Şanlıurfa’da üç farklı ortaokulda öğrenim gören Türkçe-Arapça ve Türkçe-Kürtçe iki dilli, yaşları 10-15 arasında değişen ve 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde 74’ü kız 53’ü erkek olmak üzere toplam 127 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verileri “Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Motivasyonu Ölçeği” kullanılarak toplanmış ve SPSS 21 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda iki dilli öğrencilerin konuşma motivasyonlarının orta seviyede olduğu belirlenmiştir. Tüm veri analiz sonuçları incelendiğinde ise iki dilli öğrencilerin konuşma motivasyonları üzerinde cinsiyet, ana dili, yaş düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyleri değişkenlerinin etkili olmadığını; sadece sınıf değişkeninin etkili olduğunu söylemek mümkündür.

**Anahtar kelimeler:** İki dillilik, iki dilli öğrenciler, konuşma becerisi, konuşma motivasyonu.

**Geliş:** 1 Ekim 2024, **Kabul:** 14 Kasım 2024, **Yayın:** 25 Aralık 2024

## Investigation of Bilingual Students' Motivation to Speak

### Abstract

This study aimed to examine the speaking motivation of bilingual students based on various variables. In this study, a cross-sectional survey model, one of the quantitative research methods, was used, and the appropriate sampling method was preferred to determine the study group. The study group consisted of a total of 127 students, 74 girls and 53 boys, aged between 10-15 and in the 5<sup>th</sup>, 6<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup>, 8<sup>th</sup> grades, who are bilingual in Turkish-Arabic and Turkish-Kurdish and who are studying in three different secondary schools in Hatay, Gaziantep, and Şanlıurfa, which are among the provinces with the largest bilingual student population in Turkey, in the 2023-2024 academic year. The study data were collected using the “Speaking Motivation Scale for Learners of Turkish as a Second Language” and analyzed using the SPSS 21 package program. The results showed that the bilingual students’ speaking motivation was moderate. When all data analysis results are examined, it is possible to say that gender, mother tongue, age level, and mothers’ and fathers’ education levels do not affect the speaking motivation of bilingual students; only the class variable is effective.

**Keywords:** Bilingualism, bilingual students, speaking skills, speaking motivation.

**Received:** 1 October 2024, **Accepted:** 14 November 2024, **Published:** 25 December 2024

<sup>1</sup> Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Aksaray, [erkanaydin@aksaray.edu.tr](mailto:erkanaydin@aksaray.edu.tr)

<sup>2</sup> Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray, Sorumlu yazar, [aaysegulericiyas@gmail.com](mailto:aaysegulericiyas@gmail.com)

**Atıf:** Aydın, E., & Erciyas, A. (2024). İki dilli öğrencilerin konuşma motivasyonlarının incelenmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 117-133. <https://doi.org/10.47479/ihead.1558993>



## Giriş

Her çocuğun edindiği ilk dil ana dilidir lakin bazı bireyler; ülkelerinden uzakta olmaları, buldukları yerde birden fazla dilin kullanılması veya hayat koşullarının gerekliliği gibi sebeplerle birden fazla dil öğrenmek zorunda kalabilmekte ve bu durumdaki bireyler genellikle "iki dilli" olarak adlandırılmaktadır (Yılmaz, 2014). Güncel Türkçe Sözlük'te iki dilli ve iki dillilik kavramıyla ilgili, "iki ayrı dile sahip olma; iki ayrı dili okuyup yazma gücünde ve becerisinde olma" (Türk Dil Kurumu [TDK]) şeklinde tanımlamalar yer almaktadır. Bu bağlamda birçok araştırmacı da iki dilliliği farklı şekillerde tanımlamaktadır. En yaygın tanımı, "birden fazla dil kullanma becerisi" olarak kabul edilmektedir (Ertek ve Süverdem, 2020). Weinrich'e (1968) göre iki dili aktif olarak kullanan bir kişiye iki dilli denir ve iki dillilik, bu kişinin iki dili de alternatif şekilde kullanma pratiği olan bir durumu ifade eder. İki dillilik, kişinin farklı sebeplerle çeşitli şartlarda birden fazla dil öğrenmesi ve bu dili kullanması veya ana dilinin dışındaki herhangi bir dili ana dilini kullanırken bulunduğu yetkinliğe yakın bir seviyede öğrenmesidir (Aksan, 2007). Demircan (2013) ise bireyin hayatının bir döneminde ana dilinden başka bir dilde ana diline yakın seviyede yetkinlik göstermesini iki dillilik olarak tanımlamakta fakat kavramın bu tanımında tam bir uzlaşmaya varılmadığını da belirtmektedir (akt. Biçer ve Alan, 2018). Sonuç olarak iki dillilik; iki farklı dilin konuşulduğu ortamlarda bulunan bireylerin her iki dille de iletişim kurabilme, her iki dili de kullanabilme yetisi olarak tanımlanabilir.

Her iki dili de konuşabilen için bir kazanç olan iki dillilik üzerine diğer alanlarda olduğu gibi gözlemler yapılmalı ve gerektiğinde müdahalelerde bulunulmalıdır (Fishman, 1991). Genel olarak dünya nüfusunun yarısından fazlasının iki dilli olduğuna inanılmakta ve yapılan araştırmalar önemli bilişsel yeteneklerin gelişimi, verimliliği ve düşüşünün iki dillilerde tek dillilerden farklı olduğunu göstermektedir (Şimşek, 2023). Modern araştırmalar iki dillilikle ilgili çoğunlukla olumlu bulgular ortaya koymuştur. Çok sayıda araştırmacının sonuçları, iki dillilik ve çok dilliliğin bilişsel, dilsel becerileri ve bireyin ek bir dil edinme yeteneğini engellemediğini aksine kolaylaştırdığını ortaya koymuştur (Abu Rabia, 2019). Bu doğrultuda Sipra'ya (2013) göre iki dillilik etkili bir şekilde yönetilirse öğrenme üzerinde olumsuz bir etkisi olmaz. Eğer birey her iki dilde de kendini doğru ifade edebiliyorsa, iki dillilik olumlu etkiler sağlayabilir. Ancak birey bir dilde daha rahat hissediyorsa az kullanılan dilde diğer dilin etkileri görülebilir (Aykaç, 2016).

Dünya üzerinde farklı dilleri konuşan insanlar; savaş, göç ve ticaret gibi nedenlerden dolayı bir arada yaşamak zorunda kalmışlardır. Bu süreç, onların kendi dilleriyle iletişim kurmalarını zorunlu hâle getirmiştir. Sosyolojik açıdan bu durum en belirgin şekilde göç olgusunda gözlemlenmektedir (Biçer ve Alan, 2018). Çok uluslu yapısı nedeniyle Türkiye'de iki dillilik yaygın olarak karşılaşılan bir kavramdır (Kesmez, 2015). Kalı vd. (2021) yaptıkları araştırmada; Türkiye'de resmi dil olan Türkçenin yanı sıra Kürtçe, Lazca, Zazaca, Arapça gibi dillerin de bireyler tarafından konuşulduğu tespit edilmiştir. Türkiye çeşitliliğe önem vermekte ve bundan dolayı vatandaşlarına iki dilli olabilmeleri için birçok fırsat ve ortam sunmaktadır (Özşen vd., 2020). Türkiye'nin göçmenlere veya farklı etnik gruplara sergilediği bu tutumdan dolayı iki dilliğin ve çok dilliğin yaygın olduğu görülmekte ayrıca iki dilli öğrencilere yönelik eğitim ve öğretim ortamları bulunmakta, özellikle de dil öğretim süreçlerine yönelik birçok faaliyet uygulanmaktadır.

Dil öğretimi; dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dört temel beceri ile dil bilgisi ve kelime bilgisi öğretimi üzerine kuruludur. Ana dilinde olduğu gibi, ikinci bir dili edinirken de bu dört temel beceri ve diğer ilgili beceriler doğrultusunda dil eğitimi verilmektedir. Bu bağlamda temel dil becerilerinden konuşma becerisine yönelik kazanımlar ve uygulamalar ikinci dil öğretiminde de yapılmaktadır.

Dilin temel işlevinin iletişim olduğu göz önüne alındığında öğrencilere kazandırılması gereken en temel becerilerden biri konuşma becerisidir (Karçık ve Metin, 2015). Dil öğretiminde konuşma ihtiyacı her zaman var olmuştur. Konuşma becerisi, bireyin yaşamında hayati bir rol oynar çünkü iletişim kurma yeteneği olmadan istediğimiz gibi toplumsal etkinliklere katılamayız ve duygularımızı ifade edemeyiz (Barın, 2018). Konuşma, insanın temel özelliklerinden biridir; bireyin duygularını, düşüncelerini ve isteklerini ayrıntılı bir biçimde dile getirerek hayatını devam ettirmesine olanak sağlar. (Aksan, 2007).

Konuşma becerisi diğer becerilerden ayrı olarak düşünülemez. Konuşma becerisi; normal iletişimde yabancı dilin vurgusunu, dil bilgisini ve kelime dağarcığını ana dili konuşanlarla aynı hızda kullanabilme yeteneği olarak tanımlanabilir. Bu beceri, insan hayatında önemli bir yer tutmaktadır zira etkili iletişim kurulması ve anlaşmanın sağlanabilmesi için konuşma yeteneğine ihtiyaç duyulmaktadır (Putra, 2017).

Dil ile ilgili değişkenler, kültürlerarası iletişimde ve dile ait kültürü öğrenmenin yanında göçmenlerin sosyokültürel olarak uyum sağlamasında büyük bir öneme sahiptir. Bireyin başka bir dili öğrenmesi konusunda başarıyı etkileyen faktörler arasında tutum ve motivasyon değişkenleri bulunmaktadır. İkinci dilde başarılı olmak, bireyin dili etkili ve uyumlu bir şekilde kullanarak iletişim kurabilme yeteneğine bağlıdır (Masgoret ve Ward, 2006). Araştırmalar; bireyin ikinci dili kullanma konusundaki öz güveninin, yabancı dil yeterliliğinin önemli bir göstergesi olduğunu ortaya koymuştur. Kültürlerarası etkin iletişim, dil öğrenme motivasyonu ve dil yeterliliği ile yakından bağlantılıdır. Yaşanılan ülkedeki yerli halk ve baskın gruptaki bireylerle iletişim kurma isteği, kişinin o toplumun dilini öğrenme başarısını doğrudan etkiler (Yağmur ve van de Vijver, 2012). TDK, motivasyonu "isteklendirme, güdülendirme" olarak tanımlamaktadır. Motivasyonun bir işi başarmak için gereken "dürtü" olduğu herkesçe kabul edilmektedir (de Bot vd., 2005). Zusho'nun (2017) ifadesiyle motivasyon, öğrencilerin akademik görevler için hedefler belirleme becerilerini ve ilgilerini çekmese bile bu görevleri tamamlama gayretlerini kapsar. Bir göreve ya da etkinliğe başlamak için gereken itici güç, o görevi ya da etkinliği sürdürmeyi de teşvik eder (Schunk, 2011). Bu durum, motivasyonun etkisiyle gerçekleşir.

İletişim yeteneği, yabancı dil eğitiminin temel amacı olduğundan, konuşma diğer becerilere göre öne çıkarılmıştır (Nurjannah vd., 2013). Konuşma becerisi, dil öğreniminde önemli bir rol oynar ve bu becerinin gelişimindeki ana engellerden biri, konuşurken hata yapma korkusudur. Bu korkuyu aşmanın temel şartı, dil öğrenenin kendi yeteneklerine güvenmesidir. Bu güven duygusu, güçlü bir motivasyonla elde edilir. Kişinin öz güveni arttıkça konuşma becerisi de hızla gelişecektir (Çelik, 2019). Motivasyon, bir öğrencinin içsel bir şeyi öğrenme isteği olarak tanımlanır (Aslan ve Doğan, 2020). Bu içsel istek, davranışa enerji ve yön verir.

Motivasyonun artırılabilmesi için çeşitli stratejiler uygulanabilir. Başlangıçta, Türkçe öğrenen kişinin bu dil öğrenme hedefini ve bu becerinin kendisine sağlayacağı faydaları anlaması önemlidir. Motivasyonu güçlendirmek ve dil becerisini geliştirmek için derslerde sürekli olarak Türkçe konuşmak da gereklidir (Çelik, 2019). Bu bakımdan yaşamın dikkate değer bir bölümünü dinlemeyle birlikte konuşma becerisinin oluşturduğu düşünüldüğünde diğer dillerdeki eğitime ve ana dil eğitimine benzer şekilde Türkçeyi yabancı/ ikinci dil olarak öğrenen veya iki dilinden birisi Türkçe olan öğrencilerin de konuşma becerisine gereken özeni göstermeleri, bu beceriye yönelik motivasyon kazanmaları ve bu becerinin öneminin farkına varmaları gerekmektedir.

Motivasyon, öğrenme sürecinde kritik bir faktördür. Başarıyla öğrenme, özellikle dil öğrencilerinin motivasyonundan büyük ölçüde etkilenir. Motivasyon, öğrencilerin güdülenmelerini ve başarıya ulaşma isteğiyle çalışmalarını sağlayarak konuşma becerilerinin gelişiminde kilit bir rol oynar, ikinci dil ediniminin başarısına katkıda bulunur (Putra, 2017; Anjomshoa ve Sadighi, 2015). Norris (2001), motivasyon düşüncesiyle uyumlu olarak, hedef dili öğrenirken en başarılı öğrencilerin, o dili konuşan insanları beğenen, kültürü takdir eden ve dilin kullanıldığı topluma aşına olma hatta entegre olma isteğine sahip olanlar olduğunu ifade etmiştir. Bu durum, hedef dil öğrenirken en başarılı olan öğrencilerin sadece kültürü taklit etmekle kalmayıp aynı zamanda dilin kullanıldığı topluma da entegre olma isteğine sahip olacaklarını ifade etmektedir (Ihsan, 2016). Öğrencilerin kendi etnik kimliklerine ve hedef dil kültürüne olumlu bir bakış açısına sahip olmaları durumunda iki dillilik daha olasıdır; böylece öğrenciler, ana dillerinde tam yeterlilik geliştirmeden yabancı dili ikinci dille değiştirme eğiliminde olurlar (de Bot, 2020). İkinci dil öğrenme motivasyonu, ikinci dil öğrenme sürecinde başarı veya başarısızlık açıklamada kritik bir bireysel faktör olarak kabul edilir (Campbell ve Storch, 2011). Motivasyonun önemini vurgulayan Dörnyei (1998), motivasyonun ikinci dil gelişiminde belirleyici faktörlerden biri olduğundan, özellikle konuşma becerilerinin gelişiminde büyük önem taşıdığından bahsetmektedir. Güçlü bir motivasyona sahip olan biri konuşmaya katılabilir. Dörnyei'ye (1998) göre güçlü konuşma motivasyonuna sahip olan biri, daha iyi bir konuşmacı olmak için akıcı ve doğru konuşmak amacıyla kendini pratik yapmaya ve eğitmeye çalışacaktır. Buna karşılık konuşma konusunda düşük motivasyona sahip olan biri nadiren pratik yapacak ve kendini eğitmeye çalışacaktır. Bu nedenle konuşma becerisinin aynı kalmasına veya daha da kötüleşmesine yol açabilir. Özetle ikinci veya yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişim göstermesi açısından özellikle Türkçe derslerinde konuşma motivasyonlarının artırılması gerekmektedir.

Alan yazını incelendiğinde, iki dilli öğrencilerin konuşma becerilerinin farklı açılardan ele alındığı çeşitli çalışmaların bulunduğu görülmektedir. Maden ve Aşar (2023) Türkiye'de iki dillilere Türkçe öğretimi üzerine yapılan çalışmaları incelediklerinde, çalışmaların ağırlıklı olarak yazma becerisine odaklandığını, yedi çalışmanın konuşma, dört çalışmanın okuma ve üç çalışmanın dinleme becerisine yönelik yapıldığını belirlemişlerdir. Kaya ve Kardaş (2020) iki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarını azaltmak amacıyla rol oynama etkinliklerinin etkisini araştırmış ve bu etkinliklerin öğrencilerin kendilerini kaygı duymadan ifade edebilmelerinde etkili olduğunu saptamıştır. Şahin vd. (2017), akvaryum tekniği aktif öğrenme yönteminin iki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma becerileri üzerindeki etkisini incelediklerinde, bu tekniğin ders kitapları temelli etkinliklere kıyasla daha başarılı sonuçlar verdiğini bulmuşlardır. Ergüt ve Baş (2021) ise Türkçeyi miras dil olarak öğrenen iki dilli öğrencilerin konuşma kaygılarını ölçmek amacıyla geliştirdikleri ölçeğin, öğrencilerin bu konudaki duygusal durumlarını etkili bir şekilde yansıtabildiğini göstermiştir. Ece Yapılcan ve Tanrıku'nun (2023) Iğdır'da iki dilli ortaokul öğrencileriyle yaptığı araştırmada ise öğrencilerin ilkokula başlamadan önce Türkçede alıcı dil becerilerinin geliştiği ancak ifade edici dil becerilerinin yeterince gelişmediği sonucuna ulaşmışlardır.

### Araştırmanın Amacı ve Önemi

Alan yazınında iki dilli öğrencilerin konuşma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmediği görülmüştür. İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşmalarının geliştirilmesine yönelik araştırmaların kısıtlı olması alandaki boşluğa işaret etmektedir. Bu bakımdan iki dilli öğrencilerin konuşma motivasyonlarının incelenmesi onların Türkçe konuşmaya karşı isteklerinin ortaya konulmasını sağlayacaktır. Bu araştırmada iki dilli öğrencilerin konuşma motivasyonları bazı değişkenlere göre incelenmiştir. Bu bağlamda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. İki dilli öğrencilerin konuşma motivasyonları hangi seviyededir?
2. İki dilli öğrencilerin konuşma motivasyonlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır?
3. İki dilli öğrencilerin konuşma motivasyonlarında sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark var mıdır?
4. İki dilli öğrencilerin konuşma motivasyonlarında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?
5. İki dilli öğrencilerin konuşma motivasyonlarında anne eğitim durumuna göre anlamlı bir fark var mıdır?
6. İki dilli öğrencilerin konuşma motivasyonlarında baba eğitim durumuna göre anlamlı bir fark var mıdır?



## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada, iki dilli öğrencilerin konuşma motivasyonlarını incelemek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden kesitsel tarama modeli tercih edilmiştir. Bu model, belirli bir zaman diliminde farklı değişkenlere göre mevcut durumu betimlemeye olanak tanımaktadır (Büyüköztürk vd., 2023). Ölçek aracılığıyla geniş bir örneklemeden veri toplanacak olup bu yöntem kısa sürede durumun analiz edilmesini sağlamaktadır. Ayrıca motivasyon düzeylerinin cinsiyet, yaş, sınıf seviyesi, ana dil, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi gibi değişkenlere göre karşılaştırılması gerektiği için kesitsel tarama modeli uygun bulunmuştur. Çalışmanın mevcut zaman ve kaynak kısıtları doğrultusunda, geniş kapsamlı veri toplama imkânı sunan bu model tercih edilmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini belirlemek için uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Uygun örnekleme, araştırmacının kolayca ulaşabileceği bir örneklemden verilerin toplanması olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2023). Çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim döneminde Türkiye’de iki dilli öğrenci nüfusunun en fazla olduğu illerden olan Hatay, Gaziantep ve Şanlıurfa’da üç farklı ortaokulda öğrenim gören Türkçe-Arapça ve Türkçe-Kürtçe iki dilli 127 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları, cinsiyetleri ve sınıf seviyeleriyle ilgili bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Katılımcıların betimsel özellikleri.

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kız	74	58.27
	Erkek	53	41.73
Yaş	10-11	36	28.35
	12-13	72	56.69
	14-15	19	14.96
Sınıf Düzeyi	5. sınıf	31	24.41
	6. sınıf	51	40.16
	7. sınıf	26	20.47
	8. sınıf	19	14.96
<b>Toplam</b>		<b>127</b>	<b>100</b>

Tablo 1’e göre araştırmaya katılan öğrencilerin %58,27’sinin kız, %41,73’ünün erkek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan kız öğrencilerin sayısı erkek öğrencilerden daha fazladır. Öğrencilerin yaş aralıklarına bakıldığında %56,69 ile 12-13 yaş aralığında olan öğrencilerin yoğunlukta olduğu görülmektedir. Son olarak sınıf düzeyine göre en çok öğrencinin %40,16 ile 6. sınıfta öğrenim gördüğü tespit edilmiştir.

### Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak öğrencilere, Dölek ve Arıcı’nın (2021) geliştirip geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmış olduğu “Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Motivasyonu Ölçeği” uygulanmıştır. Güvenirlik katsayısı 0,798 olan ölçek 16 maddeden oluşmaktadır. 3 faktörlüdür ve 5’li Likert tipindedir. Ölçeğin birinci faktörü “içsel motivasyon”, ikinci faktörü “motivasyonsuzluk” ve üçüncü faktörü “dışsal motivasyon” biçiminde adlandırılmıştır. Ölçek; “1-kesinlikle katılıyorum”, “2-katılıyorum”, “3-orta düzeyde katılıyorum”, “4-katılmıyorum” ve “5-hiç katılmıyorum” seçeneklerinden oluşmaktadır.

### Veri Toplama Süreci

Araştırma yapmak için öncelikle etik izin alınmıştır. Katılım sağlayacak öğrenciler 18 yaşından küçük oldukları için velilere bilgilendirilmiş onam formu sunulup veli izni alınmıştır. Araştırmanın verileri gönüllülük esasına göre toplanmıştır. Kullanılacak olan ölçme aracı çevrim içi ortamda düzenlenmiştir. Düzenlenen ölçme aracı, uygulamanın yapılacağı okullarda bulunan öğretmenlere e-posta ve WhatsApp uygulaması aracılığıyla iletilmiştir. Uygulamayı yapacak olan öğretmenler ölçme aracını fotokopi şeklinde çoğaltıp öğrencilere uygulamıştır. Türkçe olarak uygulanan ölçeğin öğrenciler tarafından kolay anlaşılabilmesi amacıyla uygulamayı yapan öğretmenler yönlendirmelerde bulunmuşlardır. Uygulama süresi her bir öğrenci için 5-10 dakika olarak belirlenmiştir. Ölçek verileri, 10 günlük bir süreç içerisinde toplanmıştır. Toplanan veriler, araştırmacıya e-posta ve WhatsApp uygulaması üzerinden iletilmiştir. Araştırmacı, elde edilen veriler üzerinden analizi gerçekleştirmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırmada, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin konuşma motivasyonlarını değerlendirmek amacıyla “Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Motivasyonu Ölçeği”nden elde edilen veriler, SPSS 21 paket

programı kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin betimsel analizi yapıldıktan sonra toplam puanlar ve alt boyutlardan alınan puanlar hesaplanmıştır; minimum ve maksimum değerleri, ortalama puanları, standart sapmaları incelenmiştir. Ardından, verilerin normalliği (çarpıklık ve basıklık sonuçları) ve grupların kendi içindeki homojenliği değerlendirilmiş ve verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Normallik koşullarını sağlayan verilerin analizinde parametrik testlerden iki grup için bağımsız t-testi uygulanmıştır; ikiden fazla grup için ise tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. Gruplar arasındaki anlamlı farkları belirlemek amacıyla Post Hoc testlerinden Tukey testi uygulanmıştır.

## Bulgular

İki dilli öğrencilerin konuşma motivasyonlarının betimsel istatistiği Tablo 2’de yer almaktadır.

**Tablo 2.** İki dilli öğrencilerin konuşma motivasyon seviyelerinin puan ortalamaları.

Boyutlar	N	Min.	Max.	Ort.	Ss	Çarpıklık	Basıklık	Cronbach's Alpha
İçsel Motivasyon	127	10	30	23.88	4.637	-0.646	0.005	0.737
Motivasyonsuzluk	127	6	28	13.00	5.585	0.469	-0.748	0.789
Dışsal Motivasyon	127	6	20	14.97	3.435	-0.418	-0.357	0.710
Ölçek Toplamı	127	26	74	51.86	7.547	-0.484	0.900	0.701

Tablo 2’ye göre araştırmaya 127 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin konuşma motivasyonu ölçeğinden en düşük 26; en yüksek ise 74 puan alabildikleri görülmektedir. Konuşma motivasyonu ölçeğinin içsel motivasyon, motivasyonsuzluk ve dışsal motivasyon olmak üzere 3 farklı alt boyutu bulunmaktadır. Öğrencilerin konuşma motivasyonu içsel motivasyon boyutundan  $X=23.88$ ; motivasyonsuzluk boyutundan  $X=13.00$ ; dışsal motivasyon boyutundan  $X=14.97$  puan aldıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin ölçekten aldıkları ortalama puan ( $X=51.86$ ), ölçekten alınabilecek en yüksek puan olan 74 ile karşılaştırıldığında, iki dilli öğrencilerin konuşma motivasyonlarının orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Ölçeğin çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerlerinin normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Bu değerlerin normal dağılım göstermesi için -2 ile +2 arasında olması gerekir (George ve Mallery, 2003).  $\alpha$  güvenilirlik katsayısının hem ölçeğin toplamı hem de alt boyutları için 0.70 ve üzeri olduğu belirlenmiştir. Bir ölçeğin güvenilirlik katsayısının 0.70’in üzerinde olması, o ölçeğin güvenilir olduğunu gösterdiğinden, bu ölçeğin güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. İki dilli öğrencilerin konuşma motivasyonlarının cinsiyet değişkenine ilişkin sonuçları Tablo 3’te gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Konuşma motivasyonu ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiyi gösteren t testi sonuçları.

	Cinsiyet	N	Ort.	Ss	t	p
İçsel Motivasyon	Kadın	74	23.68	4.559	-0.548	0.585
	Erkek	53	24.15	4.773		
Motivasyonsuzluk	Kadın	74	13.17	5.351	0.392	0.696
	Erkek	53	12.77	5.940		
Dışsal Motivasyon	Kadın	74	14.91	3.330	-0.219	0.827
	Erkek	53	15.05	3.607		
Ölçek Toplamı	Kadın	74	51.78	7.527	-0.144	0.885
	Erkek	53	51.98	7.644		

Ss= Standart sapma

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin konuşma motivasyonlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ( $t=-0.144$ ;  $p=0.885$ ;  $p>0.05$ ). Ayrıca konuşma motivasyonu ölçeğinin alt boyutlarından içsel motivasyon ( $t=-0.548$ ;  $p=0.585$ ;  $p>0.05$ ); motivasyonsuzluk ( $t=0.392$ ;  $p=0.696$ ;  $p>0.05$ ) ve dışsal motivasyon ( $t=-0.219$ ;  $p=0.827$ ;  $p>0.05$ ) alt boyutlarında da cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. İki dilli öğrencilerin konuşma motivasyon durumlarının sınıf değişkenine ilişkin sonuçları Tablo 4’te yer almaktadır.

**Tablo 4.** İki dilli öğrencilerin konuşma motivasyonu ile sınıf düzeyi arasındaki ilişkiyi gösteren Anova sonuçları.

	Sınıf Düzeyi	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlılık
İçsel Motivasyon	(1) 5. Sınıf	31	20.96	3.919	G. Arası	753.782	3	251.261	15.805	0.000	1-2; 1-3; 2-4;
	(2) 6. Sınıf	51	26.35	3.537	G. İçi	1955.44	123	15.898			
	(3) 7. Sınıf	26	24.65	3.949	Toplam	2709.228	126				
	(4) 8. Sınıf	19	20.94	5.158							
	Toplam	127	23.88	4.637							
Motivasyonsuzluk	(1) 5. Sınıf	31	16.41	4.890	G. Arası	487.060	3	162.353	5.798	0.001	1-2; 1-3
	(2) 6. Sınıf	51	11.64	5.494	G. İçi	3443.932	123	27.999			
	(3) 7. Sınıf	26	12.00	5.381	Toplam	3930.992	126				
	(4) 8. Sınıf	19	12.47	5.232							
	Toplam	127	13.00	5.585							
Dışsal Motivasyon	(1) 5. Sınıf	31	13.25	3.032	G. Arası	153.149	3	51.050	4.708	0.004	1-2; 1-3
	(2) 6. Sınıf	51	15.80	3.059	G. İçi	1333.780	123	10.844			
	(3) 7. Sınıf	26	15.84	2.852	Toplam	1486.929	126				
	(4) 8. Sınıf	19	14.36	4.633							
	Toplam	127	14.97	3.435							
Ölçek Toplamı	(1) 5. Sınıf	31	50.64	8.268	G. Arası	563.931	3	187.977	3.496	0.018	2-4
	(2) 6. Sınıf	51	53.80	6.770	G. İçi	6612.794	123	53.763			
	(3) 7. Sınıf	26	52.50	5.140	Toplam	7176.724	126				
	(4) 8. Sınıf	19	47.78	9.455							
	Toplam	127	51.86	7.547							

Tablo 4 incelendiğinde iki dilli öğrencilerin konuşma motivasyon durumları ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $F=3.496$ ;  $p<0.05$ ). Tukey testi sonuçlarına göre, ölçeğin toplam puanı incelendiğinde, öğrencilerin konuşma motivasyonlarının sınıf düzeylerine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Özellikle 2. sınıf ile 4. sınıf arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca, ölçeğin alt boyutlarından içsel motivasyon boyutunda da sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ( $F=15.805$ ;  $p<0.05$ ). Bu farklılığın, 1. sınıf ile 2. sınıf, 1. sınıf ile 3. sınıf ve 2. sınıf ile 4. sınıf arasındaki anlamlı farklılıklardan kaynaklandığı görülmektedir. İki dilli öğrencilerin konuşma motivasyonlarının ana dili değişkenine ilişkin sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5.** Konuşma motivasyonu ile ana dili değişkeni arasındaki ilişkiyi gösteren t testi sonuçları.

	Ana Dili	N	Ort.	Ss	t	p
İçsel Motivasyon	Arapça	102	23.66	4.571	-1.014	0.318
	Kürtçe	25	24.76	4.892		
Motivasyonsuzluk	Arapça	102	13.97	5.647	5.863	0.000
	Kürtçe	25	9.08	3.094		
Dışsal Motivasyon	Arapça	102	14.86	3.359	-0.701	0.488
	Kürtçe	25	15.44	3.764		
Ölçek Toplamı	Arapça	102	52.50	7.338	1.836	0.075
	Kürtçe	25	49.28	7.981		

Ss= Standart sapma

Tablo 5'e bakıldığında öğrencilerin konuşma motivasyonlarının ana dili değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $t=1.836$ ;  $p=0.318$ ;  $p>0.05$ ). Ayrıca, konuşma motivasyonu ölçeğinin içsel motivasyon ( $t=-1.014$ ;  $p=0.696$ ;  $p>0.05$ ) ve dışsal motivasyon ( $t=-0.701$ ;  $p=0.488$ ;  $p>0.05$ ) alt boyutlarında da ana dili değişkenine bağlı olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Bununla birlikte, motivasyonsuzluk boyutunda ( $t=5.863$ ;  $p=0.000$ ;  $p<0.05$ ) anlamlı bir fark bulunduğu, bu farkın Arapça ana diline sahip öğrenciler lehine olduğu görülmüştür (Ort.=13.97). İki dilli öğrencilerin konuşma motivasyon durumlarının yaş değişkenine ilişkin sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır.

**Tablo 6.** İki dilli öğrencilerin konuşma motivasyonu ile yaş düzeyi arasındaki ilişkiyi gösteren Anova sonuçları.

	Yaş Düzeyi	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
İçsel Motivasyon	(1) 10-11 yaş arası	36	22.94	4.070	G. Arası	149.535	2	74.768	3.622	0.030
	(2) 12-13 yaş arası	72	24.80	4.511	G. İçi	2559.693	124	20.643		
	(3) 14-15 yaş arası	19	22.15	5.449	Toplam	2709.228	126			
	Toplam	127	23.88	4.637						
Motivasyonsuzluk	(1) 10-11 yaş arası	36	14.75	5.505	G. Arası	156.800	2	78.400	2.576	0.080
	(2) 12-13 yaş arası	72	12.43	5.601	G. İçi	3774.192	124	30.437		
	(3) 14-15 yaş arası	19	11.89	5.195	Toplam	3930.992	126			
	Toplam	127	13.00	5.585						
Dışsal Motivasyon	(1) 10-11 yaş arası	36	14.05	2.907	G. Arası	43.403	2	21.701	1.864	0.159
	(2) 12-13 yaş arası	72	15.38	3.243	G. İçi	1443.526	124	11.641		
	(3) 14-15 yaş arası	19	15.15	4.717	Toplam	1486.929	126			
	Toplam	127	14.97	3.435						
Ölçek Toplamı	(1) 10-11 yaş arası	36	51.75	6.235	G. Arası	175.942	2	87.971	1.558	0.215
	(2) 12-13 yaş arası	72	52.62	7.764	G. İçi	7000.783	124	56.458		
	(3) 14-15 yaş arası	19	49.21	8.689	Toplam	7176.724	126			
	Toplam	127	51.86	7.547						

Tablo 6 incelendiğinde iki dilli öğrencilerin konuşma motivasyon durumları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ( $F=1.558$ ;  $p>0.05$ ). Ayrıca ölçeğin motivasyonsuzluk boyutu ( $F=2.576$ ;  $p>0.05$ ) ve dışsal motivasyon boyutunda ( $F=1.864$ ;  $p>0.05$ ) anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Sadece ölçeğin içsel motivasyon boyutunda bir anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ( $F=3.622$ ;  $p<0.05$ ). İki dilli öğrencilerin konuşma motivasyon durumlarının anne eğitim değişkenine ilişkin sonuçları Tablo 7’de yer almaktadır.

**Tablo 7.** İki dilli öğrencilerin konuşma motivasyonu ile anne eğitim düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren Anova sonuçları.

	Anne Eğitim Düzeyi	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
İçsel Motivasyon	(1) Okur-yazar değil	53	24.30	5.1049	G. Arası	61.871	3	20.624	0.958	0.415
	(2) İlkokul	48	23.56	4.5331	G. İçi	2647.357	123	21.523		
	(3) Ortaokul	18	24.50	3.6981	Toplam	2709.228	126			
	(4) Lise	8	21.62	3.6620						
	Toplam	127	23.88	4.6370						
Motivasyonsuzluk	(1) Okur-yazar değil	53	12.26	5.7182	G. Arası	58.537	3	19.512	0.620	0.603
	(2) İlkokul	48	13.33	5.5671	G. İçi	3872.455	123	31.483		
	(3) Ortaokul	18	13.72	5.4428	Toplam	3930.992	126			
	(4) Lise	8	14.37	5.5016						
	Toplam	127	13.00	5.5855						
Dışsal Motivasyon	(1) Okur-yazar değil	53	15.41	3.3651	G. Arası	32.929	3	10.976	0.929	0.429
	(2) İlkokul	48	14.52	3.4885	G. İçi	1454.000	123	11.821		
	(3) Ortaokul	18	15.38	3.8826	Toplam	1486.929	126			
	(4) Lise	8	13.87	2.2951						
	Toplam	127	14.97	3.4352						
Ölçek Toplamı	(1) Okur-yazar değil	53	51.98	7.9093	G. Arası	96.924	3	32.308	0.561	0.642
	(2) İlkokul	48	51.41	7.7235	G. İçi	7079.801	123	57.559		
	(3) Ortaokul	18	53.61	7.0221	Toplam	7176.724	126			
	(4) Lise	8	49.87	5.1391						
	Toplam	127	51.86	7.5470						

Tablo 7'ye bakıldığında iki dilli öğrencilerin konuşma motivasyon durumları ile anne eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ( $F=0.561$ ;  $p>0.05$ ). Ayrıca ölçeğin içsel motivasyon boyutunda ( $F=0.958$ ;  $p>0.05$ ), motivasyonsuzluk boyutunda ( $F=0.620$ ;  $p>0.05$ ) ve dışsal motivasyon boyutunda ( $F=0.929$ ;  $p>0.05$ ) anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlar iki dilli öğrencilerin konuşma motivasyonları üzerinde anne eğitim durumlarının etkili olmadığını göstermektedir. Son olarak iki dilli öğrencilerin konuşma motivasyon durumlarının baba eğitim değişkenine ilişkin sonuçları Tablo 8'de yer almaktadır.

**Tablo 8.** İki dilli öğrencilerin konuşma motivasyonu ile baba eğitim düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren Anova sonuçları.

	Baba Eğitim Düzeyi	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
İçsel Motivasyon	(1) Okur-yazar değil	39	23.74	4.8597	G. Arası	63.920	3	21.307	0.991	0.400
	(2) İlkokul	59	24.11	4.3710	G. İçi	2645.308	123	21.507		
	(3) Ortaokul	23	24.30	5.0850	Toplam	2709.228	126			
	(4) Lise	6	20.83	3.7638						
	Toplam	127	23.88	4.6370						
Motivasyonsuzluk	(1) Okur-yazar değil	39	12.00	5.7308	G. Arası	90.580	3	30.193	0.967	0.411
	(2) İlkokul	59	13.54	5.8111	G. İçi	3840.412	123	31.223		
	(3) Ortaokul	23	12.73	4.7884	Toplam	3930.992	126			
	(4) Lise	6	15.33	5.0859						
	Toplam	127	13.00	5.5855						
Dışsal Motivasyon	(1) Okur-yazar değil	39	15.12	3.9814	G. Arası	10.699	3	3.566	0.297	0.827
	(2) İlkokul	59	14.79	3.0044	G. İçi	1476.230	123	12.002		
	(3) Ortaokul	23	15.39	3.7868	Toplam	1486.929	126			
	(4) Lise	6	14.16	2.6394						
	Toplam	127	14.97	3.4352						
Ölçek Toplamı	(1) Okur-yazar değil	39	50.87	7.2662	G. Arası	80.736	3	26.912	0.466	0.706
	(2) İlkokul	59	52.45	6.9736	G. İçi	7095.989	123	57.691		
	(3) Ortaokul	23	52.43	10.003	Toplam	7176.724	126			
	(4) Lise	6	50.33	3.6697						
	Toplam	127	51.86	7.5470						

Tablo 8'e bakıldığında iki dilli öğrencilerin konuşma motivasyon durumları ile baba eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ( $F=0.466$ ;  $p>0.05$ ). Ayrıca ölçeğin içsel motivasyon boyutunda ( $F=0.991$ ;  $p>0.05$ ), motivasyonsuzluk boyutunda ( $F=0.967$ ;  $p>0.05$ ) ve dışsal motivasyon boyutunda ( $F=0.297$ ;  $p>0.05$ ) anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlar iki dilli öğrencilerin konuşma motivasyonları üzerinde baba eğitim durumlarının etkili olmadığını göstermektedir.

### Sonuç

İki dilli öğrencilerin konuşma motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlayan bu çalışmada, iki dilli öğrencilerin konuşma motivasyonlarının orta seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca mevcut çalışmada yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin konuşma motivasyonlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Konuşma motivasyonu ölçeğinin alt boyutlarından içsel motivasyon, motivasyonsuzluk ve dışsal motivasyon alt boyutlarında da cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılığın olmadığı saptanmıştır. Ancak konuşma motivasyon durumları ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarından içsel motivasyon boyutu ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir.

Konuşma motivasyonu ile ana dili değişkeni arasındaki ilişkiyi gösteren sonuçlar incelendiğinde anlamlı farklılığın olmadığı, konuşma motivasyonu ölçeğinin alt boyutlarından içsel motivasyon ve dışsal motivasyon alt boyutlarında da ana dili değişkenine göre anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Ancak motivasyonsuzluk boyutunda anlamlı farklılığın olduğu gözlemlenmiştir. Bu anlamlı farklılığın ana dili Arapça olan öğrencilerin lehine olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre ana dili Kürtçe olan öğrencilerin üzerinde konuşma motivasyonunun bir etkisi görülmezken ana dili Arapça olan öğrencilerin üzerinde görülmektedir.

İki dilli öğrencilerin konuşma motivasyonu ile yaş düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyen sonuçlara bakıldığında ise iki dilli öğrencilerin konuşma motivasyon durumları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit

edilmiştir. Ayrıca ölçeğin motivasyonsuzluk boyutu ve dışsal motivasyon boyutunda anlamlı bir farklılığın olmadığı, içsel motivasyon boyutunda anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Buna göre yaş düzeyi değiştikçe içsel motivasyon konuşma becerisi üzerinde etki etmektedir.

İki dilli öğrencilerin konuşma motivasyon durumları ile anne eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Ayrıca ölçeğin içsel motivasyon boyutunda, motivasyonsuzluk boyutunda ve dışsal motivasyon boyutunda anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlar iki dilli öğrencilerin konuşma motivasyonları üzerinde anne eğitim durumlarının etkili olmadığını göstermektedir.

İki dilli öğrencilerin konuşma motivasyon durumları ile baba eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Ayrıca ölçeğin içsel motivasyon boyutunda, motivasyonsuzluk boyutunda ve dışsal motivasyon boyutunda anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlar iki dilli öğrencilerin konuşma motivasyonları üzerinde baba eğitim durumlarının etkili olmadığını göstermektedir.

Bu bağlamda yapılan araştırmanın tüm sonuçları incelendiğinde, iki dilli öğrencilerin konuşma motivasyonları üzerinde cinsiyet, ana dili, yaş düzeyi, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerinin etkili olmadığı; sınıf değişkeninin etkili olduğu söylenebilir.

## **Tartışma**

Mevcut araştırmanın sonuçları ile alan yazınında yer alan araştırmaların sonuçlarının karşılaştırılması, benzer ve farklı yönlerinin bulunması için alan yazını taraması yapılmıştır. Bu bağlamda Türkiye’de bulunan Arap ve Kürt asıllı öğrencilerin yanı sıra yurt dışında yaşayan iki dilli Türk öğrencilerin üzerinde yapılan çalışmalar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda Türkiye’de bulunan iki dilli öğrencilerin konuşma motivasyonları ile ilgili bir araştırmanın olmadığı görülmüştür. Bu sebeple mevcut araştırmaya yakın veya benzer araştırmalar incelenerek karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu bağlamda öncelikle Türkiye’de bulunan iki dilli öğrencilere yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde temel dil becerileri ve dil bilgisi (Ece Yapılcan ve Tanrıkulu, 2023; Biçer ve Özaltun, 2020), Türkçe öğrenme ve okula uyum süreçleri (Boylu ve Işık, 2020; Biçer ve Özaltun, 2020), konuşma becerisi (Kalı vd., 2021), dinleme becerisi (Kardaş ve Kaya, 2022; Kardaş ve Kaya, 2023), iki dilli öğrencilerin yaşadıkları sorunlar (Akkaya ve İşci, 2015; Tanrıkulu ve Günay, 2019) gibi konulara yoğunlaştığı görülmektedir. Bir diğer yandan yurt dışında yaşayan iki dilli Türk çocuklarına yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında temel dil becerileri (Sönmez ve Akıncı, 2022), tercih ettikleri diller (Eyüp ve Güler, 2020), konuşma becerisi (Kayadibi ve Demir, 2018), konuşma kaygısı (Aksu ve Özdemir, 2020; Ergüt ve Baş, 2021), dil yeterlikleri ile ana dil ve ikinci dil arasındaki ilişki (Demirel, 2019), Türkçeye karşı tutum (Gürbüz, 2017) gibi konular üzerinde çalışıldığı tespit edilmiştir.

Akkaya ve İşci (2015) yaptıkları araştırmada araştırmaya katılan öğrenciler, ana dillerinin başka bir dil olmasının Türkçe öğrenme alanlarında sorun yaratmadığını söylemektedirler. Bu açıdan araştırma, konuşma motivasyonu ile iki dilli öğrencilerin ana dilleri arasında herhangi bir ilişkiye rastlamayan bu araştırma ile benzerlik göstermektedir. Akkaya ve İşci’nin yaptığı araştırmada iki dilli öğrenciler, Türkçe dersinde kendilerini en çok dinleme etkinliklerinde rahat hissettiklerini, konuşma etkinliklerinden ise keyif almadıklarını ifade etmişlerdir. Dinleme etkinliklerinde öğrencilerin pasif konumda olmaları, konuşma etkinliklerinde ise üretken olmalarının istenmesi öğrencilerin bu görüşlerinin nedeni olarak ileri sürülebilmektedir. Bu sonuçların, konuşma motivasyonunun orta seviyede olduğu saptanan bu araştırmayla farklılık gösterdiği söylenebilir. Konuşma motivasyonu orta seviyede ise iki dilli öğrencilerin daha az kaygı yaşayarak konuşma etkinliklerinden daha fazla keyif alabileceği düşünülmektedir.

Ece Yapılcan ve Tanrıkulu’nun (2023) ana dili Türkçe olmayan ortaokul öğrencilerinin Türkçe öğrenme süreçlerinin dört temel dil becerisi ve dil bilgisi açısından, öğrencilerin görüşlerine dayanarak değerlendirildiği araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin ilkokula başlamadan önce anlama becerilerinin gelişmiş olduğu, ancak anlatma becerilerinde yeterli gelişim göstermedikleri tespit edilmiştir. Konuşma ve yazma becerilerinin gelişmediği öğrencilerde uyumsuzluk, düşük öz benlik algısı, yetersiz özgüven vb. yaşanmasının beklenen muhtemel sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Mevcut çalışmada da buna benzer olarak sınıf düzeyi ve yaş düzeyi değişkenlerinde içsel motivasyonun konuşma motivasyonu üzerinde etkili olduğu gözlemlenmiştir. Ece Yapılcan ve Tanrıkulu’nun araştırmasında ana dili Kürtçe olan öğrencilerin çoğunluğunun kendini Türkçede daha yetkin hissettiği sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut çalışmada iki dilli öğrencilerin konuşma motivasyonunun orta düzeyde olduğunun tespit edilmesi de bunu destekler niteliktedir. Bu durumun nedeni öğrencilerin sosyal çevrelerinde, okul yaşamlarında Türkçeye daha çok maruz kalmaları ve kendilerini Türkçede daha başarılı hissetmeleri olabilir.

Boylu ve Işık (2020), iki dilli öğrencilerin okuma ve dinleme becerisinde iyi, konuşma ve yazma becerilerinde zayıf olduklarını, Biçer ve Özaltun (2020) öğrencilerin yaşadığı sorunların başında konuşma becerisinin geldiğini söylemektedir. Yapılan araştırmalar, iki dilli öğrencilerin konuşma motivasyonlarının orta düzeyde olduğunu bulgulardan hareketle belirleyen bu araştırmanın sonuçlarıyla farklılık gösterirken, Tanrıkulu ve Günay’ın (2019) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen çocuklarda iki dillilik problemini inceledikleri araştırmada Türkçeye maruz kalan öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmede başarılı olduklarını saptadığı sonuçlar mevcut çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Nitekim, konuşma motivasyonu konusunda sorun yaşamayan öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişmiş olması beklenmektedir.

Kalı vd. (2021) Türkiye’de öğrenim gören iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerine yönelik Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden faydalanmışlardır. Araştırma sonucunda, konuşma becerisini geliştirmede karşılaşılan sorunların temel sebeplerinin öğrencilerin ana dillerinden kaynaklanan sebepler olabileceği üzerinde durulmuş; Türkçe konuşmayı başaramama korkusu, özgüven eksikliği, ailenin eğitim düzeyinin düşük olması, hata yapmaktan ve başaramamaktan çekinme, dışlanma, öğretmenden gelecek olumsuz tepki, bireyin yeterlilik algısı vb. etkenlerin öğrencide konuşma becerisini geliştirmeye yönelik olumsuz düşünceler oluşturduğu ortaya konmuştur ve nitelikli bir konuşma için kaygı düzeyinin orta seviyede olması gerektiği tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, konuşma motivasyonunun bu durumlarla bağlantılı olduğu ve motivasyon ile kaygının birbirini etkilediği düşünüldüğünde bu araştırmada çıkan sonuçlara göre iki dilli öğrencilerde orta düzeyde olan konuşma motivasyonu seviyesini destekler niteliktedir.

Kardaş ve Kaya (2022) tarafından iki dilli öğrencilerin dinleme tutumlarının ve iki dilli öğrencilerin dinleme kaygılarının (2023) bazı değişkenler açısından incelendiği iki ayrı çalışma bulunmaktadır. Her iki çalışmada da mevcut araştırma ile benzer olarak cinsiyet, sınıf düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, evde konuşulan dil (ana dili) değişkenleri incelemeye tabi tutulmuştur. Dinleme tutumlarının incelendiği çalışmada öğrencilerde tutum düzeyinin yüksek olduğu, dinleme kaygılarının incelendiği çalışmada ise öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik kaygısız oldukları tespit edilmiştir. Dinleme becerisinin psikolojik boyutlarına yönelik yapılan araştırmaların ve konuşma becerisinin psikolojik bir boyutuna yönelik yapılan bu araştırmanın sonuçları karşılaştırıldığında iki dilli öğrencilerin konuşma becerisinde dinleme becerisine oranla psikolojik olarak daha fazla zorlandığı söylenebilir.

Gürbüz’ün (2017) Fransa’da yaşayan iki dilli Türk öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmada uygulanan anket sonucunda akademik başarıyı getirecek yazılı ve sözlü Fransızca becerisinin ailenin eğitim durumu ve ikinci dil öğrenimine başlama yaşı ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bu araştırmada ise iki dilli öğrencilerin konuşma motivasyonlarının anne ve baba eğitim durumuyla ve yaş düzeyiyle ilişkili olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları bu bakımdan farklılık göstermektedir.

Demirel’in (2019) Hollanda’daki iki dilli Türk öğrencilerin dil yeterliklerini incelemeyi ve birinci dilin hâkim dil olan Hollandacayı kazanmada oynadığı rolü açıklamayı amaçladığı araştırmada Türkçe becerisi ve Hollandaca becerisi arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna varılmaktadır. İki dilli öğrencilerin konuşma motivasyonunun çeşitli değişkenlere göre incelendiği bu araştırmanın sonuçlarıyla karşılaştırıldığında dilsel yeterlilik ve motivasyonun farklı düzeylerde birbirini etkileyebileceği ancak birbirlerini doğrudan etkileyebileceği söylenebilir. Demirel’in yaptığı araştırmada dil becerilerinin birbirini doğrudan etkilediği söylenmekte buna karşılık konuşma motivasyonu, sınıf düzeyi gibi çeşitli değişkenlerden etkilendiği için konuşma becerisi ile konuşma motivasyonu arasında dolaylı bir ilişki olduğu söylenilebilir.

Eyüp ve Güler (2020) öğrencilerin, İngilizcede tüm dil becerilerinin Türkçeye göre daha iyi olduğunu ancak İngilizcede en gelişmiş becerinin yazma ve okuma, Türkçede ise en gelişmiş becerinin konuşma olduğunu belirttiklerini saptamışlardır. Araştırmacılar İngilizcedeki gelişimi okula, Türkçedeki gelişimi ise evdeki dil kullanımına bağlamaktadır. Buna göre sonuçlar iki dilli öğrencilerin ikinci dildeki konuşma motivasyonlarının orta seviyede olduğunu ortaya koyan bu araştırmayla birlikte incelendiğinde eğitim ortamında kullanılan dil Türkçe olduğu için öğrencilerin diğer becerilerdeki motivasyonlarının daha yüksek olabileceği düşünülebilir.

Sönmez ve Akıncı’nın (2022) Fransa’da yaşayan iki dilli Türk öğrencilerin dört temel dil becerisini incelemeye yönelik yaptığı araştırmada iki dilli öğrencilerin konuşma becerisine ilişkin ortalama yeterliliklerinin, diğer becerilere kıyasla daha iyi düzeyde olduğu, kız ve erkek öğrencilerin dil göstergelerinde önemli düzeyde farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. Bu sonuç, iki dilli öğrencilerin konuşma motivasyonlarının orta seviyede olduğunu ve konuşma motivasyonu üzerinde cinsiyet değişkeninin etkili olmadığını saptayan bu araştırmayla benzerlik göstermektedir. Gani ve Kuruoğlu’nun (2021) iki dilli erkek öğrencilerin kız öğrencilere nazaran konuşma becerilerinin çok daha iyi düzeyde olduğunu saptayan araştırma ile mevcut araştırmanın bulguları ise farklılık göstermektedir.

Fransa’da yaşayan iki dilli Türk öğrencilere yönelik Aksu ve Özdemir’in (2020) öğrencilerin tercih ettikleri dilleri saptamayı, Fransızca ve Türkçe konuşma kaygılarını incelemeyi hedefledikleri araştırmada sonuçlar; öğrencilerin genellikle okul ortamında Fransızca’yı tercih ettiklerini, evde ise Türkçeyi daha fazla kullandıklarını göstermiş; dil tercihlerinin öğrencilerin iletişim kurma konusundaki özgüvenlerini ve konuşma kaygılarını doğrudan etkilediği saptanmıştır. Okulda Fransızca konuşurken daha rahat olan öğrenciler, bu dili kullanırken daha az kaygı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Türkçe konuşurken kaygı yaşamalarının nedeni ise genellikle Türkçeyi günlük hayatta yeterince kullanmamalarındandır. Fransa’daki iki dilli öğrencilerin dil kaygısı üzerinde çevresel faktörlerin ve dilin kullanım alanlarının etkisi vurgulanırken bu araştırmada iki dilli öğrencilerde sınıf düzeyinin motivasyon üzerinde belirgin etkisi olduğu gözlemlenmiştir.

Ergüt ve Baş’ın (2021) Türkçeyi miras dil olarak öğrenen iki dilli öğrencilerin konuşma kaygılarını ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirmeyi amaçladığı araştırmada sonuçlar; geliştirilen miras dil konuşma kaygısı ölçeğinin alt boyutları başarılı bir şekilde ölçeklendiğini ve öğrencilerin bu konudaki duygusal durumlarını yansıtabildiğini ayrıca ölçeğin farklı yaş ve dil seviyelerindeki öğrencilere uygulanabilir olduğunu göstermektedir. Konuşma kaygısını iki dilli öğrencilerin dil öğrenme sürecinde sınırlayıcı bir unsur olarak değerlendiren bu araştırma ve iki dilli öğrencilerin konuşma motivasyonlarının orta seviyede olduğunu tespit eden mevcut araştırmanın sonuçları değerlendirildiğinde iki dilli



öğrencilerin dil becerilerinin gelişiminde duyuşsal faktörlerin önemi ortaya çıkmaktadır. Nitekim mevcut araştırmada da iki dilli öğrencilerin dil gelişimlerine etki eden motivasyon değişkeni ele alınmıştır. Bu bakımdan öğrencilerin bu duyuşsal durumlarının tespit edilmesi, dil gelişimine katkı sunabilir.

Kayadibi ve Demir'in (2018) Makedonya'da öğrenim gören iki dilli Türk öğrencilerinin konuşma becerisi düzeylerini cinsiyet, okul öncesi eğitim alıp almadıkları, ana dili, ikinci dil, anne ve baba eğitim durumları gibi çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmada sonuçlar Makedonya'da yaşayan iki dilli Türk öğrencilerin konuşma becerisi düzeyinin oldukça düşük olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada incelenen değişkenlere göre bakıldığında ise öğrencilerin konuşma becerisi düzeylerinde cinsiyet, ana dili ve anne ile baba eğitim durumlarına göre anlamlı farklılıklar tespit etmiştir. Bu sonuçlar, mevcut araştırma sonuçlarından farklılık arz etmektedir. İki araştırma arasındaki farklı sonuçların sebepleri; çalışmaya katılan öğrencilerin yaşadığı coğrafya, ana dil, ikinci dil ve dile maruz kalma seviyesi gibi çevresel ve dilsel faktörler göz önüne alınarak açıklanabilir. Farklı bölgelerde, öğrencilerin hangi dille ne kadar sıklıkta etkileşimde oldukları değişebilmektedir. Öğrenciler ana dile veya ikinci dile daha az maruz kalıyorlarsa ya da günlük hayatta aktif olarak kullanamıyorlarsa bu onların konuşma becerilerinde gerilemeye yol açabilir. Diğer taraftan, dili sıklıkla kullandıkları bir çevrede yaşıyorlarsa konuşma becerileri doğal olarak daha yüksek olabilir.

Literatürde konuşma becerisi ve konuşma motivasyonu ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında genel olarak konuşma motivasyonunun konuşma becerisi üzerinde olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Putra'nın (2017), motivasyon ile konuşma yeteneği arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada motivasyonun konuşma yeteneği ile ilişkili olduğu sonucuna vardığı görülmektedir. Motivasyonun öğrencilerin konuşma becerisine etkisinin incelendiği başka bir araştırma öğrencilerin motivasyonunun konuşma yeteneği üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Dahası, yüksek motivasyona sahip öğrencilerin düşük motivasyona sahip olanlardan daha iyi konuşma yeteneğine sahip olduğu görülmektedir (Nurjannah vd., 2013). Zaman'ın (2015) yaptığı araştırmaya göre ise içsel ve dışsal motivasyonun öğrenciyi güçlü bir şekilde etkilediği ve her ikisinin de ikinci dil öğrenimi için önemli bir rol oynadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Ayrıca Anjomshoa ve Sadighi'ye göre (2015) motivasyon alanında büyük ölçüde araştırma yapılmış olup ikinci dil öğreniminde motivasyonun temel olduğu anlaşılmaktadır. Bu çalışmaların tümü, içsel motivasyonda anlamlı farklılıklar tespit eden mevcut araştırmanın bulgularını doğrular niteliktedir. Sonuç olarak motivasyonun, özellikle içsel motivasyonun, konuşma becerisinin gelişiminde kilit bir rol oynadığı, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde kendi içsel güdülerile ilerlemelerinin önemli olduğu; yüksek motivasyonun öğrenme sürecinde öğrencilere avantaj sağladığı, öğrencilerin hata yapma korkusunu azalttığı, dilde kendilerini geliştirmek için daha fazla çaba harcamalarını sağladığı söylenebilir. Motivasyonu yüksek olan bireyler dil öğrenmeyi bir zorunluluk olarak görmeyeceğinden dili günlük yaşamlarında aktif olarak kullanabilir ve bu sayede bireylerin dil becerilerini pekiştirerek dilde kalıcı bir gelişim elde etmeleri mümkün olabilir.

## Öneriler

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Özellikle iki dilli öğrencilerin çoğunlukta olduğu bölgelerde görev yapan Türkçe öğretmenleri, bütün sınıf düzeylerinde öğrencilerin konuşma becerilerine yönelik çalışmalarını artırmalıdır.
- İki dilli öğrencilerin konuşma motivasyonlarını artıracak yöntem ve tekniklere yönelik araştırmalar yapılabilir, yeni yöntem ve teknikler geliştirilebilir.
- İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma motivasyonlarının artırılması hususunda veli, okul ve öğretmen arasında iş birlikleri kurulabilir.
- İki dilli öğrencilerin öğrenim gördüğü diğer derslerde de konuşma motivasyonunu artırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Ailelerin ve eğitimcilerin iki dillilik ve konuşma becerisi konularında bilinçlenmesi amacıyla seminerler düzenlenebilir.
- Alan yazınında iki dilli öğrencilerin konuşma becerilerine yönelik yeterli sayıda araştırma bulunmadığı görülmektedir. Araştırmacılar, iki dilli öğrencilerin konuşma becerisiyle ilgili araştırmalara yönelebilir.
- Araştırmalar, iki dilli öğrencilerin yoğun olduğu bölgelerde yapılabilir.
- Dört temel dil becerisinin ayrı ayrı veya birlikte ele alındığı araştırmaların yapılmasına özen gösterilebilir.
- İki dilli öğrenciler üzerine yapılacak araştırmalara destek olacak projeler geliştirilebilir.

## Etik Kurul İzni

Bu araştırmanın, Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulunun 17.09.2024 tarihli 2024-216 sayılı kararı ile etik ilkelere uygun olduğu beyan edilmiştir.

**Yazar Katkısı**

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

**Çıkar Çatışması**

Çıkar çatışması yoktur.

## Kaynaklar

- Abu Rabia, S. (2019). The effect of degrees of bilingualism on metacognitive linguistic skills. *International Journal of Bilingualism*, 23(5), 1064-1086. <https://doi.org/10.1177/1367006918781060>
- Akkaya, N., & İsci, C. (2015). İki dilli ortaokul öğrencilerin Türkçe dersine yönelik görüşleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(1), 303-318.
- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*, Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksu, M., & Özdemir, M. (2020). Fransa'da yaşayan Türk iki dilli ilkököl öğrencilerinin dil seçimleri ve konuşma kaygıları. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 3(2), 1-25.
- Anjomshoa, L., & Sadighi, F. (2015). The importance of motivation in second language acquisition. *International Journal on Studies in English Language and Literature*, 3(2), 126-137.
- Aslan, M., & Doğan, S. (2020). Dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve performans etkileşimine kuramsal bir bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(26), 291-301. <https://doi.org/10.21076/vizyoner.638479>
- Aykaç, N. (2016). İkidillilik bağlamında Kürtçeden Türkçeye çevrilen bazı ifadeler. *International Journal of Kurdish Studies*, 2(2), 238-249. <https://doi.org/10.21600/ijoks.278429>
- Barın, M. (2018). Konuşma becerisi: Konuşma ve yazı dili. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 1903-1913.
- Biçer, N., & Alan, Y. (2018). İki dillilik bağlamında Suriyeliler üzerinde Türkçenin etkisi. *Yeni Türkiye*, 24(100), 346-352.
- Biçer, N., & Özaltun, H. (2020). Mülteci ortaokul öğrencilerinin Türkçe dil becerilerine ve okula uyum süreçlerine ilişkin Suriyeli ve Türk öğrencilerin görüşleri. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 348-364. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.668251>
- Boylu, E., & Işık, P. (2020). Suriyeli mültecilerin yoğun olarak yaşadığı illerde Türkçe öğrenme süreçleri üzerine öğretmen görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1113-1128. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020.-641783>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Yayıncılık.
- Campbell, E., & Storch, N. (2011). The changing face of motivation: A study of second language learners' motivation over time. *Australian Review of Applied Linguistics*, 34(2), 166-192. <https://doi.org/10.1075/ara1.34.2.03cam>
- Çelik, F. (2019). Yabancılarla Türkçe öğretiminde konuşma becerisini. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 32-41.
- de Bot, K. (2020). A bilingual production model: Levelt's 'speaking' model adapted. *In The Bilingualism Reader*, 13(1), 384-404. <https://doi.org/10.4324/9781003060406-37>
- de Bot, K., Lowie, W., Verspoor, M. & Verspoor, M. H. (2005). *Second language acquisition: An advanced resource book*. Routledge.
- Demirel, G. (2019). İki dillilik ve Hollanda'daki iki dilli Türk çocuklarının ana dilleri ve hâkim dilleri arasındaki ilişki üzerine bir inceleme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1312-1339.
- Dölek, O., & Arıcı, M. A. (2021). Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenler için konuşma motivasyonu ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Language Academy*, 9(3). <https://doi.org/10.29228/ijla.52178>
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(3), 117-135. <https://doi.org/10.1017/s026144480001315x>
- Ece Yapılcan, A., & Tanrıku, L. (2023). Ana dili Türkçe olmayan iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe öğrenimlerinin dört temel dil becerisi ve dil bilgisi bağlamında değerlendirilmesi (İğdır örneği). *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 16(95), 49-70. <https://doi.org/10.29228/jass.68516>
- Ergüt, S. E., & Baş, B. (2021). Yurt Dışındaki İki Dilli Türk Öğrencilere Yönelik Miras Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1285-1315. <https://doi.org/10.16916/aded.983546>
- Ertek, B., & Süverdem, F. B. (2020). İki dillilik ve iki kültürlülük: göç, kimlik ve aidiyet. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 6(2), 183-207. <https://doi.org/10.34137/jilses.826142>
- Eyüp, B., & Güler, E. B. (2020). İki dilli Türk çocukların dil tercihleri ve bu tercihlerinin sebepleri: Londra örneği. *Researcher*, 8(3), 1-24. <https://doi.org/10.29228/rsstudies.45841>
- Fishman, J. (1991). *Bilingual Education*. John Benjamins Publishing Company.
- Gani, B. N., & Kuruoğlu, G. (2021). Mültecilerin dil sorunu: İzmir'de yaşayan Suriyeli mülteci çocukların Türkçe ifade edici dil becerilerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(4), 95-108. <https://doi.org/10.16953/deusosbil.1055618>
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. 11.0 update (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Gürbüz, O. (2017). Fransa'da yaşayan iki dilli Türk göçmen çocukların Türkçeye karşı tutumları ve Fransa'daki ana dil eğitim politikaları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(12), 1-25.
- Ihsan, M. D. (2016). Students' motivation in speaking English. *JEES (Journal of English Educators Society)*, 1(1), v1i1-147. <https://doi.org/10.21070/jees.v1i1.147>
- Kalı, G., Özkaya, P. G., & Coşkun, M. (2021). Türkçe öğretmenlerinin iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerine yönelik görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 195-220. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.678342>

- Karçiç, A., & Çetin, M. (2015). Yabancı dil Türkçe öğreniminde konuşma becerisinin gelişimini engelleyen kaygılar üzerine (Bosna Hersek örneğinde). *Electronic Turkish Studies*, 10(11). <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.8496>
- Kardaş, H., & Kaya, M. (2022). İki dilli öğrencilerin Türkçe dinleme tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Harran Maarif Dergisi*, 7(1), 69-92. <https://doi.org/10.22596/hej.1089334>
- Kardaş, H., & Kaya, M. (2023). İki dilli öğrencilerin Türkçe dinleme kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 125-141. <https://doi.org/10.48066/kusob.1297071>
- Kaya, M., & Kardaş, M. N. (2020). İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma kaygıları üzerinde rol oynama etkinliklerinin etkisi. *Çukurova Araştırmaları*, 6(1), 126-140. <https://doi.org/10.2922+8/cukar.43444>
- Kayadibi, N., & Demir, N. (2018). Makedonya’da ilköğretim 7. sınıfta öğrenim gören Türk öğrencilerin konuşma becerilerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 220-237. <https://doi.org/10.16916/aded.359639>
- Kesmez, A. (2015). İki dillilik, Zazaca-Türkçe iki dilli akademisyenlerde dil kullanımı ve tercihler. *Bingöl Üniversitesi Yaşayan Diller Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 157-165.
- Maden, S., & Avşar, A. (2023). Türkiye’de iki dillilere Türkçe öğretimi üzerine yapılan çalışmaların eğilimleri: Bir içerik analizi. *Bayburt Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 7(13), 1-16.
- Masgoret, A. M., & Ward, C. (2006). Culture learning approach to acculturation. *The Cambridge Handbook Of Acculturation Psychology*, 58-77. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511489891.008>
- Norris-Holt, J. (2001). Motivation as a contributing factor in second language acquisition. *The Internet TESL Journal*, 7(6), 1-8.
- Nurjannah, A., Sukirlan, M., & Ginting, R. (2013). The effect of motivation on students’ speaking ability. *U-JET*, 2(9).
- Özşen, A., Çalışkan, T., Önal, A., Baykal, N., & Tunaboylu, O. (2020). An overview of bilingualism and bilingual education. *Journal of Language Research*, 4(1), 41-57.
- Putra, A. S. (2017). The correlation between motivation and speaking ability. *Channing: Journal of English Language Education and Literature*, 2(1), 36-57.
- Schunk, D. H. (2011). *Learning theories: An educational perspective* (6th ed.). Pearson Education.
- Sipra, M. (2013). Contribution of bilingualism in language teaching. *English Language Teaching*, 6(1). <https://doi.org/10.5539/elt.v6n1p56>
- Sönmez, H., & Akıncı, M. A. (2022). Fransa’daki iki dilli Türk çocuklarının Türkçe dil becerilerinin gözlemlenmesi (Paris ve Normandiya örnekleri). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(4), 718-737. <https://doi.org/10.16916/aded.1111145>
- Şahin, A., Kardaş, M. N., & Görmez, E. (2017). Akvaryum tekniğinin iki dilli 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerine etkisi. *International Journal of Language Academy*, 5(3). <https://doi.org/10.18033/ijla.3623>
- Şimşek, G. (2023). İki dillilik, dil edinimi ve dil öğretimi. *Ulusal ve Uluslararası Sosyoloji ve Ekonomi Dergisi*, 5(1), 187-192.
- Tanrıkulu, L., & Günay, C. Ö. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen çocuklarda iki dillilik problemi*. In EJER Congress 2019 Conference Proceedings, Ankara, Türkiye.
- Weinrich, U. (1968). *Language in contact*. Mouton.
- Yağmur, K., & van de Vijver, F. J. R. (2012). Acculturation and language orientations of Turkish immigrants in Australia, France, Germany, and the Netherlands. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 43(7), 1110-1130. <https://doi.org/10.1177/0022022111420145>
- Yılmaz, M. Y. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya’daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu. *Electronic Turkish Studies*, 9(3), 1641-1651. <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.6216>
- Zaman, J. (2015). *Role of motivation in second language learning: A study of private university students in Bangladesh* (Doctoral dissertation, BRAC University).
- Zusho, A. (2017). Toward an integrated model of student learning in the college classroom. *Educational Psychology Review*, 29(2), 301-324. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9408-4>
- İnternet Bağlantıları  
Türk Dil Kurumu Sözlükleri <https://sozluk.gov.tr/>

## Extended Abstract

### Introduction

Bilingualism occurs when a person learns and uses more than one language under various circumstances for different reasons or learns a language other than his/her mother tongue at a level close to the level of proficiency he/she has when using his/her mother tongue (Aksan, 2007). Bilingualism is a common concept in Turkey due to its multinational structure (Kesmez, 2015). Language-related variables are of great importance in intercultural communication and learning the culture of a language, as well as in the sociocultural adaptation of migrants. Speaking plays an important role in language learning, and one of the main obstacles to the development of this skill is the fear of making mistakes when speaking. The main condition for overcoming this fear is the language learners' confidence in their own abilities. This confidence is achieved through strong motivation. As self-confidence increases, speaking skills rapidly improve (Çelik, 2019). Motivation is one of the determining factors in second language development and is particularly important in the development of speaking skills (Dörnyei, 1998).

### Purpose and Significance of Research

It has been observed in the literature that bilingual students' speaking motivation has not been examined based on various variables. The limited number of studies on improving bilingual students' speaking Turkish points to a gap in the field. In this respect, examining bilingual students' speaking motivation will help to reveal their desire to speak Turkish. In this study, bilingual students' speaking motivation levels were examined according to gender, mother tongue, grade level, age level, mother's education level, and father's education level.

### Method

The cross-sectional survey model, one of the quantitative research methods, was used in the study and appropriate sampling method was preferred to determine the study group. The study group consisted of a total of 127 Turkish-Arabic and Turkish-Kurdish bilingual students, 74 girls and 53 boys, aged between 10-15, studying at the 5<sup>th</sup>, 6<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup>, 8<sup>th</sup> grade level in three different secondary schools in Hatay, Gaziantep and Şanlıurfa, which are among the provinces with the highest bilingual student populations in Turkey, in the 2023-2024 academic year. As a data collection tool, the "Speaking Motivation Scale for Turkish as a Second Language Learners", developed by Dölek and Arıcı (2021) and validity and reliability studies were applied to the students. In this study, to evaluate the speaking motivation of Turkish as second language learners, the data obtained from the "Speaking Motivation Scale for Turkish as Second Language Learners" were analyzed using the SPSS 21 package program.

### Results

As a result of the analyses conducted in the current study, it was determined that there was no significant difference in students' speaking motivation according to the gender variable. However, it is seen that there was a significant difference between speaking motivation and the class variable. When the results showing the relationship between speaking motivation and the mother tongue variable were examined, it was found that there was no significant difference. When the results of the relationship between bilingual students' speaking motivation and age level were examined, it was determined that there was no significant difference between bilingual students' speaking motivation and the age variable. There was no significant difference between the speaking motivation of bilingual students and their mothers' educational level. There was no significant difference between the speaking motivation status of bilingual students and their fathers' education status.

### Discussion, Conclusion, and Recommendations

In this study, which aimed to examine the speaking motivation of bilingual students in terms of various variables, it was concluded that the speaking motivation of bilingual students is at a medium level. In this context, when all the results of the research are analyzed, it can be said that gender, mother tongue, age level, and mothers' and fathers' education levels variables are not effective on bilingual students' speaking motivation, while the class variable is effective.

When the literature is examined, it is seen that studies of bilingual students are mostly related to Turkish students abroad. Kayadibi and Demir (2018) examined the speaking skill levels of bilingual Turkish students studying in Macedonia in terms of various variables such as gender, whether they received pre-school education, mother tongue, second language, mothers' and fathers' educational status. The results show that the level of speaking skills of bilingual Turkish students living in Macedonia is quite low. When we examined the variables, significant differences were found in the speaking skill levels of these students according to gender, mother tongue and mothers' and fathers' educational status, which is similar variables to our study, and it was determined that there was no significant difference in these variables in our study.

Kalı et al. (2021) utilized the opinions of Turkish teachers on the Turkish speaking skills of bilingual secondary school students studying in Turkey. It has been revealed that factors such as fear of not succeeding in speaking Turkish, lack of self-confidence, low level of education of the family, fear of making mistakes and not succeeding, exclusion, negative reaction from the teacher, individual's perception of competence, etc., create negative thoughts towards developing speaking skills in students, and it has been determined that the level of anxiety should be at a moderate level

for a qualified speech. These results, considering that speaking motivation is related to these situations and that motivation and anxiety affect each other, support the moderate level of speaking motivation in bilingual students according to the results of our research.

When the studies on speaking skills and speaking motivation in the literature are examined, it is generally concluded that speaking motivation has a positive effect on speaking skills (Anjomshoa & Sadighi, 2015; Putra, 2017; Nurjannah et al, 2013; Zaman, 2015). All of these studies confirm the findings of the current study, which found significant differences in intrinsic motivation. As a result of the research, more studies on bilingual students' speaking skills can be recommended.

## Öğretmenlerin İşten Ayrılma Niyetinin Altında Yatan Sebeplerin Belirlenmesi

Ayça İNCE<sup>1</sup> , Öznur TULUNAY ATEŞ<sup>2</sup> 

### Öz

Bu araştırmada öğretmenlerin işten ayrılma niyeti ve bunun altında yatan nedenler incelenmiştir. Çalışma, amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen ve Isparta İl merkezinde görev yapmakta olan 30 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan araştırmada öğretmenlerin mesleği bırakma niyetleri incelendiğinde devlet okulunda çalışan öğretmenlerin mesleği bırakma niyetinin altında yatan en önemli nedenler “veli baskısı” ve “maaş yetersizliği”, özel okul öğretmenlerinin mesleği bırakma niyetinin altında yatan en önemli neden ise “veli baskısı” olarak belirlenmiştir. Devlet okulu ve özel okul öğretmenlerinin işi bırakma niyeti bulunmasına rağmen bırakmalarının altında yatan en önemli nedenin “geçim sıkıntısı” olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaya dâhil olan devlet okulu ve özel okul öğretmenlerinin karşılaştıkları bu sebepler için en önemli çözüm önerileri “veli eğitimleri” ve “maddi düzenlemeler” olarak belirlenmiştir. Özel okul öğretmenlerinin bunların dışında karşılaştıkları bu sebepler için en önemli çözüm önerileri arasında “devlet-özel okul farklılıklarına dair düzenlemeler” bulunmaktadır.

**Anahtar kelimeler:** İşten ayrılma niyeti, öğretmen, iş bırakma, eğitim.

**Geliş:** 9 Eylül 2024, **Kabul:** 26 Ekim 2024, **Yayın:** 25 Aralık 2024

## Determining the Reasons Underlying Teachers' Intentions to Leave Work

### Abstract

In this study, teachers' intentions to leave their jobs and the underlying reasons for this were examined. The study was conducted with 30 teachers working in the city center of Isparta, who were selected using the criterion sampling method, one of the purposeful sampling types. When the intentions of teachers to leave the profession were examined in the research, the most important reasons underlying the intention of teachers working in public schools to leave the profession were determined to be "parent pressure" and "insufficient salary", while the most important reason underlying the intention of private school teachers to leave the profession was determined to be "parent pressure." It has been determined that the most important reason why public and private school teachers do not quit their jobs despite their intentions to do so is "financial hardship." The most important suggestions for solutions for these reasons encountered by public and private school teachers participating in the study were determined as "parent education" and "financial arrangements." Among the most important solution suggestions for the reasons that private school teachers encounter apart from these are "regulations regarding state-private school differences."

**Keywords:** Intention to quit, teacher, work stoppage, education.

**Received:** 9 September 2024, **Accepted:** 26 October 2024, **Published:** 25 December 2024

<sup>1</sup> Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Burdur, Sorumlu Yazar, [ayca\\_ince\\_97@outlook.com](mailto:ayca_ince_97@outlook.com)

<sup>2</sup> Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Burdur, [otates@mehmetakif.edu.tr](mailto:otates@mehmetakif.edu.tr)

## Giriş

İnsan ömrünün büyük bir kısmını işte geçirir. İşten ayrılmak kadar, işten ayrılmak istemeye rağmen ayrılamamanın nedenleri ve sonuçları birey ve toplum için önem taşır. İşten ayrılma, özellikle de bazı meslekler söz konusu olduğunda daha da hassas bir yaklaşım gerektirir. Bu meslekler içinde yoğun istihdam oranına sahip olan ve geleceğe şekil verdiği ifade edilen öğretmenliğin yer aldığı bir gerçektir. Bu durum Türkiye’de giderek büyük bir sorun haline gelmektedir. Yapılan bir habere göre emekli olma, istifa etme, göreve son verilmesi, muvafakat, vefat, müstafi ve devlet memurluğundan çıkarılma sebepleriyle MEB’den 2012’de 8.800, 2013’te 7.877, 2014’te 7.975, 2015’te 10.988, 2016’da 44.144, 2017’de 19.217, 2018’de 8.982, 2019’da 15.019, 2020’de 15.021, 2021’de 15.063, 2022’de 5.771 ve 2023’de 23.670 öğretmen ayrılmıştır (Sgkrehber, 2024).

Günümüzde birey ve örgütler baş etmek zorunda kaldıkları sorunların yanında, hızlı değişimler de yaşamaktadır. Yaşanan bu değişimler karşısında kimi örgütler güçlenmekte kimi örgütler de yok olma tehlikesi ile karşı karşıya gelmektedir. Bu durum örgüt içi ve örgütler arası rekabet şartlarını git gide artırmaktadır. Artan rekabet koşulları ise, çalışanlar için donanımlı olmayı, örgütler için ise donanımlı çalışanlara sahip olmayı daha da önemli hale getirmektedir. Örgütler finansal gereksinimlerini başka biçimlerde giderebilse de beklentileri karşılayabilecek çalışan gereksinimini gidermek çok daha güç olmaktadır. Hayat koşulları ve çalışma şartlarının zorlaşması bütün toplumlarda etkisini göstermektedir ve örgütler de sahip oldukları insan kaynakları çerçevesinde bu durumdan direkt etkilenmektedir (Sökmen ve Şimşek, 2016). Günümüz koşullarında örgütlerin sürdürülebilir olması ve rekabet konusunda avantaj sağlayabilmesi için bünyesinde nitelikli özelliklere sahip bireylerin bulunması bir koşuldur. Ayrıca artık bu da tek başına yeterli olmamakta ve sürekliliğin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Yüksel ve Yüksel, 2014). Çünkü var olan verimli çalışanı kaybetmek kurumların gücünü eksiltir ve imajını sarsan bir faktördür (Uludağ, 2019).

Örgütte işgücü kaybının birçok olumsuz etkisi olabilmektedir. Örneğin yeni başlayan çalışanlar başlangıçta örgüte dinamizm katarak, farklı fikirler ve enerji getirebilir. Ancak, gönüllü olarak örgütten ayrılan çalışanlar, kalan çalışanlar ve örgüt için psikolojik ve ekonomik maliyetler yaratabilir (Boateng vd., 2015). Bunun yanında örgütlerdeki çalışanların türlü sebeplerle örgütten soğuması ve işten ayrılma niyetinde olması; örgütte bir şeylerin doğru yönetilmediğinin göstermektedir. (Uludağ, 2019). Bir örgüt içerisinde işten ayrılma eğilimleri artmışsa örgütteki kişiler için olumsuz bir havanın varlığından söz edilebilmektedir. Böyle bir örgütten verim, performans ve başarı beklenmesi güçtür (Yavan, 2017). Performansla doğrudan negatif ilişkili olması nedeniyle işten ayrılma niyeti örgütler için olumsuz algılanabilir. Bir çalışanın işten ayrılma niyeti yalnızca kendisinin performansını olumsuz etkilemekle kalmaz aynı zamanda örgütün diğer üyelerinin pozitifliğini de bozma potansiyeline sahiptir (Halawi, 2014). Ayrıca örgütlerin de iş gücü devrinin artması ile birlikte verimli iş görenin kaybedilmesinin yanı sıra yeniden işe alma ve eğitim giderlerinin yükselmesi gibi problemlerle karşı karşıya kalması olasıdır (Anafarta, 2016). İş bırakmanın sebepleri engellendiğinde çalışan devri azalacak, işi bırakan çalışanların yerine başka çalışan bulma zorluğu giderilecek ve yeni çalışanın yetiştirilmesi için harcanan zaman ve çalışan kaybı da sorun olmayacaktır (Çamlıbel, 2010). Görüldüğü gibi çalışanların iş bırakma sebeplerinin önüne geçilebilmesi örgüte birçok fayda sağlamaktadır. Ancak çalışanların işi bırakma sebeplerini engelleyebilmek için öncelikle bu sebeplerin belirlenmesine ihtiyaç vardır.

Çalışanların iş bırakma nedenleri incelendiğinde bunun altında yatan nedenlerin örgütlerine karşı olumsuz düşünceler olduğu görülmektedir. Bu nedenle Akdoğan ve Aydemir’in (2019) de dikkat çektiği gibi çalışanların örgütlerine dair sahip olacakları bütün olumsuz niyet ve davranışlarının örgüt açısından yıkıcı etkileri olacağı için bu konuya ilişkin çalışmalar yapılması önemlidir. Örgütler açısından bakıldığında işi bırakma gibi işten ayrılma niyeti de negatif örgütsel davranışlar arasında görülmektedir. Çünkü işten ayrılma niyeti ile birlikte de çalışanın performansı azalmaktadır (Çini, vd., 2020). İşten ayrılmaya yönelik eğilimin süreç içerisinde nasıl ortaya çıktığı ve bu durumu etkileyen faktörlerin neler olduğu tespit edildiğinde bu eğilimin yok edilmesi için gayret gösterilmesine imkân doğabilecektir (Avcı ve Küçükusta, 2009). Örgütlerde işten ayrılma niyetinin eyleme dökülmesini önlemek ve bu niyeti gidermek amacıyla yöneticilerin işten ayrılmaya sebep olabilecek etkenleri belirleyerek tedbir almaları gerekmektedir (Akdoğan ve Aydemir, 2019). Dolayısıyla işten ayrılma eylemi ile işten ayrılma niyetinin arasındaki farkları tespit ederek kavramı tam olarak anlayabilmek tedbir alabilmek açısından gereklidir.

İşten ayrılma niyeti, bir kişinin çalıştığı kurumdan veya işinden ayrılmasının ilk aşaması olarak ifade edilebilir. İşten ayrılma niyeti çalışanların farklı sebeplerden dolayı işten ve örgütten ayrılmayı düşünmeleri ve planlamalarıdır (Belete, 2018). Köklü’nün (2023) bir çalışanın var olan işinden ayrılmaya dair fikirleri ve planları olarak tanımladığı işten ayrılma niyeti, Akdoğan ve Aydemir’e (2019) göre ise iş görenin işi bırakmaya dair duygu ve düşünceleri olarak nitelendirilebilir. Bekmezci ve Gürbüz (2012) ise, işten ayrılma niyetinin çalışanların örgütten ayrılmaya yönelik düşüncelerini ifade ettiğini belirtmektedir. Genel olarak bakıldığında işten ayrılma niyetinin, iş görenlerin çalışma şartlarından tatmin olmadıklarında sergiledikleri yıkıcı ve aktif aksiyonlar biçiminde de açıklandığı görülmektedir (Erul, vd., 2014). Çalışanların örgütsel veya kişisel sebeplerden dolayı işten ayrılma kararı vermesi işten ayrılma niyetini göstermektedir. Bu karar eyleme geçirilmemiştir fakat büyük oranda eyleme dönüşme potansiyelindedir (Karabıyık ve Kurtulmuş, 2016). Diğer yandan eyleme geçirilmeyen ve sadece bir niyet olarak kalan durumlarda söz konusudur.

Çalışanlar işten ayrılma niyetinde olsalar bile bu kararın eyleme dönüşmesini engelleyen çeşitli etkenler olabilmektedir. Örneğin işsizliğin yoğun yaşandığı bir istihdam ortamı ve mali krizlerin varlığı çalışanların alternatif çalışma imkânlarını olumsuz etkileyebilir ve işten ayrılma eyleminin azalmasına sebep olabilir (Bekmezci ve Gürbüz, 2012). Bireylerin var olan şartları işten ayrılma niyetinin davranışa dökülmesinde farklılıklar oluşmasına sebep



olabilmektedir. Bunun yanında genç ve bekâr bir çalışanın üstlerinin kaba bir tavrı ile karşılaştığında işten ayrılmaya yönelik eğilimi evli, yaşlı büyük ve bakması gereken bir ailesi bulunan bir çalışanın eğilimine göre daha fazla olabilir (Uludağ, 2019).

Öğretmenlerin mesleğini bırakma veya okulunu değiştirme kararını almasının en önemli bilişsel dayanaklarından birisi de işten ayrılma niyetidir (Coşkun vd., 2021). Öğretmenlerin işten ayrılma niyeti ise türlü sebeplerle öğretmenin bilinçli, istekli ve kararlı bir biçimde işinden ayrılmaya yönelik niyetini gösteren bireysel bir çıktı olarak açıklanabilir (Karabıyık ve Kurtulmuş, 2016). Eğitim alanında çalışan bireyler fazla veya az iş yükü, mesailer, az maddi getiri, yetersiz fiziksel şartlar gibi sebeplerle stres altında yaşamlarını sürdürmektedir (Erol ve Savaş, 2017). Öğretmenlerin işleri çok fazla çaba ve sabır gerektirir. Bunun yanında öğretmenler, değişen eğitim politikaları, istenmeyen öğrenci davranışları, öğretmenleri anlayamayan ve çalışmalarında tam olarak desteklemeyen yöneticiler, meslektaşlarından destek alamamaları, veli beklentileri ve iş yükü gibi çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır (Anmanatrakul vd., 2021). Ders vermek dışında da sorumlulukları olan öğretmenlerin, öğrencileri, velileri, meslektaşları ve yöneticileri ile kurdukları ilişkilerde sergiledikleri duygusal emek davranışları, zaman içerisinde yıpranmalarına ve tükenmelerine yol açarak işten ayrılma niyetlerinin artmasına sebep olabilir (Moç, 2018). Öğretmenlerin okullarda rahat hissetmemeleri, işlerine dair hayal kırıklıkları yaşamaları ve işten soğumaları da işten ayrılma niyetini doğurabilmektedir (Kurtulmuş ve Yiğit, 2016). Belirtilen sebeplerle işten ayrılma niyeti içerisinde giren öğretmenlerin örgütlerinde ise olumsuz durumlarla karşı karşıya kalınması olasıdır.

Bütün örgütler çalışanlarının işten ayrılma niyetinin yüksek olmasından negatif anlamda etkilenebilir fakat okulların bu durumdan daha fazla etkileneceği yadsınamaz. Çünkü zihninde işten ayrılma niyeti bulunan bir öğretmenin verimli çalışması ve öğrencilerine gerekli kazanımı sağlaması zor gözükmemektedir (Karabıyık ve Kurtulmuş, 2016). Öğretmenlerin işten ayrılması sadece öğretmenler için değil öğrenci ve okullar için de olumsuz sonuçlar doğurabilir. Bu durum öğrenci için öğretmenin kaybı anlamına gelmektedir. Öğretmen kaybının ise öğrenci başarısı ve okul üzerinde olumsuz bir etkisi olduğu yaygın olarak kabul edilmektedir (Arnup ve Bowles, 2016). Bu nedenle bir öğretmen isten ayrılma niyetine sahip olduğu anda kendisi, okulu ve öğrencileri için yıkıcı etkilerin başlayacağı söylenebilir. Okula ve mesleğe dair olumlu tutum ve eylemlerdeki azalma öğretmenlere ilişkin ciddi problemlerden birisidir. Çünkü bir okulun amaçlarına ulaşmasında öğretmenlerin kurumuna ve mesleğine ilişkin tutumları çok önem arz etmektedir. (Uştu ve Tümkeya, 2017). Belirtildiği gibi bir öğretmenin sadece işten ayrılma niyetinin bulunması bile kurumunu olumsuz etkilemektedir. Nitekim her öğretmen bu niyetini eyleme dönüştürememektedir.

Maddi ve manevi kaygılarla iş bırakma kararını uygulayamayan ve okulu ile bağı zayıflayan öğretmenler iş yeri değişikliği gibi kararlar alabilmektedir. Bu da okullarda zorunlu sebepler dışındaki iş gücü hareketliliklerine sebep olmaktadır. Okullarda iş gücü hareketliliğinin yüksek olması verilen eğitimin düzenini bozmak ve tüm paydaşlar için maddi manevi sorunlara sebep olmak gibi riskler taşımaktadır (Kayra vd., 2023). Eğitim kurumlarında örgütsel bağlılığın yüksek olması hem eğitim sürecinin nitelikli işlemesine hem de demokratik bir toplumun oluşmasına katkı sağlayabilir (Aslan ve Bakır, 2014). Dolayısıyla öğretmenlerin kurumlarına olan bağlılıklarının artırılması hedeflenerek kuruma ve topluma daha iyi hizmet verilebileceği söylenebilir.

Eğitim örgütlerinde bütün paydaşlar için memnuniyetin sağlanabilmesinin kişilere, örgütlere ve maddi kaynaklara ciddi bir getirisi olabilir (Akdoğan vd., 2017). Bu nedenle öğretmenlerde işten ayrılma incelenmesi gereken önemli bir konudur. İşten ayrılma niyetini etkileyen faktörlerin anlaşılması, politika yapıcılarının ve yöneticilerin öğretmenlerin çalışma ortamlarını iyileştirecek uygulamaları hayata geçirmelerine ve dolayısıyla öğretmenlerin mevcut işte kalma niyetlerini artırmalarına olanak tanır. İyi öğretmenleri elde tutmak, ülke çapında öğretmen ve okul kalitesini artırmanın anahtarıdır (Boden McGill ve Sedivy Benton, 2012). Öğretmenlerin işi bırakma niyetleriyle ilgili faktörleri belirlemek, araştırmacıların öğretmenlerin meslekte kalma kararlarını etkileyen süreçleri anlamalarına ve politika yapıcılarının, yöneticilerin etkili öğretmenleri sınıfta nasıl tutacaklarını anlamalarına yardımcı olur (Klassen ve Chiu, 2011). Özellikle öğrenci ve öğretmenlerin nüfusun önemli bir kısmını oluşturduğu ülkelerde bu durumun anlaşılması oldukça önemli bir fark yaratabilir.

Öğretmenler Türkiye’de kamu çalışanları arasında büyük bir istihdam yoğunluğuna sahiptir. TÜİK 2024 yılı Ocak ayı verilerine göre (TÜİK, 2024) Türkiye’de istihdam edilen kişi sayısı 32 milyon 222 bin kişi, Milli Eğitim Bakanlığı Geçmişten Günümüze Sayılarıyla Eğitim (1923-2023) çalışmasına göre (MEB, 2024) ise 2022-2023 eğitim öğretim yılı öğretmen sayısı 1 milyon 154 bin kişi olarak belirlenmiştir. Günümüzde yaşam koşullarının ağırlaşması, mesleği bırakmanın hayat düzenini de bozması ve karar alırken aile faktörünü düşünmek zorunda olmak çalışanların neredeyse 1/25’ini oluşturan öğretmenlerin iş bırakma düşüncesine sahip olmasına rağmen bu kararı almasını engelleyebilir.

Öğretmenlerin işten ayrılmama sebepleri gibi ve ayrılma sebepleri de farklılık gösterebilmektedir. Öğretmenlerin işten ayrılma sebepleri Amerikan eğitim platformu (Teachthought, 2021) tarafından şu şekilde belirlenmiştir:

1. Yeni öğretim stillerine uyum sağlamak için zaman verilmemesi
2. Evde ve okulda iş içinde yüzmek
3. Yeni tanıtılan her programı öğrenmekte zorlanmak
4. Kendini değerli hissetmemek

5. Aileye yeterince vakit ayıramamak
6. Evrak işleri
7. Karşı Denge

Öğretmenlerin işi bırakma sebeplerini ve işten ayrılma niyetlerini inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Bu araştırmaların öğretmenlerin iş doyumları ile mesleği bırakmalarına dair etki derecesinin belirlemek (H. Yüksel ve M. Yüksel, 2014), okul yöneticilerinin yöneticiliği tercih ve bırakma nedenlerini tespit etmek ve çözüm önerileri geliştirmek (Erginer ve Köse, 2012), MEB'e bağlı resmi okullardan emekli olup veya istifa edip özel eğitim-öğretim kurumlarına geçen öğretmenler ile MEB'e bağlı resmi okullarda çalışan öğretmenlerin iş tatmin düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek (Sönmezer Gürsel, 2007), meslekten ayrılan öğretmenlerin mezuniyet sonrası çalışma deneyimlerine ve meslekten ayrılma nedenlerine ilişkin görüş ve deneyimlerini incelemek (Keçeci, 2021), mobbingin etik iklim ve çalışanların işten ayrılma niyeti üzerine etkilerini belirlemek (Erdirençebe ve Filizöz, 2016), iş stresi ve tükenmişlik duygusunun işten ayrılma niyeti üzerine etkilerini belirlemek (Kılıcı ve Onay, 2011), insan kaynakları uygulamalarının çalışanların işten ayrılma niyetine etkisini belirlemek (Martin, 2011), örgütsel bağlılık ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkiyi tespit etmek (Kaur vd., 2010), tükenmişlik ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkiyi tespit etmek (Erul vd., 2014) ve algılanan örgütsel destek ve işten ayrılma niyeti ilişkisini incelemek (Anafarta, 2016) gibi amaçlarla yapıldığı görülmektedir. Literatüre bakıldığında daha çok öğretmenlerin işi bırakma nedenlerine odaklanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte yapılan araştırmada Türkiye'deki öğretmenlerin iş bırakma eyleminde bulunmadığı ancak bu düşünceye sahip oldukları gözleminde hareket edilmiştir. Bu araştırmada öğretmenlerin işi bırakma sebepleri değil işi bırakma niyetlerinin olup olmadığı ve işi bırakma ya da bırakamama düşüncelerinin altında yatan sebeplerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Öğretmenlerin motivasyonu, iş tatmini ve mesleki bağlılıkları, öğrencilerin başarısı ve eğitimin kalitesi üzerinde doğrudan etkiye sahip olduğu için bu konuların incelenmesinin eğitim sisteminin sürdürülebilirliği açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki memnuniyetsizlik nedenlerini anlamak ve çözüm yolları geliştirmek, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayabilir ve eğitim kurumlarında daha istikrarlı ve verimli bir çalışma ortamı yaratabilir. Öğretmenlerin mesleki bağlılığını artırıcı önlemler alınmasının, uzun vadede eğitim kalitesinin yükselmesine ve öğrenci başarılarının artmasına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Mevcut çalışmanın, öğretmenlerin karşılaştığı zorlukları ve stres faktörlerini tespit ederek öğretmenlerin mesleki koşullarının iyileştirilmesine yönelik girişimlere, öğretmenlerin performanslarını ve motivasyonlarını düşüren etkenlerin göz önünde bulundurulması noktasında rehberlik etmesi ve eğitim politikalarını şekillendiren karar vericilere yol gösterici olması beklenmektedir. Sonuç olarak öğretmenlerin işi bırakma niyetlerinin altında yatan sebeplerin, işi bırakma niyeti olmasına rağmen bırakamama sebeplerinin ve bu sebeplere yönelik çözüm önerilerinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışma, psikolojik, sosyolojik ve örgütsel faktörlerin öğretmenlerin iş yaşamındaki kararları üzerindeki etkilerini daha iyi anlamamıza yardımcı olarak da eğitim bilimleri alanına önemli katkılar sağlayabilir.

Araştırmanın temel amacına aşağıdaki alt sorularla ulaşılmaya çalışılmıştır:

1. Mesleki yaşantınızda “keşke mesleği bırakabilsem...” dediğiniz durum ve olaylar nelerdir?
2. İş bırakmayı düşünmenize rağmen bırakamama sebepleriniz nelerdir?
3. Öğretmenlik mesleğini seçerken bu sebeplerin ne kadar farkındaydınız?
4. Karşılaştığınız bu nedenler nasıl çözümlenebilir?

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Araştırmada öğretmenlerin işi bırakma düşüncesinin altında yatan sebeplere dair görüşlerini belirleyebilmek adına nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması deseni, bir durumun derinlemesine incelenip betimlenmesi olarak tanımlanabilir (Okumuş ve Subaşı, 2017).

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Isparta ilinin merkezinde görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada işi bırakma düşüncesine sahip olan öğretmenler ile görüşme yapabilmek için amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme yöntemine göre örneklem seçimi yapılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırmada ele alınan soruları aydınlatacak zengin bilgi içeren durumların seçilmesini amaçlamaktadır (Tarhan, 2015).

Buna göre katılımcılara “İş bırakmayı hiç aklınızdan geçirdiniz mi?” sorusu sorulmuştur. Bu soruya evet yanıtı veren öğretmenlerle araştırma yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiş özel okullarda çalışan 15, devlet okullarında çalışan 15 öğretmen olmak üzere 30 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcıların demografik özelliklerine Tablo 1’de yer verilmiştir.

**Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri.**

Değişkenler	Alt Kategoriler	Devlet Okulu (N)	Özel Okul (N)
Cinsiyet	Kadın	10	9
	Erkek	5	6
Okul Kademesi	Okul Öncesi	3	3
	İlkokul	5	6
	Ortaokul	4	4
	Lise	3	2
Kıdem	10 yıldan az	3	9
	10-15 yıl	4	4
	15 yıldan çok	8	2
Yaş	20-30 yaş	2	7
	31-40 yaş	6	6
	41-50 yaş	7	2
	50 yaş ve üzeri	9	5
Sorumlu Olunan Ders Yükü	20 ve üzeri	6	10
	20 ve altı	9	5
Branş	Türkçe Öğretmenliği	1	1
	Sınıf Öğretmeni	3	2
	Psikolojik Danışman	1	2
	Müzik Öğretmenliği	1	2
	Beden Eğitimi Öğretmenliği	2	1
	Kimya Öğretmenliği	1	1
	Matematik Öğretmenliği	2	1
	Bilişim Teknolojileri Öğretmenliği	1	1
	İngilizce Öğretmenliği	2	3
	Okul Öncesi Öğretmenliği	1	1

Tablo 1'e göre katılımcıların demografik özellikleri incelendiğinde katılımcıların çoğunu kadınların (N=19) oluşturduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çalıştığı okul kademesinin çoğunlukla (N=11) ilkokul olduğu; mesleki kıdemlerinin ise çoğunlukla (N=12) 10 yıldan az olduğu görülmektedir. Yaş açısından bakıldığında öğretmenler çoğunlukla (N=12) 31-40 yaş aralığındadır. Sorumlu olunan ders yükü açısından bakıldığında öğretmenler çoğunlukla (N=16) 20 ve üzeri ders yüküne sahiptir. Branş açısından bakıldığında öğretmenler çoğunlukla Sınıf öğretmeni (N=5) ve İngilizce öğretmeninden (N=5) oluşmaktadır.

### Veri Toplama Aracı ve Süreci

Araştırmada öğretmenlerin işi bırakma niyetinin altında yatan sebeplerin belirlenmesi amacıyla veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nitel araştırmanın amaçlarından biri insan deneyimine dair daha derin anlayışlar aramaktır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler bu amaca ulaşmak için kullanılan en yaygın yöntemlerden biridir (Bearman, 2019).

Çalışmada ilk olarak öğretmenlerin iş bırakma düşüncesinin nedenleri ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Bu taramalar sonucunda benzer araştırmalarda kullanılan sorular kılavuz alınarak öğretmenlerin iş bırakma düşüncelerinin altında yatan sebeplere dair görüşlerinin ortaya çıkarılması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Öğretmenlerin iş bırakma düşüncelerinin altında yatan sebeplerin ortaya çıkarılması için hazırlanan taslak yarı yapılandırılmış görüşme formunda Eğitim Yönetimi alanında üç uzmandan görüş alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Çalışmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda katılımcıların yaş, kıdem, cinsiyet, branş, çalışılan okul kademesi, çalışılan okul türü ve sorumlu olunan ders yükü ile ilgili soruları içeren kişisel bilgi formu yer almıştır. İkinci kısımda ise öğretmenlere bu mesleği bırakmayı düşündüren durumlara, mesleği bırakmak istemelerine rağmen bırakamama nedenlerine, öğretmenlik mesleğini seçerken bu sebeplerin ne kadar farkında olduklarına ve karşılaşılan bu nedenlere dair çözüm yollarına ilişkin dört soru yöneltilmiştir.

Yapılan araştırmada ilk olarak öğretmenlerin yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla görüşlerine başvurulmuştur. Daha sonra ise belirlenen sebepler bazı değişkenler açısından (yaş, kıdem, cinsiyet vs.) ele alınmıştır. Diğer yandan öğretmenlerden elde edilecek verilere göre öğretmenlik mesleğini seçmede etkili olan sebepler, işi bırakma düşüncesinin altında yatan sebepler, işi bırakamama sebepleri, karşılaşılan bu durumların nasıl çözülebileceği, bu sebeplerin öğretmenlik mesleğini seçerken ne kadar farkında olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

Veri toplama sürecinde öncelikle gerekli izinler alınmış daha sonra çalışma grubundaki katılımcılar ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler katılımcılara önceden haber verilerek yapılmıştır. Katılımcılara gönüllü olur formu iletilerek imzalatılmıştır. Görüşmelerin katılımcıların rahat hissedebileceği bir mekân ve zaman diliminde gerçekleştirilmesine özen gösterilmiştir. Ayrıca görüşmeden önce katılımcıların rahat olabilmesi için verdikleri bilgilerin tamamen gizli kalacağına, toplanan bilgilerin araştırma için kullanılacağına ve istedikleri zaman görüşmeyi sonlandırabileceklerine dair bilgi verilmiştir. Görüşme esnasında katılımcılar ile uzun süreli etkileşim kurulmaya çalışılmış ve tahmini 35-40 dakika süren görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Son olarak görüşme sonunda toplanan veriler özetlenerek katılımcı teyidi alınmıştır.

## Verilerin Analizi

Bu çalışmada, nitel araştırma tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. Bu teknik, nesnel ve ölçülebilir bilgiler edinebilmek amacıyla başka başka araçları belirli kurallar çerçevesinde analiz etmeyi hedefleyen nitel araştırma yöntemlerinin bir tekniğidir (Metin ve Ünal, 2022). Araştırmada analizler 15 öğretmen özel okullardan 15 öğretmende devlet okullarından olmak üzere 30 öğretmenden elde edilen veriler ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerin her bir araştırmacı tarafından içerik analizi yapılarak kod, kategori ve temalar oluşturulmuştur. Daha sonra araştırmacılar tarafından ayrı ayrı oluşturulan kod, kategori ve temalar incelenerek karşılaştırma yapılmıştır. Bu noktada farklı kod, kategori ve temalar üzerinde uzlaşmaya varılarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca elde edilen bulgular doğrudan alıntılar yoluyla desteklenmiştir. Doğrudan alıntılar kullanılırken katılımcılar kodlanarak gizlilik sağlanmıştır. Çalışma grubundaki özel okullarda çalışan öğretmenler ÖO1, ÖO2, ..., devlet okulunda çalışan öğretmenler ise DO1, DO2, ... şeklinde kodlanmıştır.

## Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda doğru bilgiye ulaşmada gerekli tedbirleri alma (geçerlik) ve araştırma verilerini başka araştırmacıların değerlendirmesine imkân sağlayacak şekilde tanımlama (güvenirlik) araştırmacının karşılanması beklenen önemli olgulardır (Şimşek ve Yıldırım, 2021). Literatürde nitel çalışmalarda geçerliliği ve niteliği artırmada üçgenleme, ek kodlayıcı, katılımcı onayı, gömülü kuram, araştırma ortamında uzun zaman geçirmek, ayrıntılı betimleme, olumsuz durum analizi ve kontrollü öznellik gibi çeşitli yaklaşımlar ele alınmaktadır (Yaşar, 2018). Araştırmada her bir katılımcı ile yaklaşık 35-40 dakika süren görüşmeler gerçekleştirilmiş ve uzun süreli etkileşim sağlanmıştır. Yapılan araştırmada farklı özelliklere sahip katılımcıların araştırmaya dâhil edilmesiyle veri çeşitlendirilmiştir. Katılımcılara çalışma boyunca gönüllülüğün esas olduğuna, elde edilen bilgilerin gizli kalacağına ve istediklerinde çalışmadan ayrılacaklarına dair açıklamalar yapılarak samimi ve içten cevaplar ulaşılmak için çabalanmıştır. Ulaşılan cevaplar görüşme bitiminde özetlenerek katılımcı teyidi alınmıştır. Katılımcı teyidi aracılığıyla ikilemler ve yanlış anlaşılmalara giderilmeye çalışılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde bir uzmandan bağımsız bir şekilde verileri kodlamasının istenmesiyle tutarlık sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini tespit etmek için Miles ve Huberman'ın (1994) üzerinde uzlaşmaya varılan kod miktarının toplan kod miktarına bölümü ile hesaplanan kodlayıcılar arası güvenilirlik oranı kullanılmıştır (Arastaman vd., 2018). Bu formülle hesaplanan kodlayıcılar arası güvenilirlik oranı %85 olarak belirlenmiştir. Bu oranın yaklaşık olarak %80 olması, hatta bazı durumlarda veri büyüklüğüne göre %90'ı geçmesi gerekmektedir (Miles ve Huberman, 1994, akt. Arastaman vd., 2018). Buradan yola çıkarak araştırmacının kodlayıcılar arası güvenilirlik oranının yeterli oranda olduğu söylenebilir. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşme formu için 3 farklı uzmandan fikir alınmıştır. Çalışmanın başından sonuna kadarki süreç bir uzman ile beraber yürütülmüştür. Araştırmada aktarılabilişliği sağlamak amacıyla amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak doğrudan deneyim sahibi kişiler ile görüşülmüş ve elde edilen veriler derinlemesine analiz edilmiş, bulgular kısmında doğrudan alıntılar ile desteklenerek okuyucuya ayrıntılı şekilde aktarılmıştır.

## Bulgular

Bu bölümde yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile elde edilen bulgular tablolarla birlikte öğretmenlerin işten ayrılma niyetinin sebeplerine yönelik bulgular, işten ayrılmak istemelerine rağmen ayrılmama sebeplerine yönelik bulgular ve çözüm önerilerine yönelik bulgular başlıkları altında ayrı ayrı verilmiştir. Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelere göre cevapların frekansları en çok bahsedilenden en az bahsedilene şeklinde ifade edilmiştir.

### İşten Ayrılma Niyetinin Sebeplerine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin mesleki yaşantınızda “keşke mesleği bırakabilsem...” dediğiniz durum ve olaylar nelerdir? sorusuna verdikleri cevaplara yönelik bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2. Öğretmenlerin işten ayrılma niyetlerinin altında yatan nedenler.**

Tema	Kategori	Kodlar	Özel Okul (f)	Devlet Okulu (f)
Meslek yaşantınızda “keşke mesleği bırakabilsem...” dediğiniz durumlar	Çalışma Koşullarına Bağlı Nedenler	Öğrenci Profili	4	3
		Adaletsiz Yönetim	1	1
	Psikolojik Nedenler	İş Yükü	4	2
		Veli İlgisizliği	1	1
		Yönetici Baskısı	5	1
		Veli Baskısı	16	4
		Yıldırma Politikaları	1	1
		Değersizlik Hissi	3	1
	Dışsal Nedenler	Tükenmişlik	1	1
		İtibar Kaybı	4	2
		Maaş Yetersizliği	8	4

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin yanıtlarına göre öğretmenlerin işten ayrılma niyetlerinin altında yatan nedenleri üç kategoride ele almak mümkündür. Çalışma koşullarına bağlı nedenler bakımından ele alındığında devlet okulunda çalışan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini bırakma niyetinin altında yatan en önemli neden “veli baskısı” (f=4) olarak belirtilmiştir. Bunu “öğrenci profili” (f=3), “iş yükü” (f=2), “adaletsiz yönetim” (f=1), “veli ilgisizliği” (f=1) ve “yönetici baskısı” (f=1) takip etmektedir. Diğer taraftan çalışmaya dâhil olan özel okul öğretmenlerinin çalışma koşulları bakımından öğretmenlik mesleğini bırakma niyetlerindeki en önemli neden “veli baskısı” (f=16) olarak belirtilmiştir. Bunu “yönetici baskısı” (f=5), “iş yükü” (f=4), “öğrenci profili” (f=4), “adaletsiz yönetim” (f=1) ve “veli ilgisizliği” (f=1) takip etmektedir. Psikolojik nedenler bakımından ele alındığında devlet okulunda çalışan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini bırakma niyetinin altında yatan nedenler “yıldırma politikaları” (f=1), “değersizlik hissi” (f=1) ve “tükenmişlik” (f=1) olarak belirtilmiştir. Özel okullarda çalışan öğretmenler ise psikolojik nedenler açısından öğretmenlik mesleğini bırakma niyetlerindeki en önemli nedeni “değersizlik hissi” (f=3) olarak belirtmişlerdir. Bunu “yıldırma politikaları” (f=1) ve “tükenmişlik” (f=1) takip etmektedir. Son olarak çalışmaya dâhil olan devlet okulu öğretmenleri dışsal nedenler bakımından öğretmenlik mesleğini bırakma niyetlerindeki en önemli nedeni “maaş yetersizliği” (f=4) olarak belirtmişlerdir. Bunu “itibar kaybı” (f=2) takip etmektedir. Benzer şekilde çalışmaya dâhil olan özel okul öğretmenleri de dışsal nedenler bakımından öğretmenlik mesleğini bırakma niyetlerindeki en önemli nedeni “maaş yetersizliği” (f=8) olarak belirtmişlerdir. Bunu “itibar kaybı” (f=4) takip etmektedir.

Tablo genel olarak incelendiğinde öğretmenlerin mesleği bırakma niyetleri üzerindeki etkenlerin frekanslarının çalışma koşullarına bağlı nedenler, dışsal nedenler ve psikolojik nedenler şeklinde sıralandığı görülmektedir. Öğretmenlerin mesleği bırakma niyetlerine yönelik çalışma koşullarına bağlı nedenler kategorisine örnek olarak iki öğretmenin görüşü şöyledir:

“Günden güne velilerin bizim ile kurduğu ilişki baskıcı bir hal alıyor. Bence özellikle özel okul öğretmenleri olarak velilerin her istediğini yerine getirmeye çalışıyoruz. Böyle şeyler beni meslekten soğutuyor.” (ÖO2).

“Öğrencilerin davranışlar problemlerinden dolayı mesleği bırakmayı düşündüğüm çok oldu. Yeni neslin çok farklı olduğunu hissediyorum ve zorlanıyorum. Öğretmene saygı giderek azalıyor.” (DO15).

Öğretmenlerin mesleği bırakma niyetlerine yönelik psikolojik nedenler kategorisine örnek olarak iki öğretmenin görüşü şöyledir:

“Okulda idarem, veliler ve zaman zaman öğrenciler bana kendimi değersiz ve yetersiz hissettiriyor. Hiç takdir gördüğümü düşünmüyorum.” (ÖO13).

“Sürekli sorunlar için idare ile muhatap olmak zorundayız ama idare kaynaklı sorunların umursanmıyor. İdare harekete geçmek yerine sorunu çözmeyi zamana yayarak bir çeşit yıldırma politikası uyguluyor.” (DO7).

Öğretmenlerin mesleği bırakma niyetlerine yönelik dışsal nedenler kategorisine örnek olarak iki öğretmenin görüşü şöyledir:

“Özel sektörde iş yükü çok olmasına rağmen maddi getirisi çok az. Maddi anlamda emeğimin karşılığını alamıyorum.” (ÖO8).

“Mesleğe verilen değer giderek azalıyor. Önceden öğretmenlik saygın bir meslekti. Ancak artık günden güne verilen değer ve gösterilen saygı azalıyor dolayısıyla artık sık sık emekliliği düşünüyorum.” (DO1).

Tablo 3’e bakıldığında “Teachthought” Amerikan eğitim platformunun belirlediği öğretmenlerin işten ayrılma sebepleri ile öğretmenlerin işten ayrılma niyetlerinin altında yatan nedenlerin 3 tanesinin ortak olduğu görülmektedir. Bunlar; iş yükü (f=6), değersizlik hissi (f=4) ve tükenmişlik hissi (f=2) olarak tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin “Öğretmenlik mesleğini seçerken bu sebeplerin ne kadar farkındaydınız?” sorusuna verdikleri cevaplara göre oluşturulan bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin mesleği seçmedeki farkındalık düzeylerine dair bulgular.

Öğretmenlik mesleğini seçerken bu sebeplerin ne kadar farkındaydınız?	Özel Okul (f)	Devlet Okulu (f)
Evet Farkındaydım	1	2
Hayır Farkında Değildim	11	9
Kısmen Farkındaydım	3	4

Tablo 3 incelendiğinde çalışmaya katılan devlet okulu öğretmenlerin yarıdan fazlasının (f=9) öğretmenlik mesleğini seçerken bu sebeplerin farkında olmadığı görülmektedir. Benzer şekilde çalışmaya katılan özel okul öğretmenlerinin de yarıdan fazlasının (f=11) öğretmenlik mesleğini seçerken bu sebeplerin farkında olmadığı görülmektedir.

## İşten Ayrılma Niyeti Bulunmasına Rağmen Bırakmama Sebeplerine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin “İşi bırakmayı düşünmenize rağmen bırakmama sebepleriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplara göre oluşturulan bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Öğretmenlerin işi bırakma düşüncelerine rağmen bırakmamalarının altında yatan nedenler

Tema	Kategori	Kodlar	Özel Okul (f)	Devlet Okulu (f)
İşi bırakmayı düşünmenize rağmen bırakmama sebepleriniz	Maddi Etkenler	İş Bulamama Kaygısı	3	2
		Geçim Sıkıntısı	8	5
		Emeklilik Hakkı	1	2
	Mesleki Etkenler	Sigorta Primi	1	1
		Öğretmeye Duyulan Arzu	2	2
		Fazla Çocuk Sevgisi	3	2
		Mesleki Bağlılık	3	1
		Statü Kaybı	1	1

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin yanıtlarına göre öğretmenlerin işten ayrılma niyetleri bulunmasına rağmen ayrılmamalarının altında yatan sebepler iki kategoride ele alınabilir. Maddi etkenler bakımından ele alındığında devlet okulu öğretmenlerinin işi bırakma niyeti bulunmasına rağmen bırakmamalarının altında yatan en önemli neden “geçim sıkıntısı” (f=5) olarak belirtilmiştir. Bunu “iş bulamama kaygısı” (f=2), “emeklilik hakkı” (f=2) ve “sigorta primi” (f=1) takip etmektedir. Maddi etkenler bakımından ele alındığında özel okul öğretmenlerinin işi bırakma niyeti bulunmasına rağmen bırakmamalarının altında yatan en önemli neden “geçim sıkıntısı” (f=8) olarak belirtilmiştir. Bunu “iş bulamama kaygısı” (f=3), “emeklilik hakkı” (f=1) ve “sigorta primi” (f=1) takip etmektedir. Diğer taraftan çalışmaya dâhil olan devlet okulu öğretmenlerinin mesleki etkenler açısından işi bırakmamalarının en önemli nedenleri “fazla çocuk sevgisi” (f=2) ve “öğretmeye duyulan arzu” (f=2) olarak belirlenmiştir. Bunu “mesleki bağlılık” (f=1) ve “statü kaybı” (f=1) takip etmektedir. Çalışmaya dâhil olan özel okul öğretmenlerinin mesleki etkenler açısından işi bırakmamalarının en önemli nedenleri “fazla çocuk sevgisi” (f=3) ve “mesleki bağlılık” (f=3) olarak belirlenmiştir. Bunu “öğretmeye duyulan arzu” (f=2) ve “statü kaybı” (f=1) takip etmektedir.

Tablo genel olarak incelendiğinde öğretmenlerin mesleği bırakma niyetleri bulunmasına rağmen bırakmamalarının altında yatan nedenlerin frekanslarının maddi etkenler ve mesleki etkenler şeklinde sıralandığı görülmektedir. Öğretmenlerin mesleği bırakma niyetleri bulunmasına rağmen bırakmamalarına yönelik maddi etkenler kategorisine örnek olarak iki öğretmenin görüşü şöyledir:

“Ülkemizde günden güne artan bir ekonomik kriz var. Bende böyle bir ortamda maaşımdan vazgeçmeyi göze alarak mesleği bırakamıyorum.” (DO2).

“Ailem ile ara ara durum değerlendirmesi yapıyoruz. İşi bıraksam ne olacak? Ya başka bir iş bulamazsam. En sonunda hiç yoktan iyidir deyip devam ediyorum.” (ÖO4).

Öğretmenlerin mesleği bırakma niyetleri bulunmasına rağmen bırakmamalarına yönelik mesleki etkenler kategorisine örnek olarak iki öğretmenin görüşü şöyledir:

“Öğrencilerle olmaktan, onlara bir şeyler öğretmekten ve farklı düşünmelerine ortak olmaktan büyük keyif alıyorum. Eğer bir gün mesleği bırakırsam bu artık onlara katkı sağlayamadığımdan olur.” (ÖO6).

“Toplumda statü yargıları var. Öğretmensin en azından biraz da olsa saygı görüyorsun. Öğretmenliği bıraksam işsiz birine kim saygı duyar ki.” (DO10).

## Çözüm Önerilerine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin “Karşılaştığımız bu nedenler nasıl çözümlenebilir?” sorusuna verdikleri cevaplara göre oluşturulan bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Öğretmenlerin karşılaştıkları bu nedenlere dair çözüm önerileri

Tema	Kategori	Kodlar	Özel Okul (f)	Devlet Okulu (f)
Karşılaştığınız bu nedenlere dair çözüm önerileriniz	Çalışma Koşullarına Yönelik Çözümler	Motivasyonu Düşüren Uygulamalara	1	1
		Yönelik Düzenlemeler		
	Paydaşlara Yönelik Çözümler	İş Yüküne Dair Düzenlemeler	3	1
		Veli Eğitimleri	5	4
		Öğrencilere Yönelik Değerler Eğitimi	1	1
		Yönetici Eğitimleri	1	1
		Öğretmenin Yaptırım Gücünün Artırılması	1	2
		Lise Düzeyinde Zorunlu Eğitimin Kaldırılması	0	2
		Yönetime Yönelik Sıkı Denetim	2	1
		Sistemi Yeniden Yapılandırma	0	2
		MEB'in Öğretmenlere Dair Daha Olumlu Tutumlar Geliştirmesi	1	1
		İdare ve Veli Baskısına Yönelik Yaptırımlar	1	1
	Sisteme Yönelik Çözümler	Maddi Düzenlemeler	5	4
		Özlük Haklarına Dair Düzenlemeler	3	1
		Devlet- Özel Okul Farklılıklarına Dair Düzenlemeler	5	0
		Yönetici Seçimine Dair Düzenlemeler	2	1
		Diğer	İtibar Kaybına Yönelik Düzenlemeler	2

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin yanıtlarına göre öğretmenlerin karşılaştıkları bu nedenlere yönelik çözüm önerileri dört kategoride ele alınabilir. Çalışma koşullarına yönelik çözümler bakımından ele alındığında devlet okulu öğretmenlerinin karşılaştıkları bu sebepler için en önemli çözüm önerileri “motivasyonu düşüren uygulamalara yönelik düzenlemeler” (f=1) ve “iş yüküne dair düzenlemeler” (f=1) olarak belirlenmiştir. Çalışma koşullarına yönelik çözümler bakımından ele alındığında özel okul öğretmenlerinin karşılaştıkları bu sebepler için en önemli çözüm önerileri “iş yüküne dair düzenlemeler” (f=3) olarak belirlenmiştir. Bunu “motivasyonu düşüren uygulamalara yönelik düzenlemeler” (f=1) takip etmektedir. Çalışmaya dâhil olan devlet okulu öğretmenlerinin paydaşlara yönelik çözümler bakımından karşılaştıkları bu sebepler için en önemli çözüm önerileri “veli eğitimleri” (f=4) olarak belirlenmiştir. Bunu “öğrencilere yönelik değerler eğitimi” (f=1) ve “yönetici eğitimleri” (f=1) takip etmektedir. Çalışmaya dâhil olan özel okul öğretmenlerinin paydaşlara yönelik çözümler bakımından karşılaştıkları bu sebepler için en önemli çözüm önerileri “veli eğitimleri” (f=5) olarak belirlenmiştir. Bunu “öğrencilere yönelik değerler eğitimi” (f=1) ve “yönetici eğitimleri” (f=1) takip etmektedir. Diğer yandan araştırmaya dâhil olan devlet okulu öğretmenlerinin sisteme yönelik çözümler bakımından karşılaştıkları bu sebepler için en önemli çözüm önerileri “maddi düzenlemeler” (f=4) olarak belirlenmiştir. Bunu “öğretmenlerin yaptırım gücünün artırılması” (f=2), “lise düzeyinde zorunlu eğitimin kaldırılması” (f=2), “sistemi yeniden yapılandırma” (f=2), “MEB’in öğretmenlere dair daha olumlu tutum geliştirmesi” (f=1), “yönetime yönelik sıkı denetim” (f=1), “idare ve veli baskısına yönelik yaptırımlar” (f=1), “özlük haklarına dair düzenlemeler” (f=1) ve “yönetici seçimine dair düzenlemeler” (f=1) takip etmektedir. Araştırmaya dâhil olan özel okul öğretmenlerinin sisteme yönelik çözümler bakımından karşılaştıkları bu sebepler için en önemli çözüm önerileri “maddi düzenlemeler” (f=5) ve “devlet-özel okul farklılıklarına dair düzenlemeler” (f=5) olarak belirlenmiştir. Bunu “özlük haklarına dair düzenlemeler” (f=3), “yönetime yönelik sıkı denetim” (f=2), “yönetici seçimine dair düzenlemeler” (f=2), “öğretmenlerin yaptırım gücünün artırılması” (f=1), “MEB’in öğretmenlere dair daha olumlu tutum geliştirmesi” (f=1), “idare ve veli baskısına yönelik yaptırımlar” (f=1) takip etmektedir. Son olarak çalışmaya dâhil olan devlet okulu öğretmenlerinin diğer çözümler bakımından karşılaştıkları bu sebepler için en önemli çözüm önerileri ‘itibar kaybına yönelik düzenlemeler’ (f=2) olarak belirlenmiştir. Benzer olarak çalışmaya dâhil olan özel okul öğretmenlerinin diğer çözümler bakımından karşılaştıkları bu sebepler için en önemli çözüm önerileri de ‘itibar kaybına yönelik düzenlemeler’ (f=2) olarak belirlenmiştir.

Tablo genel olarak incelendiğinde öğretmenlerin karşılaştıkları bu sebepler için çözüm önerilerinin frekanslarının sisteme yönelik çözümler, paydaşlara yönelik çözümler, çalışma koşullarına yönelik çözümler ve diğer şeklinde sıralandığı görülmektedir. Öğretmenlerin karşılaştıkları bu sebepler için çözüm önerilerine dair çalışma koşullarına yönelik çözümler kategorisine örnek olarak iki öğretmenin görüşü şöyledir:

“Ben bir özel okul öğretmeni olarak birçok işi aynı anda yapmaya çalışıyorum. Hatta bazen öğrencilere bakıcılık yapıyor muyum gibi geliyor. Özel günlere ve yarışmalara öğrenci hazırlamak gibi birçok görevi derslerimin yanı sıra yürütmeye çalışıyorum. Özellikle özel okulda çalışan öğretmenler için iş yükü çok ağır. Bu duruma dair yasal düzenlemeler yapılmalı.” (ÖO2).

“Özellikle evrak işleri artık bizi okulda çok yıpratıyor. Ders hazırlıklarımız, sınav hazırlama gibi sorumlulukların yanına bir de giderek artan bir evrak işi yükleniyor. Devletin artık bürokrasiyi azaltarak daha pratik hale getirmesi gerekiyor.” (DO9).

Öğretmenlerin karşılaştıkları bu sebepler için çözüm önerilerine dair paydaşlara yönelik çözümler kategorisine örnek olarak iki öğretmenin görüşü şöyledir:

“Okullar artık bizleri zorlayan çocuklar ile dolu. Bu durumun düzelmesini istiyorsak, çocukların duyarlı, saygılı, sınırlarını bilen ve disiplinli bireyler olmasını istiyorsak öncelikle aileler eğitilmeli. Bu eğitimler ciddiye alınarak gerekirse aileler için zorunlu kılınmalı.” (DO14).

“Veliler artık her şeyi bildiğini zannediyor. Herkesin onların isteklerini yerine getirmeleri gerekiyormuş gibi davranıyorlar. Sınırlarını aşıp bizlere müdahale ediyorlar. Belli ki anne baba bilinçli hale getirilmeden hiçbir şey yoluna girmeyecek.” (ÖO11).

Öğretmenlerin karşılaştıkları bu sebepler için çözüm önerilerine dair sisteme yönelik çözümler kategorisine örnek olarak iki öğretmenin görüşü şöyledir:

“Devlet özel okul öğretmenlerinin de haklarını da güvence altına almalı. Taban maaş uygulaması da geri gelmeli. Özel okullardaki bu sömürü kültürü öğretmenleri bıktırıyor.” (ÖO1).

“Bana sorarsanız herkesin öncelikli problemi maddi yetersizlikler. Hatta öğretmenler olarak ülkede maddi açıdan ortalamanın altındayız bence. Öncelikle maddi ihtiyaçlarımızı karşılayacak düzeltmeler yapılmalı ki sıra sonra diğerlerine gelsin.” (DO6).

Öğretmenlerin karşılaştıkları bu sebepler için çözüm önerilerine dair diğer çözümler kategorisine örnek olarak iki öğretmenin görüşü şöyledir:

“Ülkenin önde gelen isimlerinin yaptığı talihsiz açıklamalar, maaş azlığı, öğretmenin sürekli veliye ezdirilmesi gibi sebeplerle çoktan saygınlığımızı kaybettik. Mesleğe eski saygınlığının geri kazandırılması gerekiyor.” (DO13).

“Eskiden öğretmenin işine karışılmazdı ve toplumda en büyük saygı öğretmene gösterilirdi. Şimdi öğretmeniz dediğimizde bize üzülen bakılıyor. Öğretmenleri şikâyet edebileceğiniz yollar artırılıyor ve giderek öğretmenlere yönelik yaptırımlar artırılıyor. Yok edilen meslek itibarını geri kazandırmak için devlet yasal düzenlemeler yapmalı.” (ÖO3).

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada Türkiye’deki öğretmenlerin işten ayrılma niyetlerinin altında yatan sebepler belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara göre bazı öğretmenlerin akademik ilerleme kolaylığı sebebiyle öğretmenlik mesleğini seçtiğini belirtmesi, bazı öğretmenlerin mesleği bırakma niyeti bulunmasına rağmen sırf emeklilik ve sigorta hakkı kazanabilmek adına bırakmaması ve bazı öğretmenlerin bu duruma yönelik çözüm önerileri arasında MEB’in öğretmenlere dair daha olumlu tutumlar geliştirmesi gerektiğini belirtmesi araştırmanın çarpıcı sonuçlarından.

Mevcut çalışmanın bulgularına göre öğretmenlerin işten ayrılma niyetlerinin altında yatan nedenleri üç kategoride ele almak mümkündür. Öğretmenlerin mesleği bırakma niyetleri üzerindeki en önemli etkenlerin çalışma koşullarına bağlı nedenler, dışsal nedenler ve psikolojik nedenler şeklinde sıralandığı görülmektedir. Çalışma koşullarına bağlı nedenler bakımından ele alındığında devlet okulunda çalışan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini bırakma niyetinin altında yatan en önemli neden “veli baskısı” olarak belirtilmiştir. Benzer şekilde çalışmaya dâhil olan özel okul öğretmenlerinin de çalışma koşulları bakımından öğretmenlik mesleğini bırakma niyetlerindeki en önemli neden “veli baskısı” olarak belirtilmiştir. Devlet okulu öğretmenleri dışsal nedenler bakımından öğretmenlik mesleğini bırakma niyetlerindeki en önemli nedeni “maaş yetersizliği” olarak belirtmişlerdir. Benzer şekilde çalışmaya dâhil olan özel okul öğretmenleri de dışsal nedenler bakımından öğretmenlik mesleğini bırakma niyetlerindeki en önemli nedeni “maaş yetersizliği” olarak belirtmişlerdir. Psikolojik nedenler bakımından ele alındığında devlet okulunda çalışan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini bırakma niyetinin altında yatan nedenler “yıldırma politikaları”, “değersizlik hissi” ve “tükenmişlik” olarak belirtilmiştir. Özel okullarda çalışan öğretmenler ise psikolojik nedenler açısından öğretmenlik mesleğini bırakma niyetlerindeki en önemli nedeni “değersizlik hissi” olarak belirtmişlerdir. Uygun (2012) yaptığı çalışmada basına yansıyan öğretmen sorunlarını betimlemeye çalışmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin problemlerinin daha çok ekonomik sorunlar ve hukuki-özlük hakları sorunları boyutunda olduğu görülmektedir. Ekonomik sorunlar arasında öğretmenlerin geçim sıkıntısı ve maaşlarının azlığı vurgulanırken, hukuki-özlük hakları sorunları boyutunda da daha çok çalışma koşullarının güçlüğünden söz edilmiştir. Mevcut çalışmada da öğretmenlik mesleğini bırakma niyetinin altında yatan çalışma koşullarına dair en önemli neden maaş yetersizliği olarak belirtilmiştir. Dolayısıyla mevcut çalışma Uygun’un (2012) gerçekleştirdiği çalışma ile benzerlik göstermektedir. Günümüzün ekonomik koşulları göze alındığında öğretmenlerin maaşlarını yetersiz bulmaları beklenen bir sonuç olarak görülmektedir. Bununla birlikte devlet okulu ve özel okul öğretmenlerinin mesleği bırakma niyeti taşımasının nedenlerinin büyük oranda aynı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla çalışma şartları farklı olmasına rağmen devlet okulundaki öğretmenlerde özel okul öğretmenleri gibi maaş yetersizliği ve veli baskısı problemi ile karşı karşıyadır. Bu durumda öğretmenlerin belki farklı derecelerde bu problemler ile karşı karşıya kaldığı ancak sonuç olarak aynı problemler sebebiyle işi bırakma niyeti taşıdığı sonucuna ulaşılabilir.



Araştırmada, Amerikan Eğitim Platformu'nun (Teachthought) öğretmenlerin işten ayrılma sebeplerine dair çalışmasındaki bulgular ile mevcut çalışmadaki öğretmenlerin işten ayrılma niyetinin altında yatan sebeplere ilişkin bulguların kıyaslaması da yapılmıştır. Amerikan Eğitim Platformu'nun öğretmenlerin neden işten ayrıldıklarına dair belirlediği sebepler ile Türkiye'deki öğretmen görüşleri arasında benzerlikler bulunmaktadır. Çünkü iş yükü, değersiz hissetmek ve tükenmişlik hissi (karşı denge) öğretmenlerin işi bırakma sebepleri/ işi bırakma düşüncesinin altında yatan sebepler arasında ortak olarak ifade edilmiştir. Ancak yapılan araştırma bulguları ve Amerikan Eğitim Platformu'nun ortaya koyduğu bulgular arasında farklılıklarda bulunmaktadır. Amerikan Eğitim Platformu'nun öğretmenlerin işi bırakma sebeplerini 7 madde olarak belirlemiştir. Amerikan Eğitim Platformu'nun “ yeni öğretim stillerine uyum sağlamak için zaman verilmemesi, yeni tanıtılan bir programı öğrenmekte zorlanmak, aileye yeterince vakit ayıramamak ve evrak işleri” şeklinde belirttiği sebepler yapılan çalışmadaki bulgular arasında yer almamaktadır. Yapılan çalışmanın bulgularına göre Türkiye’ de işi bırakma düşüncesinin altında yatan en önemli sebepler yönetici ve veli baskısı ve maaş yetersizliği olarak belirlenirken Amerikan Eğitim Platformu'nun çalışmasında bu bulgulara yer verilmemiştir. Buna göre Amerika’da ve Türkiye’de öğretmenlerin işi bırakmasına yönelik etkenler kıyaslandığında arasında ciddi farklılıklar olduğu sonucuna varılabilir.

Mevcut çalışmada öğretmenlere sorulan “öğretmenlik mesleğini seçerken bu sebeplerin ne kadar farkındaydınız?” sorusuna verilen yanıtlara göre çalışmaya katılan devlet okulu öğretmenlerin yarıdan fazlasının öğretmenlik mesleğini seçerken bu sebeplerin farkında olmadığı görülmektedir. Benzer şekilde çalışmaya katılan özel okul öğretmenlerinin de yarıdan fazlasının öğretmenlik mesleğini seçerken bu sebeplerin farkında olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla özel okul veya devlet okulu olması fark etmeksizin öğretmenlerin mesleklerini seçerken karşılaştıkları zorlukların yeterince bilincinde olmadığı görülmektedir. Buna göre meslek seçimi sürecindeki uygulamaların yetersiz olduğu düşünülebilir.

Mevcut çalışmanın bulgularına göre öğretmenlerin işten ayrılma niyetleri bulunmasına rağmen ayrılmamalarının altında yatan sebepler iki kategoride ele alınabilir. Öğretmenlerin mesleği bırakma niyetleri bulunmasına rağmen bırakmamalarının altında yatan en önemli nedenlerin maddi etkenler ve mesleki etkenler şeklinde sıralandığı görülmektedir. Maddi etkenler bakımından ele alındığında devlet okulu öğretmenlerinin işi bırakma niyeti bulunmasına rağmen bırakmamalarının altında yatan en önemli neden “geçim sıkıntısı” olarak belirtilmiştir. Özel okul öğretmenlerinin işi bırakma niyeti bulunmasına rağmen bırakmamalarının altında yatan en önemli neden ise yine “geçim sıkıntısı” olarak belirtilmiştir. Diğer taraftan çalışmaya dâhil olan devlet okulu ve özel okul öğretmenlerinin mesleki etkenler açısından işi bırakmamalarının en önemli nedeni ortak bir şekilde “fazla çocuk sevgisi” olarak belirlenmiştir. Bunun yanında devlet okulu öğretmenleri “öğretmeye duyulan arzuyu”, özel okul öğretmenleri ise “mesleki bağlılığı” mesleki etkenler açısından işi bırakmamalarının en önemli nedenleri arasında dile getirmişlerdir. Özel okul öğretmenleri ve devlet okulu öğretmenlerinin mesleği bırakmak istemelerine rağmen bırakamama sebepleri büyük oranda benzerlik göstermektedir. Geçim sıkıntısı ve fazla çocuk sevgisi özel sektör veya kamu fark etmeksizin öğretmenlerin işi bırakmamalarının gerekçesi olarak belirlenmiştir. Bu bulgular aynı zamanda öğretmenlerin işten ayrılma niyetlerinin altında yatan sebeplerle de ilişkilendirilebilir. İşten ayrılma niyetinin en önemli sebeplerinden biri benzer şekilde kamu veya özel sektör ayrımı olmaksızın maaş yetersizliği olarak belirlenmişti. Bununla beraber işi bırakmak istemelerine rağmen bırakamamalarının en büyük sebebi de geçim sıkıntısı olarak belirlenmiştir. Bu durumda öğretmenlerin kısır bir döngüye girdiği söylenebilir. Diğer yandan hem özel sektördeki hem de kamudaki öğretmenler mesleği seçmedeki en önemli sebebi kişisel özellikler olarak belirtmişlerdir. Kişisel özellikler olarak fazla çocuk sevgisi, öğretme arzusu, yetenekler gibi etkenlerde belirtilmiştir. Yine aynı şekilde mesleği bırakmak istemelerine rağmen bırakamama sebepleri arasında da bu etkenler bulunmaktadır. Bu açıdan öğretmenlerin mesleği seçme sebepleri ile mesleği bırakmak istemelerine rağmen bırakamama sebepleri paralellik göstermektedir.

Mevcut çalışmanın bulgularına göre öğretmenlerin karşılaştıkları bu nedenlere yönelik çözüm önerileri dört kategoride ele alınabilir. Öğretmenlerin karşılaştıkları bu sebepler için en önemli çözüm önerilerinin sisteme yönelik çözümler, paydaşlara yönelik çözümler, çalışma koşullarına yönelik çözümler ve diğer şeklinde sıralandığı görülmektedir. Araştırmaya dâhil olan devlet okulu öğretmenlerinin sisteme yönelik çözümler bakımından karşılaştıkları bu sebepler için en önemli çözüm önerileri “maddi düzenlemeler” olarak belirlenmiştir. Araştırmaya dâhil olan özel okul öğretmenlerinin sisteme yönelik çözümler bakımından karşılaştıkları bu sebepler için en önemli çözüm önerileri “maddi düzenlemeler” ve “devlet-özel okul farklılıklarına dair düzenlemeler” olarak belirlenmiştir. Çalışmaya dâhil olan devlet okulu öğretmenlerinin paydaşlara yönelik çözümler bakımından karşılaştıkları bu sebepler için en önemli çözüm önerileri “veli eğitimleri” olarak belirlenmiştir. Benzer olarak özel okul öğretmenlerinin de paydaşlara yönelik çözümler bakımından karşılaştıkları bu sebepler için en önemli çözüm önerileri “veli eğitimleri” olarak belirlenmiştir. Çalışma koşullarına yönelik çözümler bakımından ele alındığında devlet okulu öğretmenlerinin karşılaştıkları bu sebepler için en önemli çözüm önerileri “motivasyonu düşüren uygulamalara yönelik düzenlemeler” ve “iş yüküne dair düzenlemeler” olarak belirlenmiştir. Çalışma koşullarına yönelik çözümler bakımından ele alındığında özel okul öğretmenlerinin karşılaştıkları bu sebepler için en önemli çözüm önerileri “iş yüküne dair düzenlemeler” olarak belirlenmiştir. Son olarak çalışmaya dâhil olan devlet okulu öğretmenlerinin diğer çözümler bakımından karşılaştıkları bu sebepler için en önemli çözüm önerileri “itibar kaybına yönelik düzenlemeler” olarak belirlenmiştir. Benzer olarak çalışmaya dâhil olan özel okul öğretmenlerinin diğer çözümler bakımından karşılaştıkları bu sebepler için en önemli çözüm önerileri “itibar kaybına yönelik düzenlemeler” olarak belirlenmiştir. Özdemir ve Kaplan (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmen adaylarının Türk Eğitim Sistemi sorunlarına ilişkin

görüşleri değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının verdiği cevaplara göre en fazla verilen çözüm önerisi öğretmenlerin yetiştirilmesinde düzenlemeler yapılmalı olmuştur. Bu çözüm önerisini sırasıyla; uygulamaya yönelik eğitim yapılmalı, ezbercilikten kaçınılmalı, eğitim sistemi sürekli değişmemeli, liyakat sağlanmalı, maddi iyileştirmeler yapılmalı, öğretmene önem verilmeli, sistemin iyileştirilmesinde işbirliği yapılmalı, aileler bilinçlendirilmeli, Eğitim politikaları değiştirilmeli, sınav sistemi iyileştirilmeli, sistem tamamen yenilenmeli takip etmektedir. Bu çalışmanın öğretmenlerin yaşadığı problemlere yönelik çözüm önerileri kısmı ele alındığında mevcut çalışma ile benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Mevcut çalışmada da maddi düzenlemelere, veli eğitimlerine ve itibar kaybına yönelik düzenlemelere vurgu yapılmıştır. Ayrıca devlet ve özel okul öğretmenlerinin benzer çözüm önerilerinde bulunduğu görülmektedir. Devlet okulunda çalışan öğretmenlere ek olarak, özel okullarda çalışan öğretmenler devlet-özel okul farklılıklarına dair düzenlemeler yapılması gerektiğini de belirtmiştir. Dolayısıyla özel okullarda çalışan öğretmenlerin çalışma koşulları bakımından devlet okullarında çalışan öğretmenlere göre daha çok zorlandığı ve bu konuda farklılıkların düzenlenmesini bir çözüm olarak gördükleri söylenebilir. Devlet okulu veya özel okul fark etmeksizin öğretmenlerin mesleği bırakma niyetlerinin altında yatan sebeplerde ve mesleği bırakmak istemelerine rağmen bırakamamalarının altında yatan sebeplerde maddi etkenler göze çarpmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin maddi düzenlemelere dönük çözüm önerilerinde bulunması şaşırtıcı değildir. Bu durumda öğretmenlerin sorun olarak gördükleri ve öncelikli olarak çözüm önerdikleri konu maddi konular olarak belirlenmiştir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçların genellenebilmesi için farklı şehirlerde ve farklı paydaşların görüşlerine dayalı çalışmalar yapılabilir. Yapılan çalışmanın sonuçları göz önüne alınarak öğretmenlerin işi bırakma düşüncelerini olumlu yönde değiştirebilmek adına gerekli düzenlemeler yapılabilir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin öncelikli problemleri veli baskısı ve maaş yetersizliğidir. Buna paralel olarak çözüm önerilerinde de maddi düzenlemeler ve veli eğitimleri göze çarpmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin maaş beklentilerini karşılamak adına maddi iyileştirmeler yapılmalıdır. Diğer yandan öğretmenleri veli baskısından ve son yıllarda artış gösteren şiddete maruz kalma durumlarından korumak adına yasal düzenlemeler gerçekleştirilmeli ve öğretmen yanlısı bir tutum sergilenmelidir. Ayrıca öğretmenleri şikâyet konusu haline getirebilen, veli tehditlerine maruz bırakan CİMER gibi uygulamalardan vazgeçilmesi de öğretmenlerin haklarını korumak adına önemli bir adım olarak görülebilir. Bu yolla öğretmenlerin itibar kaybı ve değersiz hissetme gibi problemlerine de katkı sağlanabileceği düşünülmektedir.

### **Etik Kurul İzni**

Bu araştırmanın, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulunun GO 2023/529 sayılı kararı ile etik ilkelere uygun olduğu beyan edilmiştir.

### **Yazar Katkısı**

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

### **Çıkar Çatışması**

Çıkar çatışması yoktur.

## Kaynaklar

- Akdoğan, A. A., & Aydemir, C. (2019). Psikolojik performansın işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(4), 1625-1637.
- Akdoğan, S., Ateşoğlu, H., & Şen, E. (2017). Okul yöneticilerinin liderlik davranışları, performans uygulamaları ve kurumsallaşmaya ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 572-593. <https://doi.org/10.20491/isarder.2017.313>
- Anafarta, N. (2016). Algılanan örgütsel destek ve işten ayrılma niyeti ilişkisi: İş tatmininin aracılık rolü. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadı Enstitüsü Yönetim Dergisi*, 26(79), 112-130.
- Anmanatrakul, A., Koul, R., Pinit, P., & Preechawong, S. (2021). Factors affecting the intention to quit from the teaching profession among vocational teachers. *Advanced Education*, 19, 69-78. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.240382>
- Arastaman, G., Fidan, İ. Ö., & Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: Kurumsal bir inceleme. *Van Yüzcü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 37-75. <https://doi.org/10.23891/efdyyu.2018.61>
- Arnup, J., & Bowles, T. (2016). Should I stay or should I go? Resilience as a protective factor for teachers' intention to leave the teaching profession. *Australian Journal of Education*, 60(3), 229-244. <https://doi.org/10.1177/0004944116667620>
- Aslan, M., & Bakır, A. A. (2014). Öğretmenlerin okullarındaki örgütsel bağlılığa ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 25(1), 189-206. <https://doi.org/10.9761/JASSS2249>
- Avcı, N., & Küçükusta, D. (2009). Konaklama işletmelerinde örgütsel öğrenme, örgütsel bağlılık ve işten ayrılma eğilimi arasındaki ilişki. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 20(1), 33-44.
- Bearman, M. (2019). Eliciting rich data: A practical approach to writing semi-structured interview schedules. *Focus on Health Professional Education: A Multi-Professional Journal*, 20(3), 1-11. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.002757698372666>
- Bekmezci, M., & Gürbüz, S. (2012). İnsan kaynakları yönetimi uygulamalarının bilgi işçilerinin işten ayrılma niyetine etkisinde duygusal bağlılığın aracılık ve düzenleyicilik rolü. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 41(2), 189-213.
- Belete, A. K. (2018). Turnover intention influencing factors of employees: An empirical work review. *Journal of Entrepreneurship & Organization Management*, 7(3), 1-7.
- Boateng, J. S., Kosi, I., Mensah, R., & Sulemana, I. (2015). Teacher motivation and job satisfaction on intention to quit: An empirical study in public second cycle schools in Tamale metropolis, Ghana. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 5(5), 1-8.
- Boden McGill, C. J., & Sedivy Benton, A. L. (2012). Significant factors for teachers' intentions to stay or leave the profession: Teacher influence on school, perception of control, and perceived support. *National Teacher Education Journal*, 5(2), 99-115.
- Coşkun, B., Katıtaş, S., Sipahioğlu, M., & Toprak, E. (2021). Öğretmenlerin mesleği bırakma niyeti ve okul değiştirme niyeti ölçeklerinin Türkçeye uyarlanması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Cappadocia Journal Of History And Social Sciences*, 17. <https://doi.org/10.29228/cahij.53848>
- Çamlıbel, Z. (2010). *İş gücü ve iş değiştirme niyeti ilişkisi: Konaklama işletmelerinde kadın çalışanlar üzerine bir araştırma* [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. Sakarya Üniversitesi Açık Akademik Arşiv Sistemi. <https://acikerisim.sakarya.edu.tr/handle/20.500.12619/92905>
- Çini, M. A., Erdirencelebi, M., & Ertürk, E. (2020). Örgütsel yalnızlık ile işten ayrılma niyeti ilişkisinde örgütsel sessizliğin aracılık etkisi. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 20(39), 32-52. <https://doi.org/10.30976/susead.712630>
- Erdirencelebi, M., & Filizöz, B. (2016). Mobbingin etik iklim ve çalışanların işten ayrılma niyeti üzerine etkileri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 35, 127-139.
- Erginer, A., & Köse, M. F. (2012). Okul yöneticiliğini tercih ve ayrılma nedenlerine ilişkin nitel bir çalışma. *Qualitative Studies*, 7(4), 14-28.
- Erol, F., & Savaş, A. C. (2017). Eğitim personellerinde iş stresinin işten ayrılma niyetine etkisinde depresyon düzeylerinin aracılık etkisi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 1(2), 115-123. <https://doi.org/10.31461/ybpd.354488>
- Erul, E. E., Kelebek, P., & Yıldırım, M. H. (2014). Tükenmişlik ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişki banka çalışanları üzerine bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 34-44.
- Halawi A. H. (2014) Stimuli and effect of the intention to leave the organization. *European Scientific Journal* 10(10): 184-197.
- Karabıyık, H., & Kurtulmuş, M. (2016). Farklılıkların yönetiminin öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmesine ve işten ayrılma niyetine etkisi. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 1324-1341. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v13i1.3597>
- Kaur, S., Kuean, W. L., & Wong, E. S. K. (2010). The relationship between organizational commitment and intention to quit: The Malaysian companies perspectives. *Journal of Applied Sciences(Faisalabad)*, 10(19), 2251-2260. <https://doi.org/10.3923/jas.2010.2251.2260>

- Kayra, F., Tösten, R., & Ushurova, Z. (2023). Öğretmen iş gücü devir hızının (öğretmen sirkülasyonunun) avantaj ve dezavantajları: Siirt örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 159-189. <https://doi.org/10.17240/aibudefd.2023.-1172429>
- Keçeci, B. (2021). *Öğretmenlerin meslekte ayrılma nedenleri: Bir durum çalışması* [Yüksek Lisans Tezi, Kültür Üniversitesi]. YÖKTEZ Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Kılıcı, S., & Onay, M. (2011). İş stresi ve tükenmişlik duygusunun işten ayrılma niyeti üzerine etkileri: Garsonlar ve aşçıbaşılar. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 363-372.
- Klassen, R. M. & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 114-129. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.01.002>
- Köklü, F. (2023). Eğitim yönetiminde işten ayrılma niyetine etki eden faktörlerin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(30), 15-26. <https://doi.org/10.52096/usbd.7.30.02>
- Kurtulmuş, M., & Yiğit, B. (2016). İşe yabancılaşmanın öğretmenlerin işten ayrılma niyetine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 860-871. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.282385>
- Martin, M. J. (2011). Influence of human resource practices on employee intention to quit [Doktora Tezi, University of Virginia]. <https://vtechworks.lib.vt.edu/server/api/core/bitstreams/e100afce-eeda-44a7-aa33-c0044a5120c5/content>
- Metin, O., & Ünal, Ş. (2022). İçerik analizi tekniği: İletişim bilimlerinde ve sosyolojide doktora tezlerinde kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 273-294. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227356>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An Expanded Sourcebook: Qualitative Data Analysis* (Second edition). SAGE Publications, Inc.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2023, 19 Aralık). Geçmişten günümüze sayılarla eğitim (1923-2023). <https://yuzuncuyilgalerisi.eba.gov.tr/galeriler/gecmisten-gunumuze-sayilarla-egitim-1923-2023-50> adresinden 17 Şubat 2024 tarihinde alınmıştır.
- Moç, T. (2018). Duygusal emek davranışlarının işten ayrılma niyeti üzerine etkisi. Özel eğitim kurumlarında çalışanlar üzerine bir araştırma. *Journal of Institute of Economic Development and Social Researches*, 4(13), 673-690. <https://doi.org/10.31623/iksd.107>
- Okumuş, K., & Subaşı, M. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Özdemir, F., & Kaplan, A. (2017). Öğretmen adaylarının bakış açısından Türk eğitim sisteminin sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 12(28), 577-592. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.12426>
- Sgkrehber, (2024, 27 Ağustos). Yıllara göre MEB'den ayrılan öğretmen sayısı. <https://sgkrehber.com/haber/yillara-gore-meb-den-ayrilan-ogretmen-sayisi-17414.html> adresinden 22 Eylül 2024 tarihinde alınmıştır.
- Sökmen, A., & Şimşek, T. (2016). Örgütsel bağlılık, örgütle özdeşleşme, stres ve işten ayrılma niyeti ilişkisi: Bir kamu kurumunda araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(3), 606-620.
- Sönmezer, M. G. (2007). Milli Eğitim Bakanlığında çalışan öğretmenler ile Milli Eğitim Bakanlığında emeklilik veya istifa nedeniyle özel eğitim kurumlarında çalışanların iş tatmin düzeylerinin karşılaştırmalı analizi [Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi]. <https://nek.istanbul.edu.tr/ekos/TEZ/43164.pdf>
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.
- Tarhan, Ö. (2015). Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının politik okuryazarlığa ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(9), 649-669. <https://doi.org/10.16992/ASOS.538>
- Teachthought. (2021, 22 Ekim). İyi öğretmenler neden ayrılır?. <https://www.teachthought.com/pedagogy/why-good-teachers-quit/> adresinden 17 Şubat 2024 tarihinde alınmıştır.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2024, 11 Mart). İşgücü istatistikleri. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Isgucu-Istatistikleri-Ocak-2024-53525> adresinden 11 Temmuz 2024 tarihinde alınmıştır.
- Uludağ, G. (2019). Örgütsel bağlılık ile işten ayrılma niyeti ilişkisini incelemeye yönelik bir alan araştırması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23 (Özel Sayı) , 2043-2056
- Uştu, H., & Tümkaya, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılık, işten ayrılma niyeti ve bazı sosyo-demografik özelliklerinin örgütsel bağlılığı yordama düzeylerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1262-1274. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330256>
- Uygun, S. (2012). Basında öğretmen sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 72-91.
- Yaşar, M. (2018). Nitel araştırmalarda nitelik sorunu. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 55-73. <https://doi.org/10.21666/muefd.426318>
- Yavan, Ö. (2017). Örgüt psikolojisinde işten ayrılma eğiliminin kavramsal değerlemesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 57-72
- Yüksel, H., & Yüksel, M. (2014). İş doyumu ile işten ayrılma düzeyi arasındaki ilişki: İlköğretim öğretmenleri üzerinde bir uygulama. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(32).

## Extended Abstract

### Purpose

When we examine the literature, we see that the focus is mostly on the reasons why teachers quit their jobs. However, the research conducted was based on the observation that teachers in Turkey do not quit their jobs but have this thought. Therefore, the aim of this research is not to determine the reasons why teachers quit their jobs, but whether they intend to quit their jobs and the reasons underlying their thoughts about quitting their jobs.

The present study is expected to guide initiatives aimed at improving teachers' professional conditions by identifying the difficulties and stress factors faced by teachers, considering the factors that reduce teachers' performance and motivation, and guiding decision-makers who shape education policies. This study, which aims to determine the underlying reasons for teachers' intention to quit their jobs, the reasons why they cannot quit despite having the intention to quit, and suggestions for solutions for these reasons, can also make significant contributions to the field of educational sciences by helping us better understand the effects of psychological, sociological and organizational factors on teachers' decisions in their professional lives.

The main purpose of the research was to answer the following sub-questions:

1. What are the situations and events in your professional life that made you say, "I wish I could leave the job..."?
2. What are your reasons for not quitting your job even though you are thinking about quitting?
3. How aware were you of these reasons when choosing the teaching profession?
4. How can these issues be resolved?

### Method

In this research, a case study design, one of the qualitative research methods, was used to determine the views of teachers on the reasons underlying their thoughts about quitting their jobs. The study group of this research consists of teachers who work in the city center of Isparta in the 2023-2024 academic year and who agreed to participate in the research voluntarily. The study group consisted of a total of 30 teachers, 15 of whom worked in private schools and 15 of whom worked in public schools, selected according to the criterion sampling method, one of the purposeful sampling types.

In this study, a semi-structured interview form was used as a data collection tool to determine the underlying reasons for teachers' intentions to quit their jobs. The semi-structured interview form used in this study consists of two parts. The first part included a personal information form that included questions about the participants' age, seniority, gender, branch, school level, type of school, and the course load they were responsible for. In the second part, teachers were asked four questions about the situations that caused them to consider leaving the profession, the reasons why they could not leave the profession despite wanting to, how aware they were of these reasons when choosing the teaching profession, and the solutions they encountered for these reasons.

Content analysis, a qualitative research technique, was used in this study. The analyses in the study were carried out using data obtained from 30 teachers, 15 from private schools and 15 from public schools. The reliability rate between the coders in this study was determined to be 85%.

### Results

When the issues regarding the answers given by the teachers to the question of what are the situations and events in your professional life that made you say, "I wish I could leave the profession..." was examined, it was seen that the frequencies of the factors affecting the intentions of teachers to leave their professions were listed as reasons related to working conditions, external reasons, and psychological reasons.

According to the responses given to the question "How aware were you of these reasons when choosing the teaching profession?" asked to the teachers in the current study, it was seen that more than half of the public school teachers who participated in the study were not aware of these reasons when choosing the teaching profession. Similarly, it was seen that more than half of the private school teachers who participated in the study were not aware of these reasons when choosing the teaching profession. Therefore, it is obvious that teachers are not sufficiently aware of the difficulties they face when choosing their profession, regardless of whether it is a private or a public school. Accordingly, practices in the profession selection process are considered inadequate.

It is seen that there are three common reasons underlying the intention to leave the job of teachers determined by the American education platform "Teachthought" and the teachers in the current study. These were determined as workload ( $f=6$ ), feeling of worthlessness ( $f=4$ ), and feeling of burnout ( $f=2$ ).

When the table created according to the answers given by the teachers to the question "What are your reasons for not quitting even though you are thinking about quitting your job?" was examined, it was seen that the frequencies of

the reasons underlying the teachers' intentions to quit the profession despite not quitting were listed as financial and professional factors.

When the table created according to the answers given by the teachers to the question "How can these issues be resolved?" was examined, it was seen that the frequencies of solution suggestions for these reasons encountered by the teachers were listed as solutions for the system, solutions for the stakeholders, solutions for the working conditions, and others.

### **Discussion, Conclusion, and Suggestions**

According to the findings obtained from the research, the primary problems of teachers are parental pressure and inadequate salary. In parallel with this, financial arrangements and parental training stand out in the solution proposals. Therefore, financial improvements should be made to meet teachers' salary expectations. On the other hand, legal arrangements should be made, and a pro-teacher attitude should be displayed to protect teachers from parental pressure and exposure to violence, which has increased in recent years. In addition, abandoning applications such as CİMER, which can make teachers subject to complaints and expose them to parental threats, can be seen as an important step in protecting the rights of teachers. It is thought that this way, it can also contribute to the problems of teachers, such as loss of reputation and feeling worthless.

## A Systematic Review of EFL Teachers' Perspectives on Artificial Intelligence Technologies<sup>1</sup>

Elif Kadriye ÖZKAN<sup>2</sup> , Nihan ERDEMİR<sup>3</sup> , Derya COŞKUN<sup>4</sup> 

### Abstract

Integrating Artificial Intelligence (AI) into education, especially in teaching English as a Foreign Language (EFL), has increased interest and curiosity among EFL teachers. This systematic review examines the perspectives of both pre-service and in-service EFL teachers regarding the use of AI in their teaching practices. The review focuses on studies published between 2021 and 2024. The Scopus database was reviewed, and 29 articles were analyzed. The study adopted a systematic review, and content analysis was utilized for data analysis. The findings revealed that the most commonly used research method in the reviewed literature was qualitative. EFL teachers generally regard AI tools as helpful in aiding language teaching, increasing student engagement, promoting personalized learning, and improving overall teaching efficiency. Moreover, AI is viewed as reducing the teacher workload by contributing to lesson planning, materials development, and providing feedback to students. However, the findings also show that EFL teachers are concerned about using AI tools in language classrooms. These include the potential for AI tools to promote cheating and plagiarism and the lack of adequate training for both students and teachers in utilizing AI effectively. Furthermore, the possibility of students' over-reliance on AI, potentially hindering their critical thinking and creativity, and ethical and privacy issues related to the handling of data by AI tools are also frequently cited concerns.

**Keywords:** Artificial intelligence, English as a foreign language, teachers' perspectives, systematic review.

**Received:** 18 August 2024, **Accepted:** 2 December 2024, **Published:** 25 December 2024

## İngilizce Öğretmenlerinin Yapay Zekaya Bakış Açıklarına Yönelik Sistematik Derleme

### Öz

Yapay Zekanın (YZ) eğitime, özellikle de Yabancı Dil Olarak İngilizce (YDİ) öğretimine entegre edilmesi, YDİ öğretmenleri arasındaki ilgi ve merakı artırmıştır. Bu sistematik derleme hem hizmet öncesi hem de hizmet içi İngilizce öğretmenlerinin öğretim uygulamalarında YZ kullanımına ilişkin bakış açılarını incelemektedir. Derleme, 2020 ile 2024 yılları arasında yayınlanmış çalışmalara odaklanmaktadır. Scopus veri tabanı incelenmiş ve toplam 29 makale analiz edilmiştir. Çalışmada sistematik bir inceleme benimsenmiş ve veri analizi olarak içerik analizi kullanılmıştır. Bulgular, incelenen literatürde yaygın olarak kullanılan araştırma yönteminin nitel olduğunu ortaya koymaktadır. YDİ öğretmenleri genellikle YZ araçlarını dil öğretimine yardımcı olmak, öğrenci katılımını artırmak, kişiselleştirilmiş öğrenmeyi teşvik etmek ve genel öğretim verimliliğini artırmak için yararlı olarak görmektedir. Ayrıca, YZ, ders planlamasına, materyal geliştirmeye ve öğrencilere geri bildirim sağlamaya katkıda bulunarak öğretmenlerin iş yükünü azaltmanın bir yolu olarak görülmektedir. Bununla birlikte, bulgular, YDİ öğretmenlerinin dil sınıflarında YZ araçlarını kullanma konusunda endişeli olduklarını da göstermektedir. Bunlar, YZ araçlarının hile ve intihali teşvik etme potansiyelini ve hem öğrenciler hem de öğretmenler için YZ'yi etkili bir şekilde kullanma konusunda yeterli eğitim eksikliğini içermektedir. Ayrıca, öğrencilerin yapay zekaya aşırı güvenme olasılığı, potansiyel olarak eleştirel düşünme ve yaratıcılıklarını engelleme ve verilerin yapay zekâ araçları tarafından işlenmesiyle ilgili etik ve gizlilik sorunları da sıklıkla dile getirilen endişelerdir.

**Anahtar kelimeler:** Yapay zekâ, yabancı dil olarak İngilizce, öğretmenlerin bakış açıları, sistematik derleme.

**Geliş:** 18 Ağustos 2024, **Kabul:** 2 Aralık 2024, **Yayın:** 25 Aralık 2024

<sup>1</sup> The preliminary findings of this study were presented at the 3rd LFAC 2024, held on October 17-18, 2024.

<sup>2</sup> Süleyman Demirel University, Faculty of Education, Department of English Language Teaching, Isparta, Corresponding Author, [elifozkan9994@gmail.com](mailto:elifozkan9994@gmail.com)

<sup>3</sup> Süleyman Demirel University, Faculty of Education, Department of English Language Teaching, Isparta, [nihanerdemir@sdu.edu.tr](mailto:nihanerdemir@sdu.edu.tr)

<sup>4</sup> Süleyman Demirel University, Faculty of Education, Department of English Language Teaching, Isparta, [deryacoskun@sdu.edu.tr](mailto:deryacoskun@sdu.edu.tr)

## Introduction

The recent surge in artificial intelligence (AI) in everyday life has sparked research interest in AI's educational applications and tools for teaching English as a Foreign Language (EFL). Technological advancements can transform traditional teaching methods by offering personalized learning experiences, immediate feedback, and opportunities for language practice. ChatGPT and other AI tools promise to enhance students' learning outcomes and teaching efficacy. Technological advances offer innovative tools that improve personalized learning, real-time feedback, and language practice, revolutionizing traditional teaching methods. As ChatGPT and AI tools demonstrate potential for improving student outcomes and teaching efficacy, researchers and educators increasingly explore their integration into EFL classrooms (Jeon, 2024; Tulasi & Rao, 2023; Young & Shishido, 2023)

Understanding its impact on teaching experiences through EFL teachers' perspectives becomes crucial as AI evolves because they are at the center of implementing these technologies. Their insights influence the current discussions on the role of AI in education, guiding both practical applications and theoretical understanding of its potential and limitations in various educational settings. Many studies (e.g., Kartal & Yeşilyurt, 2024; Oranga, 2023; Zadorozhnyy & Lai, 2023) have highlighted the beneficial aspects of AI in enhancing learning experience, offering personalized tutoring, and providing opportunities for practice in conversational skills and written communication. However, there are obstacles to overcome before AI can be effectively incorporated into EFL instruction. Some studies (e.g., Mohamed, 2023; Moybeka et al., 2023) have raised concerns about excessive reliance on AI, students' possible loss of intrinsic motivation, privacy concerns, and biases in AI technologies. Besides these negative effects, recent studies (e.g., Koraishi, 2023; Nguyen, 2023) have suggested how AI tools can be effectively integrated into EFL classes.

Though the possible impacts of AI tools on language learning have been examined from learners' perspectives, such as engagement (Xu & Li, 2024) and achievement (Wei, 2023), there is a significant research gap in teachers' perspectives on AI integration into their EFL classes. In the literature, few studies (e.g., Chiu et al., 2023) have conducted a systematic review of teachers' perceptions across diverse educational settings; however, no research has been found in an EFL setting. Therefore, this systematic review aims to fill this gap by providing EFL teachers' views, experiences, and attitudes toward AI integration based on the findings of existing research and provides a general picture of teachers' perspectives across multiple contexts.

### Artificial Intelligence in Language Teaching

Artificial intelligence has become an integral part of language learning by replacing traditional pedagogical approaches. In this way, EFL teachers can resort to innovative sources and tools through AI technologies to enhance language learning in the classroom environment. As recent research has suggested, AI is transforming language teaching by introducing futuristic methods and techniques. For example, the studies (e.g., An et al., 2023; Rad & Roohani, 2024) found that EFL teachers could enhance learners' pronunciation accuracy, comprehensibility, and general attitudes towards language learning using AI tools.

Moreover, they can provide personalized feedback through these tools and increase learner engagement both inside and outside the classroom (Mohamed, 2023). AI's ability to provide personalized learning experiences in EFL instruction was also stressed by Amin (2023). Specifically, its ability to provide real-time feedback, recognize errors, and make suggestions highlights the transformative capacity of EFL classes instead of having to stick to traditional teaching techniques (Dong, 2023). The way these AI tools customize feedback according to each student also supports learners' language skills, such as pronunciation (Zekaj, 2023), and writing (Sögüt, 2024), thereby providing more targeted feedback. Moreover, Sögüt (ibid.) suggests the use of AI tools in EFL writing classes for initial teacher education programs because they may provide self-evaluation tools, reflective writing prompts, and immediate personalized feedback.

Besides increasing learner engagement and interaction with personalized and immediate feedback, AI technologies also have various benefits for both learners and teachers in language learning and teaching. For example, AI-driven tools provide gamified learning experiences that increase motivation and opportunities for self-regulated practice outside the classroom (Adipat, 2023). Since technology in education advances quickly, teachers must take a critical but pragmatic stance by considering learners' needs and expectations. Therefore, teachers are expected not to avoid but to integrate AI into their EFL classes and enhance their teaching strategies and language learning outcomes (An et al., 2023). Consequently, teachers need to recognize the potential of AI tools in supporting various stages of the language teaching and learning processes.

### EFL Teachers' Perspectives on Artificial Intelligence

Several studies have investigated teachers' views, experiences, and attitudes toward AI integration in educational settings. First, regarding the benefits of AI technologies in language learning and teaching contexts, positive attitudes toward AI use in EFL classes were highlighted by Firdaus and Nawaz (2024), along with some obstacles during the procedure of implementation in the classroom. Similarly, Yudhiantara and Sugilar (2023) found that pre-service teachers studying English had favorable perceptions toward AI tools, such as *Quillbot*, because they facilitated language learning and teaching. A further suggestion was made by Adipat (2023), who claimed the integration of AI-enhanced



Phenomenon-based Learning (PhenoBL). In this way, speaking skills were aimed to be improved through interdisciplinary activities. Despite the positive perceptions and attitudes toward employing AI tools in language classes, several teachers stated the necessity of adequate AI training to effectively integrate the tools into lessons (Metwally & Hamad, 2023). Thus, teachers are expected to confidently navigate AI tools and adapt them to their course objectives, learners' needs, and expectations.

Second, regarding the challenges of AI technologies, teachers are concerned with the ethical issues of AI no matter how they highlight the importance of AI integration into language teaching. Specifically, they have concerns about fairness, transparency, and privacy (Simbolon, 2024). In addition, AI might lead to a lack of human interaction, limited exposure to target language, and potential prejudice (Mohamed, 2023). Misinformation, cheating, and exploitation of AI technologies are other issues (Lambert & Stevens, 2023). While integrating AI tools into language education, learners might tend to misuse these tools, leading to practical challenges in a given assignment, laziness, and lack of critical thinking. Finally, Arslan and Ilin (2018) explored pre-service EFL teachers' concerns and found that AI training for teachers was considered to decrease their concerns and increase their confidence in employing these tools. Therefore, teachers need to set boundaries and introduce regulations while adopting AI tools to address any possible challenges (Ho, 2024). To guarantee the ethical use of AI tools, these concerns in the literature should be taken into consideration. In this way, academic integrity can be ensured, and an engaging and interactive learning atmosphere can be fostered rather than depending entirely on AI tools.

Overall, the integration of AI has been acknowledged to improve EFL instruction, but also its potential to lead to ethical concerns has been emphasized. Therefore, this systematic review aims to explore various studies to analyze teachers' perspectives on AI in English language teaching. By synthesizing findings from a range of studies, this review seeks to uncover the perspectives of teachers regarding the integration of AI technologies in language education. In this regard, the following research questions were addressed:

1. What is the annual distribution of publications among the selected articles during the study period?
2. Which research designs are the most frequently employed in the literature?
3. What are the major findings from the literature that consider EFL teachers' perspectives on AI tools?

## Methodology

### Research Design

The study utilized a systematic review method, which can be defined as “the application of strategies that limit bias in the assembly, critical appraisal, and synthesis of all relevant studies on a specific topic” (Torgerson, 2003, p.8). Systematic review method was also utilized in this study because it attempts to reduce bias by identifying, selecting, analyzing, and summarizing relevant research on a given subject using systematic and explicit methods (Needleman, 2002). Beyond summarizing the results of the studies, they require a method that describes the steps for inclusion and exclusion, and strategies for identifying and analyzing the relevant research (Bronson & Davis, 2012). This study intends to provide a comprehensive and objective literature review by locating, evaluating, and combining research findings into a thorough comprehension, considering the definition and goals of systematic reviews.

### Data Collection Procedure

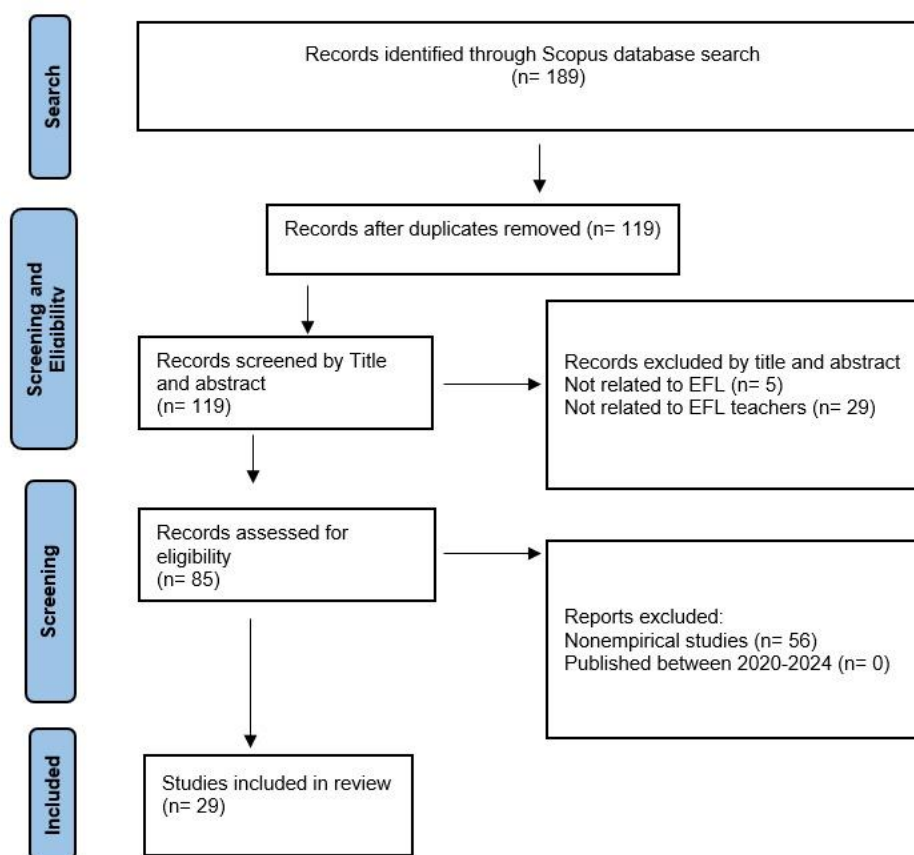
To identify the studies, the Scopus database was chosen due to its broader coverage of the relevant studies. The following terms were sought to find these relevant research studies: ‘*EFL teacher perceptions of AI*,’ ‘*Artificial Intelligence and EFL teachers*,’ ‘*Artificial Intelligence English teachers’ adoption*,’ ‘*AI tools English as a foreign language teachers*,’ ‘*pre-service English language teachers and AI*,’ ‘*ChatGPT English language teacher perception*,’ ‘*chatbots and English teachers*,’ ‘*English language teachers’ viewpoints on AI*,’ ‘*English language teachers’ perspectives on AI*.’ Following the database search, several criteria were established to include the relevant papers for the systematic review. The inclusion criteria can be listed as follows:

1. Published between 2020-2024
2. Empirical studies
3. Related to EFL context
4. Related to EFL teachers

The included studies should be published between 2020-2024 to reach current issues. However, publishing year was determined as 2021 because no study was conducted in 2020. There is one article published in 2021 and two articles in 2022. The selected articles were mainly conducted in 2023 and 2024, with 13 articles published each year. Studies should include teachers as participants and their perception of AI in the EFL context. Moreover, only empirical studies were selected to offer a comprehensive and accurate understanding of the research questions. Furthermore, these studies should be related to EFL teachers and the EFL context.

The preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) flow (Liberati et al., 2009) was implemented for the systematic review. The process involved three steps: identification of possible studies,

abstract and title screening, and full-text assessment for eligibility. Figure 1 below provides an overview of the process, and the number of papers included and excluded in each step.



**Figure 1.** PRISMA flow diagram representing the data selection process (Adapted from Liberati et al., 2009)

After searching for key terms from the Scopus database, a total of 189 articles were obtained and irrelevant studies were extracted using the determined exclusion criteria. First, some of the articles ( $n=70$ ) were extracted because of duplications, and then some articles ( $n=34$ ) were removed because they did not relate to the EFL context ( $n=5$ ) and EFL teachers ( $n=29$ ). While carefully assessing the eligibility of the studies, non-empirical works such as book chapters, conference papers, and reports ( $n=56$ ) were eliminated. After excluding the data according to the exclusion criteria, a total of 29 articles were left to analyze.

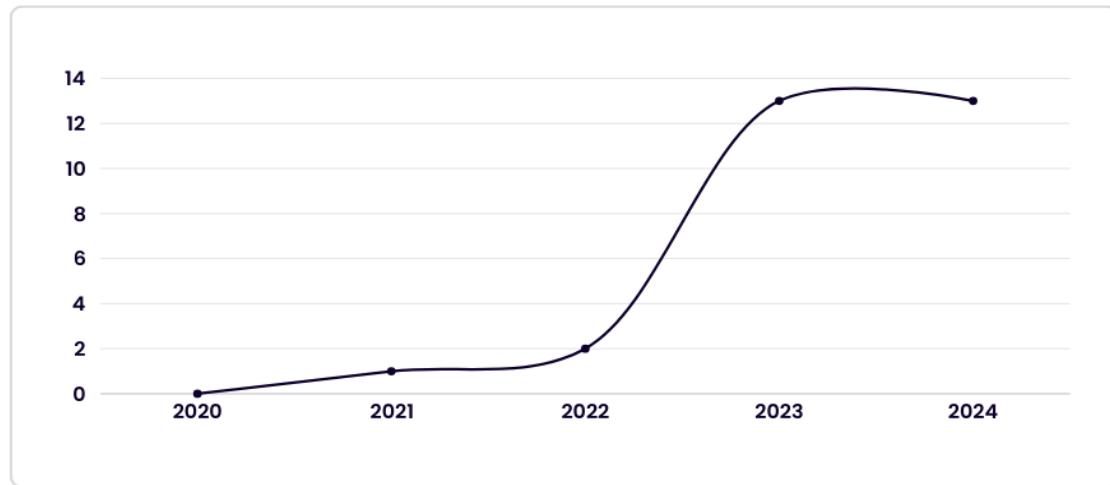
## Data Analysis

All the selected studies were coded and analyzed following the content analysis method, which aims to evaluate, modify, extend, and generally enhance the applicability and validity of the current frameworks (Fingeld-Connett, 2013). This research utilized this method because it can employ textual analysis and enable data comparison, contrast, and classification (Fraenkel & Wallen, 2000). The findings were presented according to publication year, methods included in the study, and the research questions, and the table was listed in Word format. The table includes the authors' names, publication year, and AI's perceived benefits and challenges. Table 3 was filled out after carefully reviewing the selected articles based on descriptive information and findings (see the Appendix). The coding scheme consisting of the results from the selected studies was manually prepared. After the findings list was prepared, two main categories were set: Benefits of AI and Challenges of AI. The most frequently mentioned benefits and concerns were listed for each category, and the benefits and obstacles mentioned in similar words were written under the same subcategory. Therefore, the frequency theme-code schema was prepared with two main categories, 16 themes, and 138 codes.

## Findings

### Annual Distribution of Publications

Considering RQ1, the systematic review study was conducted by selecting articles from 2020 to 2024. Figure 2 displays the distribution of the focused research articles for the timeframe under consideration.

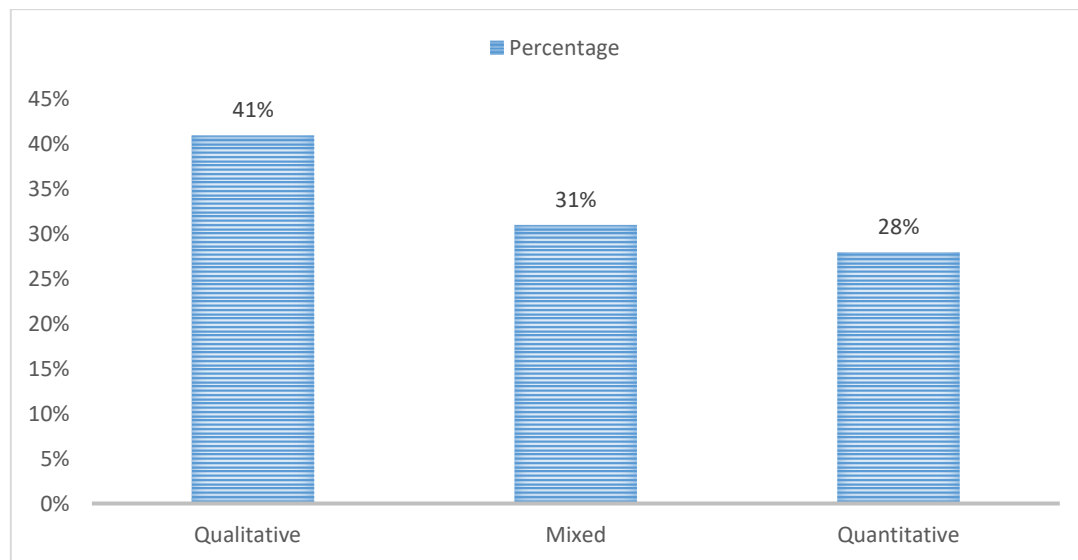


*Figure 2.* The number of articles per year

Studies were conducted about the year of publication, which revealed an apparent growth in the number of studies from 2020 to 2024. However, none of the selected articles were published in 2020. There is one article published in 2021 and two articles in 2022. The selected articles were mainly conducted in 2023 and 2024, with 13 articles published each year.

### Research Designs in the Selected Studies

The analysis of the research methodologies used in these studies revealed a diverse approach to research. Considering RQ2, the studies were categorized into three main types: qualitative, quantitative, and mixed methods. Figure 3 represents the frequency of research methods used in the selected articles.



*Figure 3.* Utilized research methods in the selected studies

The qualitative method category represents the most significant proportion (41%) with 12 articles. With nine studies, the mixed method is the second most common research methodology utilized by the selected articles (31%). Finally, the quantitative research method is the least frequently employed methodology in the existing literature (28%) with eight studies. A small predisposition towards qualitative techniques is seen in the distribution of methodologies, which demonstrate the balanced use of different research approaches.

## EFL Teachers' Perspectives on AI Tools

Teachers' perspectives on AI are listed and coded according to the benefits and challenges to address RQ3. Although teachers mostly believed that AI is useful in the language teaching process, they also had some concerns about its application. Following the perspectives of in-service and pre-service teachers, two themes and ten codes were explored.

### Benefits of AI

Eight codes were defined and examined, considering the benefits of AI concerning RQ3. Figure 5 shows the most frequently mentioned advantages of integrating AI into language classrooms.

**Table 1.** Benefits of AI by pre- and in-service EFL teachers

Category	Themes	Codes (f)
Benefits of AI	aiding language teaching	15
	enhancing student engagement and motivation	12
	promoting personalized learning and feedback	12
	saving time for teachers	10
	improving teaching efficiency	9
	providing support for lesson planning	7
	reducing workload and stress	5
	contributing to professional development	3

The most common benefits include aiding language teaching ( $f=15$ ), enhancing students' engagement ( $f=12$ ), promoting personalized learning and feedback ( $f=12$ ), helping teachers save time ( $f=10$ ), improving teaching efficiency ( $f=9$ ), providing support for lesson planning ( $f=7$ ), reducing workload and stress ( $f=5$ ), and contributing to professional development ( $f=3$ ).

### Challenges of AI

To answer RQ3, eight codes related to the challenges of integrating AI into language classrooms were explored and examined. Table 6 shows the most common challenges of AI mentioned by EFL teachers.

**Table 2.** Challenges of AI by pre- and in-service EFL teachers

Category	Themes	Codes (f)
Challenges of AI	over-relying on AI	15
	promoting cheating and plagiarism	10
	raising ethical and privacy concerns	10
	lacking understanding or training in AI	9
	declining creativity and critical thinking	9
	not aligning with cultural and contextual needs	6
	facing technical and resource barriers	5
	disrupting classroom dynamics	4

The possibility that students could become overly dependent on AI tools was the drawback that was mentioned the most ( $f=15$ ). Facilitation of plagiarism and cheating ( $f=10$ ), ethical and privacy concerns ( $f=10$ ), lack of adequate teacher preparation for incorporating these tools into the classroom ( $f=9$ ), and potential harm to students' critical thinking and creativity ( $f=9$ ) were other noteworthy challenges related to AI. The findings also revealed that teachers believed that some of the AI outputs did not align with cultural and contextual needs ( $f=6$ ). Lastly, it was found that teachers faced some technical and resource barriers ( $f=5$ ), and some AI tools disrupted classroom dynamics ( $f=4$ ).

## Discussion

### RQ1. The annual distribution of publications among the selected articles

In this study, 29 articles retrieved from the Scopus database were reviewed, and the results of the studies were examined and coded in terms of annual publication, research designs, and the benefits and challenges of AI. The main results showed that there has been a continuing increase in research on AI integration in language teaching in the last four years. This finding may be due to the recent popularity of AI tools and their potential contribution to language learning.

### RQ2. The Most frequently employed research designs among the selected articles

Regarding the most employed research design, there is a gap in the number of quantitative studies, most of the reviewed studies employed qualitative and mixed methods (e.g., Chuah & Kabilan, 2021; Kemelbekova et al., 2024; Marzuki et al., 2023; Yeh, 2024). The qualitative research method was the most common methodology because the reviewed studies focused on explaining EFL teachers' thoughts and concerns about AI tools (Dehghani & Mashhadi, 2024; Octovio et al., 2024; Zhang et al., 2023). This distribution indicated a slight predisposition towards qualitative

and mixed methodology, which allows researchers to explore the deeper reasons and concerns related to integration of AI tools in EFL classrooms. However, balanced use of different research approaches may ensure a comprehensive examination of the research questions from multiple perspectives.

### **RQ3. The perspectives of EFL teachers on AI tools**

The synthesis of the selected articles revealed that EFL teachers' perspectives on AI tools were analyzed under two main categories: the benefits and challenges of AI tools. The most frequently mentioned benefits in these studies were giving personalized feedback to students, enhancing their engagement, reducing teachers' workloads, and improving teaching efficiency and quality. EFL teachers mostly believed that integrating AI tools would benefit both teachers and students. Teachers find these tools beneficial because they can be used for lesson planning, creating materials, and improving the teaching process (e.g., Alrishan, 2023; Ghafouri et al., 2024; Sumakul et al., 2022)

Further, teachers evaluated students' work and gave them personalized feedback with the cooperation of these tools in the lessons. Thus, teachers reduced their workload by preparing tasks faster, evaluating students practically, and giving personalized feedback with AI tools. Studies (e.g., Al-Khresheh, 2024; Dakakni & Safa, 2023; Ghafouri, 2024; Hazaymeh et al., 2024; Kemelbekova et al., 2024) also supported these claims, revealing similar advantages of AI tools. Another main finding considering the benefits of AI tools is providing instant feedback and facilitating interactive learning environments, which increases students' motivation and participation (Hieu & Thao, 2024; Sumakul et al., 2022). Integrating AI tools into the curriculum fostered motivation and participation because students could access the tools whenever needed. Thus, they can receive individualized feedback for their work in a short time. However, students should be trained on how to use these tools effectively, and teachers should facilitate students while AI tools are used because feedback received from AI might not be appropriate for all students (Chuah & Kabilan, 2021; Guo & Wang, 2023; Kohnke et al., 2023; Moorhouse, 2024).

Another benefit of AI mentioned in the reviewed articles was enhancing teaching efficiency and quality. Studies by An et al. (2022) and Dehghani and Mashhadi (2024) highlighted that AI tools could support teaching processes, improve instructional quality, and support professional development. This aligns with the findings of Ulla et al. (2023), which showed that AI offers varied teaching resources and procedural guidelines for teachers. Therefore, it can be claimed that AI supports teachers and students in the language teaching and learning processes. In this regard, AI enhances teachers' technological and pedagogical knowledge and contributes to enriching their perspectives (Alrishan, 2023; Sumakul et al., 2022). In addition, teachers can use AI tools to develop stimulating activities for different learner groups, clarify challenging concepts, build interaction among students, and enhance students' self-expression abilities (e.g., Ghafouri, 2024; Kartal, 2024; Lee et al., 2024). Consequently, the quality and efficiency of teaching can be enhanced through AI tools that support professional development and provide innovative learning opportunities for learners.

As for the challenges of AI, the most frequent challenge was related to students' over-reliance on AI tools. In this sense, it was noted that too much dependence on AI for guidance would have negative impacts on students' basic language skills and problem-solving abilities. Likewise, teachers had some concerns that over-reliance on AI tools would reduce students' creativity and critical thinking skills, which was also another challenge perceived by the teachers (e.g., Al-Khresheh, 2024; Dakakni & Safa, 2023; Hieu & Thao, 2024; Moorhouse, 2024). In addition, the teachers expressed that AI could increase cheating and plagiarism among learners. It was also claimed that submitting AI-generated content would have adverse effects on students' academic integrity and learning processes (Mohammadkarimi, 2023). By supporting this claim, some studies (e.g., Cong-Lem et al., 2024; Dakakni & Safa, 2023; Kartal, 2024) noted that cheating and lack of originality were other challenges that could be encountered in the language teaching process. Raising ethical and privacy concerns was another challenge for the AI mentioned by the teachers. In this regard, it was found that the storage and use of students' data could lead to the theft of private data on students' identities and performance. Therefore, some studies recommended designing policies to protect private data on students (e.g., Dakakni & Safa, 2023; Fassbender, 2024; Kohnke et al., 2023).

Lack of understanding and training was another difficulty in integrating AI into EFL teaching. Since the lack of training on the effective use of AI tools caused EFL teachers to resist using AI tools, EFL teachers could not sufficiently benefit from these tools. Consequently, the ineffective use of AI tools also prevented teachers from benefiting from personalized learning and tailored feedback opportunities. Moreover, studies (e.g., Alhalangy & AbdAlgane, 2023; Novawan et al., 2024; Zhang et al., 2023) revealed that these difficulties had negative impacts on both students and teachers. Hence, designing training programs for teachers and students on the effective use of AI was proposed by many scholars (e.g., An et al., 2022; Kohnke et al., 2023; Moorhouse, 2024; Zhang, 2024).

Concerning the findings of the review study and teachers' perceptions regarding the benefits and challenges of AI, some inferences and suggestions can be made for further studies. To exemplify, this review study indicated that there is a need for addressing AI tools and literacy in teacher training programs. In line with this need, teacher education curricula should integrate training on how to use AI tools effectively. Thus, it can be suggested to design professional development programs integrating AI tools with self-paced courses, mentorship, hands-on activities, and workshops. Accordingly, the teachers can learn how to use AI technologies as a supplemental tool in their lessons. Thus, the

benefits of AI can be maximized by providing differentiated instruction to learners, as suggested by Ghafouri (2024) and Zhang et al. (2023).

Another suggestion of this study could be linked to the integration of positive psychology into AI-based instruction to enhance students' learning and address their emotional needs (Ghafouri, 2024). In this regard, the effects of AI should be explored through both positive and negative emotional factors such as resilience, well-being, and anxiety. The exploration of these factors would help teachers boost student motivation and engagement in language learning. Accordingly, teachers should adopt the facilitator role by providing emotional support and guidance to learners.

These findings also indicated the importance of institutional support and the need for a technological infrastructure to eliminate barriers to the integration of AI tools into language teaching. In this vein, it could be beneficial to ensure cooperation among institutions to provide funding for AI tools. That is why, policies for AI developers and educators should be designed to provide equal opportunities for each student and teacher in different teaching contexts.

## **Conclusion**

This study reviewed empirical studies covering EFL teachers' perspectives on AI. The studies were conducted from the Scopus database with the determined PRISMA inclusion criteria and analyzed through content analysis. The results showed that there was a gradual interest in the topic, with a continuing increase in the number of published articles between 2021-2024. Furthermore, the most preferred methodology was the qualitative method used in the reviewed articles. EFL teachers were aware of the benefits of integrating AI into their classrooms. The findings revealed that teachers see AI as beneficial in aiding the teaching process, helping teachers in the teaching process, enhancing student engagement, and promoting personal learning. However, EFL teachers mostly mentioned that using AI tools has some concerns and challenges. The findings of the reviewed articles revealed that teachers were mostly concerned about the excessive use of AI tools. When we implement the tools in lessons and outside the classroom, students may become overreliant on these tools. Furthermore, these tools have the potential to promote plagiarism and cheating because students may use the AI-generated work and present it as their own work. Another mostly mentioned concern is that these tools may cause ethical issues and violate students' data privacy.

The results of the reviewed articles showed important implications for EFL teachers while using AI tools in language classes. The results indicated that AI tools can benefit EFL classrooms by aiding the teaching process. EFL teachers can create lesson plans and give individualized feedback to their students in a short time. Furthermore, these tools can increase students' motivation and enhance teaching efficiency. Students can access the tools whenever possible, and they can get support for their learning process with customized materials. These advantages suggest that AI tools have the potential to change the outdated methods of teaching English and become more effective and practical for both teachers and students. However, educational institutions need to invest in teacher training programs to effectively integrate these tools into the curriculum. In this way, educators reach the essential skills for implementing these tools and overcoming the possible problems while using them in the class.

The results indicated that AI tools have the potential to change language classrooms with their benefits and advantages. However, the study also revealed that strict policies and guidelines are needed to secure students' privacy and data. Also, systems should be created to guarantee students' ethical behaviors and the potential of cheating in the lessons while using AI tools. Hence, EFL teachers can create more secure learning environments for their students. Furthermore, integrating the traditional approaches with AI tools can minimize the negative effects of these tools on students' creativity and critical thinking skills. Furthermore, teachers can see AI tools as additional resources for creating materials and helping students in the learning process. Developers of educational programs designed for future educators should also include courses on how they can teach subjects where AI tools are involved. The teacher training programs should be designed according to the challenges encountered by EFL teachers. Training programs should focus on how EFL teachers effectively integrate these tools while paying attention to ethical issues and overuse by students. For instance, students can be informed of ethics and have strict rules regarding the overuse of these tools.

## **Limitations and Further Suggestions**

There are several notable limitations in the current study. Firstly, this study focused only on articles published between 2021-2024. Unfortunately, other relevant studies published outside this timeframe were not included. This limitation could impact the thoroughness of the current literature review. Furthermore, this study searched for the related articles in only one database. Consequently, this resulted in the exclusion of various related articles available in other databases. Moreover, we focused on only one database, which limited the study to only analyzing 29 articles. Because the study was restricted to analyzing 29 articles, this may limit the scope and findings of the research. Finally, this review does not mention where the studies are based. This limitation may affect the generalizability of the study.

Future studies should include studies from different geographical and cultural backgrounds. This can provide a more general and effective understanding of how cultural factors affect the attitudes and the success of AI in language

education. Furthermore, future studies can focus on providing a secure environment for students in education by addressing the issues mentioned in this research. In this direction, researchers can conduct studies by incorporating policymakers to create guidelines on ethics and plagiarism. Finally, investigating teachers' perspectives, needs, and concerns regarding AI integration will provide practical perspectives for creating successful educational initiatives and assistance systems.

### **Ethics Committee Approval**

Ethics committee approval is not required for this study because systematic review methodology is utilized.

### **Author Contribution**

All the authors contributed to the conception, design, and practice of the study

### **Conflict of Interest**

There is no conflict of interest.

## References

- Adipat, S. (2023). An artificial intelligence-enhanced phenomenon-based learning approach for interdisciplinary understanding and speaking skills. *International Journal of Instruction*, 16(3), 531-550. <https://doi.org/10.29333/iji.2023.16329a>
- AbdAlgane, M., & Othman, K. A. J. (2023). Utilizing artificial intelligence technologies in Saudi EFL tertiary level classrooms. *Journal of Intercultural Communication*, 23(1), 92-99. <https://doi.org/10.36923/jicc.v23i1.124>
- Alhalangy, A. G. I., & AbdAlgane, M. (2023). Exploring the impact of AI on the EFL context: A case study of Saudi universities. *Journal of Intercultural Communication*, 23(2), 41-49. <https://doi.org/10.36923/jicc.v23i2.125>
- Al-Khresheh, M. H. (2024). Bridging technology and pedagogy from a global lens: Teachers' perspectives on integrating ChatGPT in English language teaching. *Computers and Education. Artificial Intelligence*, 6, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100218>
- Alrishan, A. M. H. (2023). Determinants of intention to use ChatGPT for professional development among Omani EFL pre-service teachers. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(12), 187-209. <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.12.10>
- Amin, M. Y. M. (2023). AI and ChatGPT in language teaching: Enhancing EFL classroom support and transforming assessment techniques. *International Journal of Higher Education Pedagogies*, 4(4), 1-15. <https://doi.org/10.33422/ijhep.v4i4.554>
- An, X., Chai, C. S., Li, Y., Zhou, Y., & Yang, B. (2023). Modeling students' perceptions of artificial intelligence-assisted language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/09588221.2023.2246519>
- An, X., Chai, C.S., Li, Y., Zhou, Y., Shen, X., Zheng, C., & Chen, M. (2022). Modeling English teachers' behavioral intention to use artificial intelligence in middle schools. *Education and Information Technologies*, 28(5), 5187-5208. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11286-z>
- Arslan, F., & İlin, G. (2018). The effects of teaching practicum on EFL pre-service teachers' concerns. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(2), 265-282. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jlls/issue/43364/527979>
- Bronson, D. E., & Davis, T. S. (2012). *Finding and evaluating evidence: Systematic reviews and evidence-based practice*. Oxford University Press.
- Chiu, T. K. F., Xia, Q., Zhou, X., Chai, C. S., & Cheng, M. (2023). Systematic literature review on opportunities, challenges, and future research recommendations of artificial intelligence in education. *Computers, and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100118. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100118>
- Chuah, K. M., & Kabilan, M. K. (2021). Teachers' views on the use of chatbots to support English language teaching in a mobile environment. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 16(20), 223-237. <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i20.24917>
- Cong-Lem, N., Tran, T.N., & Nguyen, T.T. (2024). Academic integrity in the age of generative AI: Perceptions and responses of Vietnamese EFL teachers. *Teaching English with Technology*, 24(1), 28-47. <https://doi.org/10.56297/fsyb3031/mxnb7567>
- Dakakni, D., & Safa, N. (2023). Artificial intelligence in the L2 classroom: Implications and challenges on ethics and equity in higher education: A 21st century Pandora's box. *Computers and Education. Artificial Intelligence*, 5, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100179>
- Dehghani, H., & Mashhadi, A. (2024). Exploring Iranian English as a foreign language teachers' acceptance of ChatGPT in English language teaching: Extending the technology acceptance model. *Education and Information Technologies*, 29, 1-22. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12660-9>
- Dong, Y. (2023). Revolutionizing academic English writing through AI-powered pedagogy: Practical exploration of teaching process and assessment. *Journal of Higher Education Research*, 4(2), 52-57. <https://doi.org/10.32629/jher.v4i2.1188>
- Fassbender, W. J. (2024). "I can almost recognize its voice": AI and its impact on ethical teacher-centaur labor. *English Teaching*, 23(1), 104-117. <https://doi.org/10.1108/etpc-08-2023-0101>
- Finfgeld-Connett, D. (2013). Use of content analysis to conduct knowledge-building and theory-generating qualitative systematic reviews. *Qualitative Research*, 14(3), 341-352. <https://doi.org/10.1177/1468794113481790>
- Firdaus, A., & Nawaz, S. (2024). Viewpoints of teachers about the usage of artificial intelligence in ELT: Advantages and obstacles. *University of Chitral Journal of Linguistics and Literature*, 8(I), 82-93. <https://doi.org/10.33195/>
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. (2000). *How to design and evaluate research in education* (4th ed.). McGraw-Hill.
- Ghafouri, M. (2024). ChatGPT: The catalyst for teacher-student rapport and grit development in L2 class. *System*, 120, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103209>
- Ghafouri, M., Hassaskhah, J., & Mahdavi-Zafarghandi, A. (2024). From virtual assistant to writing mentor: Exploring the impact of a ChatGPT-based writing instruction protocol on EFL teachers' self-efficacy and learners' writing skill. *Language Teaching Research*, 1-23. <https://doi.org/10.1177/13621688241239764>
- Guo, K., & Wang, D. (2023). To resist it or to embrace it? Examining ChatGPT's potential to support teacher feedback in EFL writing. *Education and Information Technologies*, 29(7), 8435-8463. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12146-0>



- Hazaymeh, W.A., Bouzenoun, A., & Remache, A. (2024). EFL instructors' perspective on using AI Applications in English as a foreign language teaching and learning. *Emerging Science Journal*, 8, 73-87. <https://doi.org/10.28991/esj-2024-sied1-05>
- Hieu, H.H., & Thao, L.T. (2024). Exploring the impact of AI in language education: Vietnamese EFL Teachers' views on using ChatGPT for fairy tale retelling tasks. *International Journal of Learning*, 23(3), 486-503. <https://doi.org/10.26803/ijlter.23.3.24>
- Ho, P.X.P. (2024). Using ChatGPT in English language learning: A study on IT students' attitudes, habits, and perceptions. *International Journal of TESOL & Education*, 4(1), 55-68. <https://doi.org/10.54855/ijte.24414>
- Kartal, G., & Yeşilyurt, Y.E. (2024). A bibliometric analysis of artificial intelligence in L2 teaching and applied linguistics between 1995 and 2022. *ReCALL*, 36(3), 359-375. <https://doi.org/10.1017/S0958344024000077>
- Kartal, G. (2024). The influence of ChatGPT on thinking skills and creativity of EFL student teachers: A narrative inquiry. *JET. Journal of Education for Teaching/Journal of Education for Teaching*, 50(4), 1-16. <https://doi.org/10.1080/02607476.2024.2326502>
- Kemelbekova, Z., Degtyareva, X., Yessenaman, S., Ismailova, D., & Seidaliyeva, G. (2024). AI in teaching English as a foreign language: Effectiveness and prospects in Kazakh higher education. *XLinguae*, 17(1), 69-83. <https://doi.org/10.18355/xl.2024.17.01.05>
- Kohnke, L., Moorhouse, B.L., & Zou, D. (2023). Exploring generative artificial intelligence preparedness among university language instructors: A case study. *Computers and Education, Artificial Intelligence*, 5, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100156>
- Koraishi, O. (2023). Teaching English in the age of AI: Embracing ChatGPT to optimize EFL materials and assessment. *Language Education & Technology (LET) Journal*, 3(1), 55-72. <https://langedutech.com/letjournal/index.php/let/article/download/48/3>
- Lambert, J., & Stevens, M. (2023). ChatGPT and generative AI technology: A mixed bag of concerns and new opportunities. *Computers in the Schools*, 1-25. <https://doi.org/10.1080/07380569.2023.2256710>
- Lee, S., Jeon, J., & Choe, H. (2024). Enhancing pre-service teachers' global Englishes awareness with technology: A Focus on AI chatbots in 3D metaverse environments. *TESOL Quarterly*, 1-26. <https://doi.org/10.1002/tesq.3300>
- Jeon, J. (2024). Exploring AI chatbot affordances in the EFL classroom: Young learners' experiences and perspectives. *Computer Assisted Language Learning*, 37(1-2), 1-26.
- Liberati, A., Altman, D.G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P.C., Ioannidis, J.P.A., Clarke, M., Devereaux, P.J., Kleijnen, J., & Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: Explanation and elaboration. *PLoS Medicine*, 6(7), 65-94. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000100>
- Marzuki, U.W., Rusdin, D., & Darwin, I.I. (2023). The impact of AI writing tools on the content and organization of students' writing: EFL teachers' perspective. *Cogent Education*, 10(2), 1-17. <https://doi.org/10.1080/2331186x.2023.2236469>
- Octavio, M. M., Argüello, M.V.G., & Pujolà, J.T. (2024). ChatGPT as an AI L2 teaching support: A case study of an EFL teacher. *Technology in Language Teaching & Learning*, 6(1), 1-25. <https://doi.org/10.29140/tltl.v6n1.1142>
- Metwally, A. A., & Hamad, M.M. (2023). Educators' perspectives about artificial intelligence integration as a tool for digital language teaching. *Onomazein*, 62, 2309-2327. <http://www.onomazein.com/index.php/onom/article/view/474>
- Mohamed, A. M. (2023). Exploring the potential of an AI-based Chatbot (ChatGPT) in enhancing English as a Foreign Language (EFL) teaching: Perceptions of EFL faculty members. *Education and Information Technologies*, 29(3), 3195-3217. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11917-z>
- Mohammadkarimi, E. (2023) Teachers' reflections on academic dishonesty in EFL students' writings in the era of artificial intelligence. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 6(2), 1-9. <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.2.10>
- Moorhouse, B. L. (2024). Beginning and first-year language teachers' readiness for the generative AI age. *Computers and Education. Artificial Intelligence*, 6, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100201>
- Moybeka, A. M. S., Syariatn, N., Tatipang, D. P., Mushthoza, D. A., Dewi, N. P. J. L., & Tineh, S. (2023). Artificial intelligence and English classroom: The implications of AI toward EFL students' motivation. *Edumaspul: Jurnal Pendidikan*, 7(2), 2444-2454. <https://doi.org/10.33487/edumaspul.v7i2.6669>
- Needleman, I.G. (2002). A guide to systematic reviews. *Journal of Clinical Periodontology*, 29, 6-9. <https://doi.org/10.1034/j.1600-051x.29.s3.15.x>
- Nguyen, T. T. H. (2023). EFL teachers' perspectives toward the use of ChatGPT in writing classes: A case study at Van Lang university. *International Journal of Language Instruction*, 2(3), 1-47. <https://doi.org/10.54855/ijli.23231>
- Novawan, A., Walker, S. A., & Ikeda, O. (2024). The new face of technology-enhanced language learning (TELL) with artificial intelligence (AI): Teacher perspectives, practices, and challenges. *Journal of English in Academic and Professional Communication*, 10(1), 1-18. <https://doi.org/10.25047/jeapco.v10i1.4565>
- Oranga, J. (2023). Benefits of artificial intelligence (ChatGPT) in education and learning: Is Chat GPT helpful? *International Review of Practical Innovation, Technology and Green Energy (IRPITAGE)*, 3(3), 46-50. <https://doi.org/10.54443/irpitage.v3i3.1250>
- Rad, H. S., & Roohani, A. (2024). Fostering L2 learners' pronunciation and motivation via affordances of artificial intelligence. *Computers in the Schools*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/07380569.2024.2330427>

- Simbolon, T. N. (2024). Bridging the gap: Language teacher understanding and responsible AI implementation in schools. A case study of English language educators in Kubu Raya. *Journal on Education*, 6(3), 16057-16068. <https://doi.org/10.31004/joe.v6i3.5488>
- Söğüt, S. (2024). Generative artificial intelligence in EFL writing: A pedagogical stance of preservice teachers and teacher trainers. *Focus on ELT Journal*, 6(1), 58-73. <https://doi.org/10.14744/felt.6.1.5>
- Sumakul, D. T. Y., Hamied, F.A., & Sukyadi, D. (2022). Artificial Intelligence in EFL Classrooms: Friend or Foe? *Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 15(1), 232-256.
- Sütçü, S.S., & Sütçü, E. (2023). English teachers' attitudes and opinions towards artificial intelligence. *International Journal of Research in Teacher Education*, 14(3), 183-193. <https://ijrte.inased.org/makale/4071>
- Torgerson, C. (2003). *Systematic reviews*. United Kingdom: Bloomsbury Publishing.
- Tulasi, L., & Rao, C. S. (2023). Integration of AI-technologies into ELT: A brief study. *Journal for Research Scholars and Professionals of English Language Teaching*, 7(38), 1-7.
- Ulla, M. B., Perales, W. F., & Busbus, S.O. (2023). 'To generate or stop generating response': Exploring EFL teachers' perspectives on ChatGPT in English language teaching in Thailand. *Learning*, 9(2), 168-182. <https://doi.org/10.1080/23735082.2023.2257252>
- Xu, J., & Li, J. (2024). Effects of AI affordances on student engagement in EFL classrooms: A structural equation modelling and latent profile analysis. *European Journal of Education*, 12808. <https://doi.org/10.1111/ejed.12808>
- Wei, L. (2023). Artificial intelligence in language instruction: Impact on English learning achievement, L2 motivation, and self-regulated learning. *Frontiers Psychology*, 14, 1261955. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1261955>
- Yeh, H.C. (2024). The synergy of generative AI and inquiry-based learning: transforming the landscape of English teaching and learning. *Interactive Learning Environments*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/10494820.2024.2335491>
- Young, J. C., & Shishido, M. (2023). Investigating OpenAI's ChatGPT potentials in generating Chatbot's dialogue for English as a foreign language learning. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 14(6), 65-72. <http://dx.doi.org/10.14569/IJACSA.2023.0140607>
- Yudhiantara, R. A., & Sugilar, H. (2023). English pre-service teachers' ability to use artificial intelligence-based application in reading comprehension. *Loquen: English Studies Journal*, 16(2), 134-147. <https://doi.org/10.32678/loquen.v16i2.9085>
- Zadorozhnyy, A., & Lai, W. Y. W. (2023). ChatGPT and L2 written communication: A game-changer or just another tool? *Languages*, 9(1), 1-11. <https://doi.org/10.3390/languages9010005>
- Zekaj, R. (2023). AI language models as educational allies: Enhancing instructional support in higher education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(8), 120-134. <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.8.7>
- Zhang, Y. (2024). A lesson study on a MOOC-based and AI-powered flipped teaching and assessment of EFL writing model: Teachers' and students' growth. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 13(1), 28-40. <https://doi.org/10.1108/ijlls-07-2023-0085>
- Zhang, C., Schießl, J., Plößl, L., Hofmann, F., & Gläser-Zikuda, M. (2023). Acceptance of artificial intelligence among pre-service teachers: A multigroup analysis. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 1-22. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00420-7>

## Appendix

Table 3. Lists of the selected research articles

Authors	Year	Method	Participants	Perceived Benefits of AI	Challenges of AI
Al-Khresheh	2024	Qual	46 English language teachers	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.fostering personalized learning</li> <li>2.facilitating instant linguistic interaction</li> <li>3.enhancing learning through contextual and scenario-based engagements</li> <li>4.enhancing classroom dynamics through supplementary support</li> <li>5.Enhancing analytical skills and structuring thought processes</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.over reliance on ChatGPT</li> <li>2. the risk of curbing student creativity</li> <li>3. inability to completely comprehend and convey the cultural nuances inherent in English language instruction.</li> <li>4.inability to replicate the spontaneity of genuine human interactions</li> </ol>
Cong-Lem, Tran & Nguyen	2024	Qual	31 EFL teachers		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Plagiarism concerns</li> <li>2. lacking originality of ideas</li> <li>3. Potential of cheating</li> <li>4. poor motivation and learning attitudes</li> </ol>
Dehghani & Mashhadi	2024	Quan	234 Iranian EFL teachers	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. easy to use</li> <li>2. Enhanced student learning outcomes</li> <li>3. improve learning efficiency</li> <li>4. better educational results</li> <li>5. enhance teachers' ELT performance</li> <li>6. Increase teaching efficiency</li> <li>7. produce better outcomes</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. user-interface design, functionality, and reliability are the mentioned concerns</li> <li>2. Not user-friendly for educational purposes in language teaching</li> <li>3. access to AI is limited in the country</li> <li>4. Becoming over reliant</li> <li>5. AI may not be reliable, credible, accurate, and trustworthy</li> </ol>
Hazaymeh, Bouzenoun & Remache	2024	Quan	46 EFL instructors	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. personalized feedback</li> <li>2. adaptive learning</li> <li>3. improving language acquisition</li> <li>4. increasing students' engagement, motivation and teaching efficiency</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. lack of cultural awareness</li> <li>2. lack of internet connectivity</li> <li>3. Being unable to maintain the necessary technology because it is expensive</li> </ol>
Hieu & Thao	2024	Qual	9 EFL teachers	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.enhanced student engagement</li> <li>2. personalized learning experiences</li> <li>3. potential for professional development</li> <li>4. improvement in language proficiency</li> <li>5. reduction in teachers' workload</li> <li>6. promotion of technological adoption</li> <li>7. fostering of critical thinking and creativity</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.over-reliance on AI</li> <li>2. difficulties in aligning AI outputs with cultural contexts,</li> <li>3.integration challenges with established teaching methods</li> <li>4.quality and accuracy of AI-generated language</li> <li>5.impact on students' creativity</li> <li>6. technical and resource limitations,</li> <li>7. ethical considerations</li> </ol>
Ghafouri	2024	Quan	30 Iranian English language learners and six EFL teachers	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. promoting the students' self-expression skills</li> <li>2. Teaching students the coping strategies required for the long-term language learning process</li> <li>3. enhancing collaborating,</li> <li>4. providing a basis for assessing the learners' progress</li> <li>5. Helps teachers in the teaching process</li> <li>6. AI is capable of generating varied lists of activities and tasks which align with different educational needs.</li> <li>7. personalized feedback to students</li> </ol>	Does not focus on the concerns

Ghafouri & Mahdavi Zafarghandi	2024	Mixed	12 English language teachers	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. increased sense of self-efficacy among the teachers</li> <li>2. influences students' achievement and engagement in learning L2 content</li> <li>3. help language teachers develop lesson plans</li> <li>4. save teachers' time and energy</li> <li>5. reduce their work demands</li> <li>6. Make teachers focused and organized</li> <li>7. Provides personalized and adaptive feedback, enhancing writing quality and accuracy, facilitating self-regulation and metacognition, increasing motivation and engagement</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. the ethical issues may include the rights and privacy issues,</li> <li>2. Promotes plagiarism and cheating,</li> <li>3. Lacks critical thinking and creativity.</li> <li>4. The impact on the teacher–student and student–student relationships</li> <li>5. Impact on the role and identity of the teacher and the student</li> <li>6. the alignment of ChatGPT with the curriculum is hard to balance</li> <li>7. the accuracy and coherence of the ChatGPT outputs</li> <li>8. the consistency and appropriateness of the ChatGPT feedback</li> <li>8. the trustworthiness and credibility of the ChatGPT</li> </ol>
Kemelbekova, Degtyareva, Yessenaman, Ismailova & Seidaliyeva	2024	Mixed	11 EFL teachers and 51 Abai University students	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Enhance in oral communication skills</li> <li>2. Improving vocabulary and grammatical concepts</li> <li>3. improving comprehension skills in a foreign language</li> <li>4. Assessing students' language proficiency</li> <li>5. personalized exercises tailored to students</li> <li>6. Giving individualized feedback</li> <li>7. interactive speaking practice</li> <li>8. Increasing motivation and convenience of language learning</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. data privacy</li> <li>2. algorithmic bias</li> <li>3. the possibility of overreliance on AI</li> <li>4. lacking critical thinking and human judgment</li> <li>5. limited ability to process the context and meaning of language</li> <li>6. Lack of effectiveness in teaching complex language skills such as speaking and listening comprehension</li> </ol>
Lee, Jeon & Choe	2024	Mixed	97 Korean pre-service English teachers	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. interaction opportunities</li> <li>2. authentic communication settings</li> <li>3. affective support.</li> <li>4. Global Englishes awareness</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Not easy to teach non-standard Englishes in Korea</li> </ol>
Moorhouse	2024	Qual	10 beginning teachers and 17 first-year English language teachers	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aid to their language teaching</li> <li>2. Useful for creating grammar and vocabulary exercises and reading passages for comprehension activities.</li> <li>3. Time saving for creating and checking their materials</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Students may become over reliant.</li> <li>2. Students should be trained about using AI</li> <li>3. Limited understanding of how AI tools work or could be used</li> </ol>
Novawan, Ikeda & Walker	2024	Qual	7 English Teachers	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Enrich teachers' perspectives and knowledge</li> <li>2. provide teachers with ready-to-use learning materials</li> <li>3. assist the process of materials development</li> <li>4. helping generate new materials</li> <li>5. helps teachers create a dynamic learning environment that encourages engagement, connection, and communication.</li> <li>6. Offering immediate feedback to students</li> <li>7. comprehensive evaluation and reduced subjectivity during grading.</li> <li>8. Offering tailored evaluation to students</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lacking guidance to students while using the tools</li> <li>2. without reference, guide, and policy can lead to uncertainty and bias in facilitating learning</li> <li>3. Plagiarism</li> <li>4. Dishonesty</li> <li>5. Laziness</li> <li>6. Over reliance on technology</li> <li>7. lack of sufficient preparation in adopting AI tools into the lesson plan, teaching practices, and evaluation strategies</li> </ol>

Octovio, Argüello & Pujola	2024	Qual	An EFL teacher with 10 year of experience	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. useful for lesson planning and creating tasks for classes of different ages and levels</li> <li>2. offering original ideas for facilitating the management or implementation of tasks in the classroom</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. a range of useful strategies are needed to ensure the reliability of the information</li> <li>2. The quality of the information offered by ChatGPT is a concern</li> <li>3. The possible biases in terms of gender, origin or any other type should also be considered</li> </ol>
Yeh	2024	Qual	13 in-service EFL teachers	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. facilitate the creation of customized instructional content for language teaching</li> <li>2. enriching the oral and auditory dimensions of language learning</li> <li>3. facilitate uniquely tailored educational experiences</li> <li>4. Creating a spectrum of resources that range (adaptive picture books to thematic karaoke exercises)</li> <li>5. wide array of language skills</li> <li>6. Offers a more personalized approach to language instruction</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ethical issues surrounding the use of AI</li> <li>2. without direct measurement of learning gains</li> <li>3. overdependence on AI</li> </ol>
AbdAlgane & Othman	2023	Quan	twenty tertiary-level EFL instructors	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. enhance students' critical thinking, debate, and argumentation skills</li> <li>2. AI could assist in EFL education and teaching</li> <li>3. provides feedback to both instructors and learners</li> <li>4. Increased motivation in EFL learners' participation in classrooms</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. requires technology-based knowledge, speedy internet connection, and financial capabilities</li> </ol>
Alhalangy & AbdAlgane	2023	Quan	41 EFL teachers	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. helps EFL students improve their linguistic abilities</li> <li>2. utilizing AI could facilitate the ELT process</li> <li>3. Improves student engagement</li> <li>4. reduces the stress of trial and error in learning</li> <li>5. instruction is more flexible and comprehensive with AI</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. both teachers and students face difficulties when using AI in English language training</li> <li>2. AI can cause boredom and a decline in motivation</li> </ol>
Alrishan	2023	Quan	280 pre-service EFL teachers	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. perceived ease of use</li> <li>2. usefulness for professional development</li> <li>3. supports the teachers in improving their profession, material development, and finding valuable resources for professional knowledge and skills</li> <li>4. Can be used for personal growth</li> <li>5. Learning Value</li> </ol>	Does not focus on the concerns
Dakakni & Safa	2023	Mixed	6 English teachers and 6 students	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Can be used for evaluation</li> <li>2. open to AI with overhaul of learning objectives</li> <li>3. can be used to complete overhauling of learning objectives</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Promotes laziness</li> <li>2. Misuse of AI leading to cheating and plagiarism</li> <li>3. Kills creativity and original work</li> <li>4. Waste of time if students would use it to cheat</li> <li>5. It is ineffective to use AI</li> </ol>
Fassbender	2024	Qual	2 secondary English teachers	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Useful for planning</li> <li>2. Improved instruction</li> <li>3. Makes assessment easier</li> <li>4. completed tasks with greater speed</li> <li>5. Decrease in teacher workload</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. data privacy</li> <li>2. Ethical issues because students use AI but state that it is their original work</li> <li>3. completely removing humans from the writing process</li> <li>4. lack of clarity</li> </ol>

Guo & Wang	2023	Mixed	5 Chinese EFL teachers	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ChatGPT produced a larger amount of feedback than teachers</li> <li>2. Compared to teachers, ChatGPT need less time to read and evaluate essays and give feedback</li> <li>3. sufficient amount of feedback on various aspects of student writing in a very short period</li> <li>4. provided more praise than the teachers</li> <li>5. provide more summaries than the teachers</li> <li>6. ChatGPT lessen their feedback burden and reduce their workload</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. directive feedback instead of informative and query feedback compared to the teachers</li> <li>2. Feedbacks are too lengthy,</li> <li>3. difficult for students at a low language proficiency level to read and comprehend</li> <li>4. difficult to locate</li> <li>5. incapable of identifying certain writing problems</li> <li>6. lack of knowledge about the class and students could cause inappropriate feedback</li> </ol>
Kartal	2024	Qual	12 English student teachers	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Access to information</li> <li>2. Enhancing learning experience</li> <li>3. generate creative ideas for the assignments for students</li> <li>4. design activities for different levels</li> <li>5. clarify complex concepts for students</li> <li>6. Timesaving when preparing lessons</li> <li>7. Suggesting a wide range of interactive activities</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. responses that lack depth or are overly simplistic</li> <li>2. lacks originality and creativity</li> <li>3. May cause laziness</li> <li>4. over reliant on technology</li> <li>5. a decrease in creativity and thinking skills</li> <li>6. Becoming too dependent on AI is a risk</li> <li>7. May hinder students' independent thinking</li> <li>8. should be a supplementary resource rather than primary sources of information</li> </ol>
Kohnke, Moorhouse & Zou	2023	Qual	12 university instructors	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. offering individualized instruction,</li> <li>2. Individualized feedback</li> <li>3. Individualized assessment.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ethical concerns, plagiarism and digital citizenship.</li> <li>2. lack of motivation to complete self paced courses due to busy schedules</li> <li>3. teachers lack of training to use AI effectively</li> <li>4. Feeling overwhelmed by the technical aspects of AI.</li> <li>5. Develop guidelines and policies about data privacy, algorithmic biases and the responsible use of AI.</li> </ol>
Marzuki, Widiati, Rusdin, Darwin & Indrawati	2023	Qual	4 EFL writing teachers	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. combination of AI tools can foster a more comprehensive learning environment</li> <li>2. Enhances students' creativity and ability to generate ideas</li> <li>3. offer various angles or perspectives when struggling with writer's block</li> <li>4. shows students various ways to express their thoughts more effectively</li> <li>5. enhances students' vocabulary</li> <li>6. Helps sts foster a clear, logical flow of thoughts</li> <li>7. better phrasing, removing redundancies, and enhancing coherence</li> <li>8. Instant feedback</li> <li>9. improvement in students' use of transition words and phrases</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. not always promote deep or critical thinking about a topic</li> <li>2. Becoming overly reliant on the suggestions provided by the tool</li> <li>3. Limits willingness to think creatively or innovatively</li> <li>4. could sometimes result in overcomplicated language</li> <li>5. could lead to awkward or excessively formal writing</li> <li>6. Might slow students' vocabulary acquisition over the long term</li> </ol>
Mohammadkarimi	2023	Mixed	67 EFL teachers	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. teachers mostly acknowledged that AI is beneficial for students</li> <li>2. problem-solving activities, plagiarism detection tools should be used for efficiently addressing AI-related academic dishonesty</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. AI poses certain challenges and risks for students that need to be carefully addressed or even avoided.</li> <li>2. Academic dishonesty is an issue</li> </ol>

Sütçü & Sütçü	2023	Mixed	35 EFL teachers	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. decrease workload</li> <li>2. Useful for lesson preparation,</li> <li>3. improving student motivation</li> <li>4. encourage autonomous learning</li> <li>5. contribute to the development of language skills</li> <li>6. student assessment tool,</li> <li>7. Useful giving feedback</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Teachers' limited understanding of AI</li> <li>2. Undermining students' research abilities,</li> <li>3. Students potential to becoming over dependent on AI and</li> <li>4. Promoting cheating</li> <li>5. Potential for reducing job opportunities</li> </ol>
Ulla, Perales & Busbus	2023	Mixed	17 EFL teachers for the online survey and 3 volunteer participants for the interview	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. creating language lessons and activities and answer questions</li> <li>2. a multitude of advantages in language teaching</li> <li>3. helpful for writing</li> <li>4. resource for language lessons and activities</li> <li>5. Due to its supportive and convenient nature, it is a valuable source for language teaching</li> <li>6. encompassing diverse activities, efficient time allocation, essential materials, and procedural guidelines</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Not trusted for the accuracy and dependability of the information</li> <li>2. cross-referencing and evaluating the information provided by ChatGPT is necessary</li> <li>3. excessive reliance is a risk</li> <li>4. impede students from developing their writing and language abilities</li> <li>5. Fosters a lack of critical thinking</li> <li>6. May lead students to cheat or plagiarize</li> </ol>
Zhang, Schießl, Plöbll, Hofmann & Gläser-Zikuda	2023	Quan	452 pre-service teachers	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Useful and easy to use</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ethical and educational concerns to AI</li> <li>2. anxiety to use AI-based educational tools</li> <li>3. While using AI based educational tools, students' needs and preferences should be considered</li> <li>4. Training on how to use AI in the lessons is necessary</li> </ol>
An, Chai, Li, Zhou, Shen, Zheng, & Chen	2022	Quan	470 EFL teachers	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. AI is helpful to their teaching</li> <li>2. easy to use</li> <li>3. improves their teaching efficiency and quality</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Teachers should be trained about how to integrate these tools into the lessons</li> <li>2. Technological Knowledge is also necessary</li> <li>3. Teachers need support in case of a technological hiccup</li> </ol>
Sumakul, Hamied & Sukyadi	2022	Qual	4 EFL teachers	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. help teachers in the teaching process</li> <li>2. Increase in students' motivational levels</li> <li>3. Increase in teachers' technological and pedagogical knowledge</li> <li>4. helps the students understand the lessons and the language learning materials</li> <li>5. build students' creativity</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. May replace teachers in the future</li> </ol>
Chuah & Kabilan	2021	Mixed	142 English teachers	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Helpful for teaching and learning activities</li> <li>2. accuracy in the corrective feedback</li> <li>3. increasing social and teaching presences</li> <li>4. Seen as a facilitator or teaching assistance to guide the students</li> <li>5. Scaffolding students in their learning</li> <li>6. simulating human-like social interactions</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Responses should be improved</li> <li>2. Some responses are not accurate</li> <li>3. Chatbots should cover a more natural discourse</li> <li>4. group conversations are elicited in chatbots</li> </ol>

## Genişletilmiş Özet

Yapay zekânın (YZ) günlük yaşamda kullanımının artması, YZ'nin eğitim uygulamalarına ve Yabancı Dil olarak İngilizce (YDİ) öğretimi araçlarına yönelik araştırmaya ilgiyi arttırmıştır. Teknolojik gelişmelerin hızla ilerlemesi, dil öğretiminde YZ'nin kullanımını daha da cazip hale getirmiştir. Teknolojik gelişmeler, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri, öğrencilere daha hızlı geri bildirim sağlanabilmesi ve öğrencilerin dil pratiği yapmalarına olanak sunması dil öğretimi alanında ilgi çekmiştir. ChatGPT ve diğer yapay zekâ araçları, öğrencilerin öğrenme çıktılarını ve öğrenim süresinde etkinliğini artırmayı destekleyebiliyor. Öğretmenler artık YZ teknolojilerini öğretimlerine entegre ederek dil edinimini geliştiren yenilikçi kaynaklara ve sistemlere erişebilirler. Öğretmenlerin görüşleri, YZ'nin eğitimdeki rolü hakkındaki tartışmaları etkilemekte ve hem pratik uygulamalara hem de çeşitli eğitim ortamlarındaki potansiyelinin ve sınırlamalarının teorik olarak anlaşılmasına rehberlik etmektedir. Birçok çalışma (örneğin, Oranga, 2022; Zadorozhnyy & Lai, 2023), öğrenme deneyimini geliştirmede, kişiselleştirilmiş özel ders sunmada ve konuşma becerileri ve yazılı iletişimde pratik yapma fırsatları sağlamada YZ'nin faydalı yönlerini vurgulamıştır. Bununla birlikte, YZ'nin YDİ öğretimine etkili bir şekilde dahil edilebilmesi için aşılması gereken engeller vardır. Bazı çalışmalar (örneğin, Mohamed, 2023; Moybeka ve diğerleri, 2023) YZ'ye aşırı güven, öğrencilerin olası motivasyon kaybı, verilerin kullanımına yönelik endişeleri ve YZ teknolojilerindeki önyargılar hakkında endişelerini dile getirmiştir. YZ'nin öğrencilerin dil gelişimini nasıl etkilediğini incelemeye ek olarak, son çalışmalar (örneğin, Koraisi, 2023; Nguyen, 2023) YDİ öğretmenlerinin sınıfta YZ teknolojilerini benimsemeyi ve kullanmaya yönelik düşüncelerini daha da araştırmıştır. Son araştırma bulgularının da gösterdiği gibi, YZ eğitimdeki dönüştürücü potansiyeli ile dil öğretimi yeniden şekillendirmektedir. Çalışmalar YZ güdümlü araçların öğrencilerin telaffuz doğruluğunu, anlaşılabilirliğini ve dil öğrenimine yönelik genel tutumlarını iyileştirmedeki umut verici etkisini göstermektedir. Her öğrenciye kişiselleştirilmiş geri bildirim vererek, bu YZ tabanlı araçlar sınıf içinde ve dışında dinamik ve ilgi çekici öğrenme deneyimleri sağlayabilir.

Araştırmanın amacı kapsamında ele alınan araştırma problemleri aşağıda verilmiştir:

- Araştırmada seçilen makaleler arasındaki yayınların yıllara göre dağılımı nedir?
- Mevcut literatürde en sık kullanılan araştırma yöntemleri hangileridir?
- YDİ öğretmenlerinin YZ araçlarına bakış açılarını göz önünde bulundurarak mevcut literatürden elde edilen başlıca bulgular nelerdir?

Araştırmanın amacına yönelik bu sistematik derleme hem hizmet içi hem de hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin eğitim uygulamalarında YZ kullanımına ilişkin bakış açılarını incelemektedir. İnceleme, 2020 ile 2024 yılları arasında yayınlanan çalışmalara odaklanmaktadır. Scopus veri tabanı incelenmiş ve toplam 29 makale analiz edilmiştir. Çalışmada sistematik bir inceleme benimsenmiş ve araştırma YZ araçlarının eğitim alanında kullanımının avantajlarını ve öğretmenlerin endişelerini kapsamaktadır. Araştırma yöntemi olarak içerik analizi kullanılmıştır. Bulgular, incelenen literatürde yaygın olarak kullanılan araştırma yönteminin nitel analiz olduğunu ortaya koymaktadır. Nitel araştırma yöntemi en yaygın yöntemdir çünkü incelenen çalışmalar EFL öğretmenlerinin YZ araçları hakkındaki düşüncelerini ve endişelerini açıklamaya odaklanmıştır. Sonuçlar, son beş yılda dil öğretiminde YZ entegrasyonu üzerine yapılan araştırmalarda sürekli bir artış olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, YZ araçlarının son zamanlardaki popülerliğinden ve dil öğrenimine potansiyel katkılarından kaynaklanıyor olabilir. Araştırmanın sonucundaki bulgular YDİ öğretmenlerinin genellikle YZ araçlarını dil öğretimine yardımcı olmak, öğrenci katılımını artırmak, kişiselleştirilmiş öğrenmeyi teşvik etmek ve genel öğretim verimliliğini artırmak için yararlı gördüklerini ortaya koymuştur. Ayrıca, YZ, ders planlamasına, materyal geliştirmeye ve öğrencilere geri bildirim sağlamaya katkıda bulunarak öğretmenlerin iş yükünü azaltmanın bir yolu olarak görülmektedir. Bununla birlikte, bulgular, YDİ öğretmenlerinin dil sınıflarında YZ araçlarını kullanma konusunda endişeli olduklarını da göstermektedir. Bunlar, YZ araçlarının hile ve intihali teşvik etme potansiyelini ve hem öğrenciler hem de öğretmenler için YZ'yi etkili bir şekilde kullanma konusunda yeterli eğitim eksikliğini içermektedir. Ayrıca, öğrencilerin YZ'ye aşırı güvenme olasılığı, potansiyel olarak eleştirel düşünme ve yaratıcılıklarını engelleme olasılığı ve YZ araçları tarafından verilerin işlenmesiyle ilgili etik ve gizlilik sorunları da endişeler arasındadır. Öğretmenlerin YZ'ye yönelik bilgilerinin ve eğitimlerinin eksik olması, yabancı dil derslerine nasıl entegre edecekleri konusunda bilgilerinin yetersiz olması, öğrencilerin yanlış ve fazla kullanımına karşın nasıl bir önlem alacaklarını bilmemeleri konusunda da öğretmenlerin endişeleri bulunmaktadır.

Bu çalışma yalnızca 2020-2024 yılları arasında yayınlanan makalelere odaklanmakta ve bu dönemin ötesinde yürütülen diğer ilgili çalışmaları göz ardı etmektedir. Bu durum, incelemenin bütünlüğünü etkileyebilir. Ayrıca, çalışma yalnızca bir veri tabanını içerdiğinden diğer veri tabanlarındaki araştırmalara erişilememiştir. Mevcut çalışma sadece 29 makale ile sınırlıdır, bu da bulguların genişliğini ve derinliğini kısıtlayabilir. Son olarak, bu çalışmada dahil edilen çalışmaların coğrafi bağlamı belirtilmemiştir, bu da bulguların genellebilirliğini etkilemektedir. Gelecekteki çalışmaların daha kapsamlı olması için çeşitli veri tabanlarını içermesi önerilebilir; bu da ayrıntılı bir literatür taramasıyla sonuçlanabilir. Farklı coğrafi ve kültürel geçmişlerden gelen araştırmaların dahil edilmesi, çeşitli faktörlerin dil öğretiminde YZ'nin kullanımını ve öğrencilerin dil öğrenimindeki başarıları nasıl etkilediğine yönelik daha kapsamlı bir araştırma sunabilir. İleride yapılacak çalışmalar YZ kullanımına yönelik politikaları ve etik yönergeleri incelemeye



odaklanabilir. Son olarak, öğretmenlerin YZ kullanımına yönelik eğitim almaları bu araçların daha etkili ve doğru kullanılabilmesine katkı sağlayabilir.

## Türkçe Öğretim Merkezleri Öğretim Elemanlarının Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar <sup>1</sup>

Hazal ÇEŞİT<sup>2</sup> , Mustafa KAYA<sup>3</sup> 

### Öz

Bu çalışmanın amacı, Türkçe Öğretim Merkezlerinde (TÖMER) görev yapan öğretim elemanlarının yaşadıkları sorunları tespit etmektir. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve araştırma durum çalışmasına göre yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu TÖMER’lerde görev yapan 14 eğitici oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Yapılandırılmış Görüş Bildirim Formu (YGBF)” kullanılmıştır. Verilerin analizi yapılırken nitel veri çözümleme tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda TÖMER’lerde görev yapan eğiticilerin maddi imkânsızlık ve altyapı eksikliği, planlama ve yönetim, sınıf ve ders düzenlemesi, dil ve dil bilgisi, materyal, ölçme ve değerlendirme gibi konularda sorun yaşadığı; Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine yönelik bir lisans programının olmayışının eğitim-öğretim uygulamalarına olumsuz yansıdığı; TÖMER’lerin uluslararası ölçütlere göre akredite edilmesi gerektiği; Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik düzenlenen sertifika programlarının bu alanın işleyişini olumsuz yönde etkilediği ve TÖMER’lerde görev yapan eğiticilerin bir kısmının Maarif Vakfı tarafından hazırlanan programı incelemedikleri, inceleyen eğiticilerin büyük bir kısmının ise programın Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metnine uygun hazırlandığını düşündüğü tespit edilmiştir. Ayrıca öğretim elemanlarının dört temel dil becerisi alanında sorun yaşadıkları, Türkçenin gramerinin terim ve tasniflerinde görülen karmaşanın Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin konuları anlamasını zorlaştırdığı tespit edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Akreditasyon, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni, TÖMER, öğretim elemanı, sorunlar, Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi.

**Geliş:** 29 Temmuz 2024, **Kabul:** 24 Ekim 2024, **Yayın:** 25 Aralık 2024

## Problems Encountered by Turkish Teaching Centers Instructors in Teaching Turkish as a Foreign Language

### Abstract

The aim of this study is to determine the problems experienced by academics working in Turkish Language Teaching Centers (TÖMER). A Qualitative research method was used in this study and the research was conducted according to the case study. The working group of the research consisted of 14 educators working in TÖMERs. The “Structured Opinion Statement Form (YGBF)” developed by the researcher was used as the data collection tool in the research. Content analysis, one of the qualitative data analysis techniques, was used to analyze the data. As a result of the research, it was determined that the instructors working in TÖMERs had problems in financial difficulties and lack of infrastructure, planning and management, classroom and course arrangement, language and grammar, materials, measurement and evaluation; the absence of an undergraduate program for teaching Turkish as a foreign language (TFL) negatively reflected on education-teaching practices and TÖMERs should be accredited according to international criteria; the certification programs organized to teach TFL negatively affected the functioning of this field and some of the instructors working in TÖMERs did not examine the program prepared by the Maarif Foundation, while the majority of instructors who examined thought that the program was prepared in accordance with the Common European Framework of Reference for Languages. This study also revealed that the instructors had problems with the four basic language skills, and confusion seen in the terms and classifications of Turkish grammar made it difficult for students to understand the subjects in teaching Turkish as a foreign language.

**Keywords:** Accreditation, Common European Framework of Reference for Languages, TÖMER, teaching staff, problems, teaching Turkish as a foreign language.

**Received:** 29 July 2024, **Accepted:** 24 October 2024, **Published:** 25 December 2024

<sup>1</sup> Bu çalışma Doç. Dr. Mustafa KAYA danışmanlığında hazırlanan “Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının eğitim durumları, akademik faaliyetleri ve eğitim-öğretim süreçlerinde yaşadıkları sorunlar” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Van İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Van, [mucahide.cesit@gmail.com](mailto:mucahide.cesit@gmail.com)

<sup>3</sup> Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Van, Sorumlu Yazar, [m.kaya@yyu.edu.tr](mailto:m.kaya@yyu.edu.tr)

**Atf:** Çeşit, H., & Kaya, M. (2024). Türkçe öğretim merkezleri öğretim elemanlarının Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaştıkları sorunlar. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi* 9(2), 169-185. <https://doi.org/10.47479/ihead.1524390>



## Giriş

Türkçe; siyasi, toplumsal, bilimsel ve kültürel birçok olay ve gelişmenin içinde ya da etrafında yer alan bir milletin dili olarak ortaya çıktığı andan itibaren çeşitli topluluklar tarafından kullanılmış, zengin bir geçmişe ve geniş bir yayılım alanına sahip dillerden biri olmuştur. Etkin olarak kullanıldığı geniş coğrafya sayesinde birçok millet ve kavim tarafından bu dil öğrenilmiştir (Arslan, 2012; Aykaç, 2015; Çakmak, 2014). Biçer'e (2012) göre başta Hunlar olmak üzere Göktürkler, Uygurlar, Karahanlılar, Selçuklular ve büyük bir imparatorluk olarak uzun süre hüküm sürmüş Osmanlılar gibi dünya tarihinde önemli birtakım roller oynamış birçok uygarlığın dili olan Türkçe, zaman içerisinde yabancı milletler için de öğrenilmesine rağbet edilen bir dil hâlini almıştır. Bu durum da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin ilk dönemlerinde Türk devletlerinin eliyle bir plan ve program dahilinde değil de bu güçlü devletlerle ilişki sürdürmek isteyen milletlerin girişimleri aracılığıyla devam ettirilmiştir (Kardaş ve Kaya, 2019).

Zamanla insanoğlunun büyük bir kısmının eğitim, iş, seyahat gibi sebeplerden dolayı birden çok dil bilmek ve kullanmak zorunda olması, bilgi ihtiyacının artması, bazı dillerin bilgi ve iletişim dili olarak ön plana çıkması (Özkan, 2007); özellikle Türkiye'nin son yıllarda uluslararası alanda ekonomik, siyasi, kültürel ve sosyal açıdan önemli görevler üstlenmesi ve bir aktör olarak yer almasından ötürü Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında birçok düzenleme yapılmış ve birçok kurum bu konuda çeşitli misyonlar üstlenmiştir. Nitekim Kardoğan ve Kardaş'a (2023) göre de Türkiye'nin içinde bulunduğu coğrafyada Türklerin diğer milletlerle kurduğu dini, askerî, ticari ilişkiler; turizm alanındaki imkânları, uluslararası eğitim-öğretim ve kültürel faaliyetleri vb. konularda sağladığı önemli avantajlar yabancı milletlerin Türkçe öğrenmelerinde etkili olmuştur. Bu amaç doğrultusunda birçok kurum kurulmuş ve aktif olarak Türkçenin yabancılar için öğretimine yönelik kendi kurumlarının verdikleri yetkiler doğrultusunda çeşitli eğitim- öğretim faaliyetleri yerine getirmişlerdir. Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER), söz konusu bu eğitim- öğretim faaliyetlerini yerine getiren kurumlardan biridir. Üniversitelerin genelinde TÖMER olarak adlandırılan kurumlar kimi üniversitelerde DİLMER, TÜRKÇEM, TÜRKÇE, TUAM, PADAM, DEDAM, UDOM, KONDİL, BÜNSEM, SEM gibi birimler altında faaliyet göstermektedir (Erdil, 2018, s.107).

TÖMER'ler Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kurumsallaşmanın en önemli ayağını oluşturduğu gibi bu alanda eğitim- öğretim sürecinin sürdürüldüğü önemli kuruluşlardan biridir. Türkiye'de yükseköğretim kurumu bünyesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ilk olarak 1982 yılında Boğaziçi Üniversitesi Türk Dili ve Kültürü Programı ile başlamasına rağmen (Erdil, 2017, s.287) kurumsal olarak TÖMER'lerin ilki, 1984'te Ankara Üniversitesine bağlı olarak Mehmet Hengirmen tarafından kurulmuştur ve bugün artık neredeyse her üniversiteye bağlı bir TÖMER bulunmaktadır (Boylu ve Başar, 2016). Kimi TÖMER'ler sadece Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik eğitim verirken kimisi de Türkçe ve diğer yabancı dillere yönelik eğitim vermektedir (Hengirmen, 1993). Tok (2015) yaptığı çalışmada TÖMER sayısının 86 olduğunu belirtirken Erdil (2018) yaptığı çalışmada bu sayının 125'e ulaştığını tespit etmiştir. İlk TÖMER'in kurulduğu tarihten beri Türkiye'nin her şehrine zamanla yayılan bu kurumlar arasında ortak bir dil öğretimi yaklaşımının olduğunu söylemek mümkün olmadığı gibi bu kurumlarda eğitim- öğretim sürecinin verimli geçmesini engelleyen çeşitli problemlerin de olduğunu söylemek mümkündür (Boylu ve Başar, 2016; İkiel, 2019). Yapılan birçok çalışmada da Türkçeyi öğrenmek için TÖMER'leri tercih eden yabancıların buradaki eğitim- öğretim uygulamalarını yetersiz buldukları tespit edilmiştir (Durmuş, 2013; Ekici, 2018; Korkmaz, 2018; Sadllah Al-Mashhadani, 2018). Ayrıca ilgili alan yazını tarandığında yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar (Karababa, 2009), Gazi Üniversitesi TÖMER öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve bunların çözümüne yönelik öneriler (Kara, 2010), Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi (Bölükbaş, 2011), Polis Akademisi Güvenlik Bilimleri Fakültesinde okuyan yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme sorunları (Okatan, 2012), Türkçenin yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar (Çalışır-Zenci, 2013), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabe sorunu (Şengül, 2014), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel seviye A1 yazma sorunları: Afganistan örneği (Nurlu ve Kutlu, 2015), Belarus'ta Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri (Yağcı, 2017), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisini ölçme değerlendirmede karşılaşılan sorunlar üzerine yabancılar Türkçe öğretenlerin görüşleri (Çerçi, 2018), Suriyeli mülteci çocuklara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar (Moralı, 2018), okul öncesi öğretmenlerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri (Arslantaş ve Aktürkoğlu, 2023) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunları inceleyen çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmektedir (Durmuş, 2013; Er vd., 2012; İşcan, 2020; Kardaş ve Koç 2019; Mutlu ve Gümüş, 2021). Bu çalışmayla daha önce yapılan benzer çalışmaları tamamlayıcı bir işlev yerine getirilerek alana önemli bir katkı sunabilir. Ayrıca bu çalışmada diğer çalışmalardan farklı olarak son dönemlerde kurumların ulusal veya uluslararası ölçekte standartlaşmasına olanak sağlayan akredite süreçleriyle ilgili ve yabancılar Türkçe öğretimine yönelik ilk defa hazırlanan öğretim programlarına yönelik sorulara yer verilmiştir. Bu yönüyle bu çalışmanın diğer çalışmalardan farklılık arz ettiğini söylemek mümkündür. Çalışmanın bu hususta da alana katkı sunabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı TÖMER'lerde görev yapan öğreticilerin yaşadığı sorunları ve bu sorunların ortadan kaldırılmasına yönelik çözüm önerilerini tespit etmektir.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu çalışmada Türkçe Öğretim Merkezlerinde (TÖMER) görev yapan öğretim elamanlarının yaşadıkları sorunları tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasına göre yürütülmüştür. Creswell'e (2018) göre durum çalışması araştırmanın hem ürünü hem de nesnesi olabilecek nitel araştırma içerisindeki bir desen çeşididir. Hancock ve Algozzine (2006) durum çalışmasını kendi doğal koşullarında meydana gelen olayları zaman ve mekân kısıtlaması altında çeşitli veri toplama araçları kullanarak çok boyutlu betimleme olarak açıklamaktadır.

### Çalışma Grubu

Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden “kolay ulaşılabilir durum örnekleme” yöntemine göre seçilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız katar ve araştırmanın kullanılabilirliğini artırır. Araştırmacı bu yöntemde yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer. Çeşitli illerde yer alan TÖMER'lerde görev yapan gerek yönetici gerekse öğreticilere elektronik posta aracılığıyla görüşme formları gönderilmiştir. Elektronik postayla dönüş yapan veya bizzat doldurup gönderen on dört kişi çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ilişkin demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Çalışma grubunun demografik özellikleri

Kadın	Erkek	N
3	11	14

Tablo 1'de çalışma grubunun cinsiyetlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Çalışma grubundaki öğreticilerin kıdemleriyle ilgili bilgiler şu şekildedir: Öğreticilerin 6'sı 1-5 yıl arasında, 8'i 5-10 yıl arasında iş tecrübesine sahiptir.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Yapılandırılmış Görüş Bildirim Formu (YGBF)” kullanılmıştır. YGBF hazırlanırken öncelikle ilgili alan yazını taranarak bir soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan soru havuzundaki sorular, öncelikle bu alanda çalışma yapan üç öğretim üyesine, nitel araştırma konusunda uzman bir öğretim üyesine ve Türkçe öğretim merkezlerinde çalışmış iki uzmana gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler neticesinde çalışmanın amacına hizmet etmeyen bazı sorular ayıklanmış, bazı sorular ise düzeltilmiştir. Daha sonra YGBF'ye son şekli verilmiştir. Yapılandırılmış görüş bildirim formunda şu sorulara yer verilmiştir:

- Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yaşadığınız sorunları ve çözüm önerilerinizi yazar mısınız?
- Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için herhangi bir lisans programının olmayışı, eğitim-öğretim uygulamalarına nasıl yansımaktadır? Açıklayınız.
- TÖMER'lerin akreditasyonu ve bu sürecin gelişimiyle ilgili neler düşünüyorsunuz?
- Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanmış öğretim programını incelediniz mi? Cevabınız “Evet.” ise programın yeterliliği ve uygulanabilirliği hakkında neler düşünüyorsunuz?
- Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi faaliyetlerinde görevlendirilmek üzere öğretim elemanı yetiştirmekte başvurulan sertifika programlarıyla ilgili fikirleriniz nelerdir?
- TÖMER'lerin teknolojik yeterliliği hakkında fikirleriniz nelerdir?
- Türkçeyi yabancı dil olarak öğretirken sınıf içi etkinliklerde (dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dil bilgisi öğretimi) ne gibi sorunlar yaşıyorsunuz?
- Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini yaparken yeterli materyal ve kaynağa ulaşabiliyor musunuz? Yaşadığınız sorunları yazınız.
- Türkçenin gramerindeki terim ve tasnif karmaşası, Türkçenin yabancı dil olarak öğretim çalışmalarını nasıl etkilemektedir?

### Verilerin Analizi

Araştırmada öğretim elemanlarının görüşlerine başvuru YGBF'deki soruların cevaplarını analiz ederken nitel veri çözümleme tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, belli kuralları esas alarak kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük kategorilere ayrılarak özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir tekniktir (Büyüköztürk, 2016, s. 250). İçerik analizi kodlama, temaların bulunması, verilerin tema ve kodlara göre yeniden düzenlenip bulguların yorumlanması aşamalarından meydana gelir. Katılımcılardan elde edilen veriler okunarak çeşitli notlar düşülmüş, daha sonra ilgili notlardan hareketle kodlanan ifadeler asıllarına bağlı kalınarak benzerliklerine göre gruplandırılmıştır. Bu aşamada amaç doğrultusunda olmayan ifadeler çıkarılmıştır. Kodlama işlemi sırasında görüş bildirim formları tekrar gözden geçirilerek elde edilen veriler daha kısa ve özlü bir şekilde ifade edilmiştir. Böylece temalara son şekli verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.187-227). Tespit edilen tema ve kodlar tablolastırılıp açıklandıktan sonra görüşlerine başvuru katılımcıların görüşlerinden örnek cümleler italik şekilde tırnak işareti içinde

verilmiştir. Yapılan doğrudan alıntılar sonuna parantez içinde katılımcının kodu verilmiştir. Verilerinin çözümlenmesi sürecinde öğretim elamanlarının cevapları “K1, K2, K3...” şeklinde kodlanarak verilmiştir.

## Bulgular

Türkçe Öğretim Merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleriyle ilgili bulgular ve araştırma soruları sırasıyla ele alınmış ve sonuçlar tablolar halinde gösterilmiştir.

“Türkçe Öğretim Merkezlerinde (TÖMER) Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Yaşadığı Sorunlar Nelerdir?” Problem Sorusu ile İlgili Bulgular TÖMER’lerde görev yapan öğretim elemanlarının yaşadığı sorunlarla ilgili görüşlerine başvuru katılımcıların Türkçeyi yabancı dil olarak öğretirken yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Türkçeyi yabancılara öğretirken yaşanan sorunlar.

Tema	Kod	F
Maddi İmkansızlıklar ve Altyapı Sorunları	Maddi olanaklarının yetersizliği	2
	Altyapı eksiklikleri	2
	Eğitim materyallerinin eksikliği	2
Planlama ve Yönetim Sorunları	Öğretim elemanı yetersizlikleri	3
	Dil öğretimine ilişkin farkındalığa sahip olunmaması	1
	Dil öğretimi süreçlerinde farklılık olması	2
Sınıf ve Ders Düzenlemesi Sorunları	Sınıfların dizayn edilmemesi ve kalabalık olması	5
Dil ve Dil Bilgisi Sorunları	Türkçenin öğrenciler için zorlukları	2
	Telaffuz, sesletim ve yazma sorunları	2
	Dil bilgisi kurallarına yönelik yaşanan güçlükler	1
Materyal ve Ölçme-Değerlendirme Sorunları	Materyal ve ölçme araçlarının olmayışı	4
Bireysel Farklılıklar ve Akademik Başarılar	Bireysel farklılıklar	2
	Hazırbulunuşluluk düzeylerindeki farklılıklar	1
	Öğrencilerin hedef dilin konuşulduğu bir ülkede öğrenim görmemeleri	1
Motivasyon ve Disiplin Sorunları	Öğrencilerin ilgisizlikleri ve devamsızlık sorunları	1
	Öğrencilerin olumsuz ön yargıları ve hazırbulunuşluğu	2

Tablo 2’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğretirken yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerine başvuru katılımcıların yaşadıkları sorunları, maddi imkânsızlık ve altyapı eksikliğiyle ilgili, planlama ve yönetim, sınıf ve ders düzenlenmesi, dil ve dil bilgisi, materyal, ölçme ve değerlendirmeye ilgili sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin bireysel farklılıklar ile akademik başarılarının farklı olması, motivasyon düşüklüğü ve disiplin sorununun olması, kursiyerlerin öğrenilen dile karşı ön yargıları ve hazırbulunuşluluk düzeylerinin yetersiz olmasından kaynaklı sorunlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bu konuda görüş beyan eden öğretim elemanlarının bazı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Öncelikle maddi imkanların yeterli olup olmadığı kontrol edildikten sonra ders öğretimine başlanmalıdır. İnternet erişimi, bilgisayar vs. gibi materyallerle altyapının desteklenmediği TÖMER’lerde öğretim yapmak kısıtlayıcı olmaktadır. Ders kitapları da genellikle bilindik kitaplar olduğu için öğrencilerin çeşitli kaynaklardan Türkçeyi öğrenmeleri zorlaşmaktadır. TÖMER’ler genellikle tek kitap üzerinden gitmektedirler. Yine bunun esas kaynağı da genellikle öğretmen yetersizliğiyle birlikte maddi kısıtlamalardır. Kurucuların bu konuda sahada çalışmış, tecrübeli elemanlardan oluşan bir ekiple yola çıkması gerekmektedir. Kısacası öğretime başlamadan önce plansızlıktan kaynaklı oluşan her türlü maddi problemler giderilmeden eğitim-öğretim gerçekleştirilmelidir (K1).”

“Dil öğretiminde birçok sorun ortaya çıkabilir. Özellikle ilk seviyelerde kursiyerlerin hazırbulunuşluğu ve dile karşı ön yargılarının olması en büyük sorunlardan. Ayrıca Hami-Sami dil ailesine mensup ana dili konuşucuları hem isim ve fiil işletiminde hem de yeni kavram işaretlenirken sıklıkla morfolojik yönetime başvuru Türkçenin bu sistemine alışması veya kabullenmesi zaman alıyor (K2).”

TÖMER’lere üniversite bünyesinde dil öğretimine göre tasarlanmış müstakil bir yerin verilmemesi, sınıfların dil öğretime uygun biçimde dizayn edilmemiş olması, herhangi bir yeterliliği olmadığı halde üniversite içerisindeki öğretim elemanları ile dışarıdan derse gelenlerin (MEB öğretmenleri, mezun öğrenci vb.) ders vermesi ve derslerde YTÖ derslerini Türk öğrencilerine anlatır gibi bir yöntem izlemesi, uzaktan eğitime uygun teknolojik yazılımların lisanlı olarak kullanılmaması, sertifikalandırmada üniversiteler arasında farklılık olması (Örneğin lisansa başlamak için bazı üniversiteler B2 düzeyini kabul ederken bazıları C1 istiyor; TÖMER’lerde farklı üniversitelerde kaydı olan öğrenciler var. Bu nedenle bazı öğrenciler B2 sertifikasını aldıktan sonra devam etmiyor., üniversitelerin dışa açılan yüzü olduğu ve üniversitelerin uluslararasılaşma ölçütlerinden biri kayıtlı uluslararası öğrenci sayısı olduğu halde üst yönetimler bu farkındalığa sahip değil. Üniversitelerin saygınlığını ifade eden uluslararasılaşmada, TÖMER’in önemli bir paydaş ve gösterge olduğu konusunda üniversite üst yönetiminde farkındalık oluşturulmaması öğretici açısından da bir sorun teşkil ediyor, TÖMER yöneticileri ve üniversite yöneticileri YTB, Ulusal Ajans ve yurtdışı misyonlarla yeterli düzeyde ilişki

kurmuyor. Bu ilişkiyi kuranlar çok yüksek öğrenci kapasitesine sahip oluyor; ancak kuramayanlar TÖMER'lerin öğrenci kaybına neden oluyor. Bu durumda sembolik öğrenci sayısı ve sağlıklı ortamlarda dersler yürütülüyor (K5).”

“Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde derslerde kullanılacak yeterli materyalin (seviyelendirilmiş okuma kitabı, sözlük, dijital kaynaklar vb.) olmaması, ölçme ve değerlendirmede kullanılacak ölçme araçlarının yetersizliği gibi sorunlar yaşamaktayım. Ayrıca konuyla ilgili kurumsal bir yapının olmaması ve beraberinde ortaya çıkan uygulama farklılıkları, öğretim elemanlarının görev tanımları ve sürecin işleyişiyle ilgili keyfilik diğer sorunlardır (K10).”

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için herhangi bir lisans programının olmayışına yönelik katılımcıların görüşleriyle ilgili bulgulara Tablo 3'te yer verilmiştir.

**Tablo 3.** Türkçenin yabancılara öğretimi için herhangi bir lisans programının olmayışı.

Tema	Kod	F
Lisans Programının Olmaması	Eğitim-öğretim uygulamalarına yansımaları	1
	Uzmanlık sorunu ve nitelikli öğretmen eksikliği	1
	Sertifika programlarının artışı ve sıkıntıları	1
	Eğitim süreçlerindeki planlama eksiklikleri	1
	Lisans programının açılma ihtiyacı	2
Eğitim-Öğretim Faaliyetlerindeki Eksiklikler	Türkçe öğretmenlerinin yeterliliği ve uzmanlık sorunu	4
	Dil öğretimi ve değerlendirmenin eksikliği	1
	Uzmanlaşma gereksinimi	1
Lisans Programının Olması ve Olası Faydaları	Uzmanlaşma ve bilinçli eğitimciler	1
	Etkin uygulamaların artışı	1
	Türkçe dil becerilerinin gelişimi	1
	Eğitim- öğretim sürecinde iyileşme	1
Türkçenin Yabancı Dil Olarak Talebi ve İstihdam İmkanları	Türkiye'deki uluslararası öğrenci sayısının artışı ve hedefler	1
	İş imkanları	1
	Yüksek lisans ve doktora programlarından nitelikli eleman ihtiyacı	1
TÖMER ve Lisans Programları	TÖMER'de eğitimcilerin profili ve lisans programlarından alım yapılması	1
	Lisans programının TÖMER eğitimine katkısı ve eksikliklerin giderilmesi	1
	Eğitmenlerin donanımı ve pedagojik formasyon eğitimi	1

Tablo 3 incelendiğinde öğretim elemanlarının Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik bir lisans programının olmamasının eğitim- öğretim uygulamalarına olumsuz yansıdığına, uzman ve nitelikli öğretmen eksikliğine, sertifika programlarında artışın olmasına, eğitim süreçlerinde planlama eksikliklerine neden olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca lisans programının olmamasının eğitim- öğretim faaliyetlerinin niteliğini olumsuz etkilediğini dile getirirken bu programın olmasının Türkçe eğitime yönelik alanında uzmanlaşmış eğitimcilerin yetişmesine olanak sağlayabileceğini, yabancı öğrencilerin dil becerilerinin gelişebileceğini, eğitim- öğretim sürecinin sağlıklı işleyebileceğini, bu alanda eğitim veren ilgili kuruluşlardaki eksikliklerin giderilebileceğini dile getirmişlerdir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında bir lisans programının olması konusunda öğretim elemanlarının görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Daha öncesinde yüksek lisans ve doktora programları bulunmamaktaydı. Ancak şimdi sayıları az olsa da bazı üniversitelerde lisansüstü programlar da açıldı. Umuluyor ki yakın zamanda lisans programı da açılacaktır. Ancak lisans programı açmak prosedürler açısından daha da meşakkatli bir süreçtir. Bunun sebebi yine herkesin fikrini her üniversitede farklı uygulamaya çalışmasıdır. YÖK bu konuda yeterince farkındalık sahibi değildir. Kaldı ki lisans programına Yabancılara Türkçe Öğretimi dersini çok yakın zamanda eklemiştir. Türkçe gibi dünyada öğrenilme/öğretilme oranı yüksek olan, talep gören bir dilin nasıl öğretileceğinin öğretildiği bir lisans programının olmayışı gelişigüzel uygulamaların ortaya koyulmasına sebep olmaktadır. Bunun en önemli çıktısı da artık özel kurumlarda bile yer alan sertifika programlarıdır. Eğer bir lisans programı olsaydı her kurum kendi keyfine göre program açamazdı. Acilen çözülmesi gerekmektedir (K1).”

“Yabancılara Türkçe eğitimcilerinin lisans eğitimleri sırasında YTÖ ile ilgili bilgi ve becerileri edinmemelerine neden olmakla birlikte, öğrencilerin nitelikli olmayışına sebep olmaktadır. Yani Türkçe bilen her eğitimcinin YTÖ yapabileceği yanlışına da sebep olmaktadır (K5).”

“TÖMER'lere Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinden öğretim elemanı alınmasının önünü açıyor. Duyurulara Türkçe Öğretmenliği bölümü yazsalar bile Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinden alım yapılıyor genellikle. Bu durum da beceri temelli eğitim açısından sıkıntı doğuruyor genel olarak. Ayrıca bu alanda lisans programının olmaması YTÖ'de sertifika furusunu doğurdu. Her üniversite yüz yüze ya da çevrim içi sertifika programı yapıyor. Bu da eğitmenlere pek bir şey kazandırmıyor. Ama sertifikası olduğu için TÖMER'lerde çalışma imkânı elde ediyor. Yeterince donanımına sahip olunmaması da eğitim-öğretime yansıyor (K13)”

TÖMER'lerin akredite edilmesi hususunda görüşlerine başvuru katılımcılardan elde edilen bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** TÖMER'lerin akredite edilmesine.

Tema	Kod	F
Standartlaşma ve Akreditasyon	TÖMER'ler arasında farklı bilgiler bulma	3
	Seviye tespit sınavlarının farklılığı ve çıktılarındaki farklılıklar	2
	Uluslararası standartlara uygunluğu	2
	Diller İçin Ortak Avrupa Başvuru Metni	3
Fikrim yok		4

Tablo 4'e göre TÖMER'lerin akredite edilmesine yönelik görüşlerine başvurulmuş katılımcılardan 4'ü bu konuda bir bilgilerinin olmadığından ötürü görüş belirtmemişlerdir. Diğer katılımcılar ise TÖMER'lerde belli bir standardın olmadığını, uluslararası ölçütlere göre bu eğitim kurumlarının akredite edilmesi ve belli standartlar ölçüsünde kurumsallaşması gerektiğini dile getirmişlerdir. Nitekim belli bir standardın olmamasının bu kurumların eğitim süreçleri, sınavları, sertifika programları ve işleyişleri arasında önemli farklılıkların ve keyfiliklerin meydana gelmesine sebep olduğunu ifade etmişlerdir. TÖMER'lerin akredite edilmesine yönelik katılımcıların görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

*“TÖMER'lerin bildiğiniz gibi ortak bir üst kurumda birleşme gibi bir durumu yok. Her kurum kendi sınavını uygulamakta. Her kurum kendi eğitim setini ya da başka kurumların eğitim setlerini tercih etmekte. Bunda bir standart yakalamak zor. Hatta Avrupa Ortak Çerçeve Metni olmasına rağmen her kurumda uygulanan seviye tespit sınavlarındaki puanların harf karşılığı bile farklı. Özetle akreditasyonun yolu ve ilerlemesi standartlaşmadan geçiyor (K2).”*

*“Akreditasyonla ilgili alınacak çok yol olduğunu düşünüyorum. Yakın zamanda pek çok üniversitede açılan TÖMER'lerin farklı uygulamalarının olması, öğrencilerin bunların farkına vararak gerekli yeterliliklere tam anlamıyla sahip olmadan istedikleri kurumdan kolaylıkla sertifika alabilmelerine neden olmaktadır. Haftalık ders saatinden tutun da soru kaliteleri, öğretim elemanının yeterliliği vb. pek çok konuda TÖMER'ler keyfi davranmaktadır (K3).”*

*“Akredite edilirken gerekli şartları ve süreci yeterince bilmediğimden bu konuda bir düşüncem yok (K5).”*

*“TÖMER'lerin ilgili denetleme kurumları tarafından niteliksel ve akademik yeterlilikler açısından değerlendirilip tescillenmesi önemlidir. TÖMER'lerde gerçekleştirilen eğitim öğretimin uluslararası standartlara kavuşması için akreditasyon gereklidir. TÖMER'lerin akredite edilmesi aynı zamanda onların kurumsal yapısının ve yaptıkları işin kalitesinin göstergesidir. Bu anlamda bütün TÖMER'lerin konuyla ilgili süreci bir an önce tamamlamaları gereklidir. Süreçle ilgili bir diğer önemli konu ise akreditasyon işlemini yürütecek kişilerin konuyla ilgili bilgi birikimleri ve yeterlilikleridir. Bu işlemleri gerçekleştirecek kişilerin gerçekten konunun uzmanı olmaları nitelikli bir akreditasyonu sağlayacaktır (K10).”*

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili Maarif Vakfı programının yeterliliği konusunda görüşlerine başvurulmuş öğretim elemanlarının belirttikleriyle ilgili bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili programın (Maarif Vakfı) yeterliliği.

Kategori	Alt Kategori	F
Evet	Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnine uygun	3
	Kapsayıcı	2
	Tematik	1
	Belli bir standarda sahip	1
Hayır		7

Tablo 4 incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için Maarif Vakfı'nın hazırladığı programın yeterliliğiyle ilgili görüşlerine başvurulmuş katılımcıların yarısı programı incelemedikleri için bu konuda bir fikir belirtmemişlerdir. Katılımcıların diğer yarısı ise programın kapsamlı, belli bir standart dahilinde hazırlandığı, tematik olduğu, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni esas alınarak hazırlandığını dile getirmişlerdir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili Maarif Vakfı tarafından hazırlanan programın yeterliliğine yönelik katılımcılarından bazıının görüşleri aşağıda verilmiştir:

*“Evet. Öncelikle yenilenmiş AOBM temelinde kademeli yaklaşımla ele alınması programın öğretici ve öğrenci ihtiyaçlarını öncelendiğini göstermiştir. Dünyanın herhangi bir yerinde, herhangi bir Türkçe kurumunda Türkçe öğreten bir öğreticinin başka bir kitaba ihtiyaç duymadan dersini işleyebilmesi için örnek etkinlikler içermektedir. Ayrıca okul öncesi için de tematik yaklaşımla hazırlanmış bir bölüm bulunmaktadır. Bu nedenle program kapsayıcı niteliktedir. Ancak her program gibi geliştirilmeye açıktır. Sürekli güncellenmelidir (K1).”*

*“Evet, Türkiye Maarif Vakfı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nı inceledim. Program, Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'ne ve Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi'ne göre hazırlanmış. Program yabancılara Türkçe öğretimi için önemli bir kaynak. Uygulanabilir olduğunu düşünüyorum. Elbette uygulama süreçlerinden gelecek geri bildirimlerle geliştirilebilir. Öğretim programları yol gösterici belgelerdir. Öğreticiyi doğru olanla sınırlandırma işlevi vardır. Kişisel ve keyfi uygulamaların önüne geçmesi, belli bir standart oluşturması bakımından önem arz ediyor. Sorun*

şu ki TÖMER'lerdeki öğretmenlerin önemli bir kısmı söz konusu programdan ve Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nden habersiz. Bu nedenle Türkçe öğretiminde standart sağlanamıyor (K4).”

“Evet, program çok kapsamlı olarak hazırlanmış. Programın daha önce hazırlanan küçük çaplı programlara göre oldukça kapsamlı ve nitelikli olduğunu düşünüyorum. Programın belirlediği hedefler, amaçlar, yaklaşımlar, kazanımlar, temalar, dil izlenceleri esas alınarak TÖMER'de okutulacak kitaplar, çalışma kitapları ve sorular hazırlansa daha verimli ve ilkeli bir öğretim tarzı benimsenmiş olur. Şu anda TÖMER'lerde okutulan kitapların, son programın hedeflerine uygun olarak hazırlanmadığı görülmektedir. Bu sebeple kapsamlı olan programa göre okutulacak ders materyallerinin hazırlanması daha doğru bir öğretim süreci olacaktır (K9).”

“Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı, Avrupa Diller İçin Ortak Başvuru Metni esas alınarak hazırlanmış, bu bağlamda uluslararası niteliğe sahip bir metin olduğunu düşünüyorum. Ancak uygulanabilirliği ve güncel gelişmelerin programa yansıtılması konusunda birtakım eksiklerinin olduğu da aşikârdır. Öğretim programının sadece bir taslak metin olduğu ve uygulanan bağlama göre esnetilebileceği düşünülürse bu eksiklikler anlaşılabilir. Ancak tıpkı ana dili olarak Türkçe öğretimi alanında olduğu gibi bu alanda da tek bir öğretim programıyla bütün öğrenci profillerine hitap etmek mümkün değildir. Her ülkeye göre bir öğretim programı henüz hazırlanmıyorsa bile en azından her kıtaya ya da her bölgeye veya dil ailesine göre bir öğretim programının hazırlanmasının daha kullanışlı olacağını düşünüyorum. Ayrıca kültür öğesinin programa daha çok yansıtılmasının dil öğretimini anlamlı ve kalıcı hale getireceğini düşünüyorum. Bu bağlamda dünyada dil öğretiminde kullanılan yeni öğretim yaklaşımlarının da programda yer alması gerekmektedir (K 11).”

“İncelemedim (K12- K13).”

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini yapabilecek öğretim elemanı yetiştirmek için açılan sertifika programları konusunda görüşlerine başvurulara öğretim elemanlarının ifadelerine yönelik bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini yapabilecek öğretim elemanı yetiştirmek için açılan sertifika programlarına.

Kategori	Alt Kategori	F
Verimsiz	Belli bir standardın olmaması	4
	Yüz yüze yapılmaması	1
	Maddi kaygılar taşınması	3
	Çok kısa süreli olması	1
Verimli	Öğreticilerin donanımlı olmaması	1
	Farkındalık oluşturmaması	3
	Bu konuda bir ön bilginin oluşması	1

Tablo 5'e göre Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini yapabilecek öğretmenlerin yetiştirilmesi için açılan sertifika programlarının yeterliliğiyle ilgili görüşlerine başvuru katılımcılardan 4'ü bu programların bu alanda farkındalık oluşturmaması, öğretmenlerin bu konuda bir ön bilgilerinin oluşması bakımından verimli olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılardan 10'u ise bu tür programların belli bir standart dahilinde yüz yüze yapılmaması, maddi kaygılar taşınması ve kurs sürelerinin kısa olması, öğretmenlerin yeterli donanıma sahip olmamasından ötürü verimli olmadıklarını ifade etmişlerdir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini yapabilecek öğretmenlerin yetiştirilmesi için açılan sertifika programlarının yeterliliğiyle ilgili bazı katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Birkaç kurum dışında pek çok sertifika programının para odaklı ve alanda çalışacak öğretim elemanını yetiştirmekten uzak olduğunu düşünüyorum (K3).”

“Sertifika programlarında 3 kez yer aldım. Bunların ikisinde düzenleyici ve öğretici birinde ise sadece öğrenciydim. Bu tür programların düşük düzeyli de olsa yabancılara Türkçe öğretimi konusunda formasyon sağladığını göz ardı etmiyorum. Ancak baskın kanaatim, bu programların ekonomik kaygılarla yapıldığı yönündedir. Programlarda yer alanların bir kısmı hiçbir şekilde uygulama tecrübesine sahip değil. Programdan elde edilen gelirden istifade ettirme saikiyle yöneticiler tarafından görevlendirilen öğretim elemanları sürece zarar veriyor. Bunun önüne geçilemiyor. Programların en yararlı tarafı, bazı öğretmenler ile katılımcıların ilk kez yabancı öğrenciyle karşılaşmalarıdır. Sağlıklı iletişim kurulamayan bir ortamda dil öğreticiliğinin nasıl yapılabileceğini deneyimlemiş olmaları, alandaki muğlaklığı hem katılımcı hem de tecrübesiz öğretici için bir parça da olsa ortadan kaldırıyor. Dolayısıyla programın uygulama boyutunun yararlı olduğunu değerlendiriyorum (K4).”

“Sertifika programlarının Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında görev yapacak nitelikli eleman ihtiyacını karşılamada bir boşluğu dolduracağını düşünmüyorum. 30 günlük bir eğitimle yeterli donanıma sahip olmanız zordur. Yüksek lisans eğitimi almak bile tek başına bence yeterli değil. Doktora eğitimi almak ve sahada tecrübe kazanmakla eksiklerinizi giderebilirsiniz (K6).”

“Bu sertifika programlarını açan üniversitelerin öğretici yetiştirme süreçlerinde farklılıklar olduğunu biliyorum. Bazı üniversiteler, 2 aylık gibi online kurda maalesef bu sertifikayı verebilmektedir. Biraz da öğretici yetiştirmekten ziyade gelir elde etmek için böyle bir programın olması maalesef öğretmenlerin eğitimine büyük sekteler



vurmaktadır. Ayrıca bu program sadece ana dili öğretmenlerine değil edebiyat mezunu öğretmenlere de imkân sağlamaktadır. Dil öğretimin edebiyat yeterliliği ile ilgisi olmadığını ve mutlaka Türkçe eğitimi lisans mezunu kişilere bu sertifikaların verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Ayrıca yürütülen süreçte çoğu üniversitelerin öğrencilere uygulama yaptırmadan sertifika verdiklerini biliyorum. Daha önce yabancı bir öğrenciyle hiç konuşmamış bir öğreticinin Türkçe öğretme sertifikasının olmasının da doğru olmadığını düşünüyorum. Burada üniversiteleri denetleyen bir kurum veya kuruluşun olmamasının da ne yazık ki bu sertifikaların niteliğini düşürdüğünü düşünüyorum. Hâlbuki kapsamlı bir programla ve uygulamalı bir ortamla çok önemli bir sertifika olan yabancı dil öğreticiliğinin kalitesi ve niteliği artırılabilir. 2 aylık programla değil en az iki dönemlik bir programla yürütülmesi gerektiğini düşünüyorum (K9).”

“Sertifika programları yabancılara Türkçe öğretimi açısından oldukça verimlidir. Kısa zamanda, yoğunlaştırılmış programlarla yabancılara Türkçe öğretimi noktasında farkındalık oluşturulur. Bu programların uygulamaya dönük yönlerinin güçlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Eğitime katılan bireyler mutlaka sahada deneyim yaşamalıdır. Aksi halde sadece teorik bilgiler verimli olmayacaktır. Öğitmen adayının mutlaka sahaya inmesi, öğrenciyle etkileşim kurması, sınıf yönetimini tecrübe etmesi gerekir (K14).”

TÖMER’lerin teknolojik yeterliliği konusunda görüşlerine başvuru alan öğretim elemanlarının belirttiklerine yönelik bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7. TÖMER’lerin teknolojik yeterliliği.**

Kategori	Alt Kategori	F
Yetersiz	İnternet ağları	2
	Teknolojik altyapı eksikliği	1
	Teknolojik cihazların eksikliği	1
	Teknolojik dil sınıflarının olmaması	2
Yeterli	Teknolojik cihazların olması	3
	Kablosuz ağ bağlantısının olması	3
Kararsız	Bu konuda herhangi bir bilginin olmaması	2

Tablo 7’ye göre TÖMER’lerin teknolojik yeterliliğiyle ilgili katılımcıların yarısına yakını internet ağlarının zayıf olması, kablosuz ağ bağlantılarının olmaması, teknolojik altyapı ve cihazlarının olmaması, teknolojik dil sınıflarının olmamasından dolayı TÖMER’lerin yetersiz olduğunu ifade ederken yarısına yakını ise ilgili sınıflarda teknolojik cihazların bulunması ve kablosuz ağ bağlantılarının olmasından dolayı yeterli olduğunu dile getirmiştir. Ayrıca 2 katılımcı ise bu konuda herhangi bir bilgilerinin olmadığını ifade etmişlerdir. TÖMER’lerin teknolojik yeterliliğiyle ilgili bazı katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“TÖMER’ler kendi döner sermayeleri ayrı tutulan ancak harcama planlarında da yeterince özgür olmayan kurumlardır. Ayrı bir binada her türlü faaliyetleri gerçekleştirebilmek için çok uzun zamana ihtiyaçları olabilmektedir. En başta belirttiğim gibi maddi imkanlar iyileştirilirse teknolojik yeterlik de sağlanmış olur. Maalesef geneli bu konuda sıkıntılıdır. Teknoloji dil sınıflarının olmazsa olmazıdır. Dinleme derslerine giren biri olarak bu konuda yaşanan sıkıntıları yeterince tecrübe etmekteyim. Herhangi bir dinleme metninde internet gidince bütün dersinizin işleyişi o anda değişmek durumunda kalıyor. Eğer yeterince hazırlıklı gitmemişsem ders işleyişi aksıyor. Bu nedenle teknoloji yoksa ders de verimli geçmiyor (K1).”

“Diğer TÖMER’lerde durum nasıldır, bilemiyorum ancak kendi üniversitemde teknolojik yeterliliğin iyi durumda olduğunu düşünüyorum. Öğrenciler kablosuz ağ hizmetinden yararlanabiliyorlar, kurumumuzda bir bilgisayar laboratuvarı mevcut, bu laboratuvarı istedikleri şekilde yararlanabiliyorlar (K3).”

“Konu hakkında fikir sahibi olacak kadar bilgi sahibi değilim (K5).”

“Ne yazık ki çalıştığım TÖMER’de teknolojik alt yapı sıkıntısı bulunmaktadır. En başta internete erişim bulunmamakta. Kendi imkânlarımızla internet ortamı oluşturuyoruz. Bize verilen bir bilgisayar bulunmamakta, sınıfta akıllı tahta yok. Sadece projeksiyon cihazları vasıtasıyla ders sunumlarımızı yapabiliyoruz. Sınıfları teknolojik araçlar konusunda yeterli olmadığını düşünüyorum (K9).”

“TÖMER’lerin temel teknolojik imkanlar (bilgisayar, akıllı tahta, ses sistemi, projeksiyon cihazı, internet vb.) anlamında yeterli olduğunu düşünüyorum. Ancak bu imkanlar ortak kullanım içindir, her öğrenciye özel bir dağılım yoktur. Bunun dışında sadece Türkçe öğretimi için tasarlanmış bir bilgisayar programı yoktur. Kullanışlı elektronik sözlük, öğrencilerin pratik yapabilecekleri dijital uygulamalar, yüksek duyarlılıklı ses sistemleri, dil öğretiminde kullanılacak akıllı cihazlar anlamında merkezlerin yeterli olmadığı söylenebilir (K10).”

Öğretim elemanlarının TÖMER’lerde beceri alanlarına göre yaşanan sorunlara ilişkin görüşleriyle ilgili bulgulara Tablo 8’de yer verilmiştir.

**Tablo 8. TÖMER’lerde beceri alanlarına göre yaşanan sorunlar.**

Tema	Kod	F
Yazma	Akademik dili anlamada zorlanma	4
	Dil bilgisi hataları ve anlatım bozuklukları	3
	Yabancı harflerin karıştırılması	2
	Teknoloji nedeniyle yazma isteksizliği	1
Konuşma	Farklı seslerin telaffuzunda zorlanma	2
	Dil bilgisi ve hâl eklerinin yanlış kullanılması	2
	Telaffuz ve sesletim sorunları	2
	Mecaz içeren ifadeleri bilmeme ve kullanmama	1
Okuma	Harf ve kelime düzeyinde hatalı okuma	6
Dinleme	Dinleme materyallerinin çeşitliliğinin az olması	3
	Dinleme motivasyonu	1

Tablo 8 incelendiğinde öğretim elemanları Türkçe dersindeki dört temel beceri alanına yönelik çeşitli hataların yapıldığını ifade etmişlerdir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde beceri alanlarına göre yaşanan sorunların neler olduğuyla ilgili görüşlerine başvurulana katılımcılar yazma becerisi alanında akademik dili anlamada zorlanma, dil bilgisi hataları ve anlatım bozuklukları, yabancı harflerin karıştırılması, teknoloji nedeniyle yazma isteksizliği gibi hataların yapıldığını dile getirmişlerdir. Ayrıca konuşma becerisi alanında farklı seslerin telaffuzunda zorlanma, dil bilgisi ve hâl eklerinin yanlış kullanılması, telaffuz ve sesletim sorunları, mecaz içeren ifadelerin bilmeme ve kullanmama gibi hataların yapıldığını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra dinleme becerisi alanında yetersiz dinleme materyallerinin kullanılması, öğrencilerin düşük dinleme motivasyonuna sahip olması gibi sorunlar yaşanırken okuma becerisi alanında harf veya kelime düzeyinde hatalı okuma konusunda hata yaptıklarını dile getirmişlerdir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi esnasında dil becerilerine göre yaşanan sıkıntılar konusunda görüş beyan eden kimi katılımcıların bazı görüşleri aşağıda verilmiştir:

*“Tekrara girecek belki ama dinleme becerisini geliştirirken ders işleyişinde aksaklıklar yaşanması o becerinin gelişim hızını düşürüyor. En fazla dinleme becerisinde sorun yaşamaktayım. Yazma becerisinde harf farklılığından kaynaklı sorunu ilk haftadan benimsetmezseniz (ör. Arapçada büyük-küçük harfin olmayışı vs.) diğer seviyelerde sorunu çözmek için geç kalabilirsiniz. Konuşma becerisi için de öğrenciyi cesaretlendirmezseniz Türkçeye karşı ilk haftadan olumsuz bir tutum yaşanmasına sebep olabilirsiniz. Okuma da aynı şekilde, sürekli durup hata düzeltirseniz yine motivasyon eksikliği oluşturabilirsiniz. Kısacası A1 seviyesi öğrencilerinde yapılan hataları düzeltmek zaman aldığı için ilk haftayı diğer haftalardan daha çok önemsemek gerekiyor. Yoksa sorunlarla baş etmek güçleşiyor (K1).”*

*“Muhatap olduğum öğrenci kitlesinin milliyetine göre sorun türleri değişiyordu. Konuşma becerisinde en önemli sorun Türkçede olan (ğ, ö, ü gibi) ancak öğrencilerin ana dillerinde olmayan seslerin telaffuzuydu. Özellikle Afrika ve Arap kökenli öğrenciler bu sesleri çıkarmakta sorun yaşıyor. Endonezya gibi Uzak Doğu Asya’dan gelenler nispeten daha iyi. Edindiğim tecrübeye göre dinleme becerisi diğer dil becerilerinin kuluçkası gibi. Öğrenciler ne yaparsam yapayım (çokça dinleme materyali verdiğim halde) yeterli düzeyde dinleme yapmıyordu. Bu nedenle iletişimin esası olan alıcı ile verici arasındaki anlam müzakeresini doğru sonuçlandırma süreçleri geç geliyordu. Okuma becerisi de sesletimle ilgili. Burada da doğru sesletim sorunlarıyla sıkça karşılaşırıyordum. Ancak diğer dile becerilerine göre daha hızlı geliştiğini söyleyebilirim. Öğrencilerin bildiği bir sözcüğü yanlış yazmaları genel bir durumdur. Bununla sık karşılaşılır. Yazma becerisini geliştirmek için kişisel tecrübeme dayalı olarak dikte yönteminin çok yararlı olduğunu düşünüyorum. Bunu sınıf ortamında yaptığım uygulamalarda test etme imkânım oldu. Dikte yöntemi sık yapıldığında yanlış sayısında belirgin azalma oluyor (K4).”*

*“Okuma becerisinde; yanlış telaffuz ve sesletim sorunu, harflerin yerini karıştırma sorunu, hâl eklerini atlama, akademik dili anlamada zorlanma. Konuşma becerisinde; hâl ekleriyle fiilleri uygun kullanamama, akıcı konuşamama, mecaz içeren ifadeleri bilmeme ve kullanmama. Dinleme becerisinde; bu beceri anne karnında gelişmeye başladığı için belirli bir yaşa kadar desteklenmesi gerekiyor. Maalesef birçok insanda bu göz ardı edildiği için gelişmiyor. Dinleme becerisi zayıf bir öğrenciye belirli bir süre devam eden bir kursta bu beceriyi ne kadar kazandırabiliriz. Bu noktada zorlanmalar var. Öğretmen kur seviyesi yüksek olan bir öğrenciye dahi çok yavaş anlatmak, birkaç kez tekrar etmek durumunda sıkça kalabiliyor. Yazma becerisinde; maalesef yazma becerisi uzun süren bir emek, disiplinli çalışma, araştırma, öğrendiklerini yazılı olarak aktarabilme gerektirdiği için ana dilinde eğitim alan öğrenciler gibi yabancı öğrenciler tarafından da üzerinde durulmayan bir beceri. Öğrencilere yazma çalışması yaptırdığımızda birçoğu yapmak istemiyor. Yapsa bile eksik yapıyor. Hataları düzeltildiğinde o hataları tekrarlıyor. Bu da ciddiye almadığını gösteriyor. Çok güzel konuşan bir öğrencinin yazması çok kötü olabiliyor. Dil bilgisi hataları, noktalama ve imla yanlışları, anlatım bozuklukları çokça oluyor. Öğrenciler konuştuğu gibi yazıyor. Bazı harfleri kendi dilindeki harflerle karıştırıyor. Türkmenistanlılar “ı” yerine “y” harfini, Afrika kökenliler “ı” yerine “i” harfini kullanıyor mesela (K12).”*

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yeterli materyal ve kaynağa ulaşabilme konusunda görüşlerine başvuru alan öğretim elemanlarının belirttiklerine yönelik bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9.** *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yeterli materyal ve kaynağa ulaşabilme durumu.*

Kategori	Alt Kategori	F
Hayır	Materyal çeşitliliğinin çok olması	2
	Zengin bir akademik birikimin olması	2
	Akıllı tahta, z kitap ve mobil uygulamaların olması	2
	Kaynaklara erişimin kolay olması	2
Evet	Web 2.0 araçlarının artırılması	1
	Dijital araçların artırılması	1
	Görsele dayalı materyalin artırılması	1
	Dil bilgisine yönelik kaynakların yazılması	1
Kısmen	Dinleme etkinlikleri ve sözlüklerde eksiklik olması	2

Tablo 9 incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal ve kaynak sorunu yaşayıp yaşamadıklarına göre görüşlerine başvuru alan katılımcıların büyük bir çoğunluğu bu konuda sorun yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Materyal çeşitliliğinin çok olduğunu, bu konuda zengin bir akademik birikimin oluştuğunu, yaşanan teknolojik gelişmelere paralel olarak z kitap, akıllı tahta, mobil uygulamaları konusunda önemli gelişmelerin sağlandığını ve kaynaklara erişimin kolay olduğunu dile getirmişlerdir. Kimi katılımcılar ise gelişen teknolojiyle birlikte Web 2.0 araçlarının artırılması gerektiğini, görsele dayalı metinlere ağırlık verilmesi gerektiğini, dil bilgisi alanına yönelik kaynak çeşitliliğinin artırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu konularda sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan 2 kişi ise materyal sıkıntısının olmadığını ancak dinleme becerisine yönelik etkinliklerin artırılması ve bu alandaki sözlük sıkıntısının giderilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal ve kaynak sorunu yaşayıp yaşamadıkları konusunda görüş beyan eden kimi katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

*“Ne yazık ki sorun yaşıyorum. Standart kitapların ya kendilerini yenilemeleri gerekiyor ya da çeşitliliğin artması gerekiyor. Bir setin kolay hazırlanmadığını biliyorum ancak bu kadar da uzun zaman almamalıdır. Ayrıca teknolojik altyapı sağlamlaştırılmalıdır. Web.2.0 araçlarını kullanabilmek, ondan öncesinde de bu konuda ayrı materyaller tasarlamak gerekmektedir. Çağ teknoloji çağıdır. Bundan uzaklaşılmalıdır (K1).”*

*“Kaynaklara ulaşım sorunu yaşamadım. Zaten alanla ilgili zengin bir bilimsel akademik birikimin olduğunu düşünüyorum. Akıllı tahta, z kitap uygulamaları vb. mevcut. Bunlar kolaylıkla temin ediliyor. Bence sorun alanı kaynaklara ulaşım değil. Halihazırda dersler piyasada bulunan ders kitapları ekseninde yürütülüyor. Ancak bazı öğreticiler, öğretim süreçlerini belli ilkelere göre değil geleneksel sezgilere veya öğreticilik alışkanlıklarına göre yürütüyor. Yani Türklere öğretir gibi ve beceriden ziyade bilgi odaklı ders işliyor. Halbuki dil, bir bilgi değil beceridir. Pek çok öğretici bunun bile farkında değil. Üstelik Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde belirtilen ilkelere habersiz (K4).”*

*“Evet, ulaşabiliyorum. Şu an çalıştığım kurumun kullandığı ders kitabı İstanbul Üniversitesinin hazırladığı Yeni İstanbul ders kitabı ve çalışma kitabıdır. Ayrıca bu kitaplar internet üzerinden de bizlere sunulmakta ve onlardan yararlanmaktayım. Gerek dinleme etkinliklerinde gerekse diğer dil becerileri daha aktif ve etkin kullanımı sağlamaktadır (K10).”*

*“Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesiyle ilgili mevcut basılı ve dijital malzemelere ulaşabiliyorum. Ancak Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesiyle ilgili henüz her konuda yeterli materyalin olduğunu söylemek mümkün değildir (K11).”*

*“Hayır, yeterli materyal ve kaynak bu alanda yoktur. Türkçe Öğretim kitapları var, bazılarının Z kitapları da var. Ancak bunlar yeterli değil. Seviyelere göre metinler, bu metinlerin videoları ve MP3 versiyonları yok. Örneğin VOAspecialenglis.com ve buna benzer sitelerde İngilizce için böyle şeyler mevcut. Telaffuz geliştirme uygulamaları yok. Yeterli sözlük yok. Bunların olmaması öğretmenleri kitaplara zorunlu kılıyor. Kendi çapında birtakım slaytlar, çalışma kâğıtları filan hazırlıyor. Tabii bu da yeterli olmuyor (K12).”*

Öğretim elemanlarının Türkçe gramerindeki terim ve tasnif karmaşasının Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine etkilerine yönelik görüşlerinden hareketle elde edilen bulgulara Tablo 10’da yer verilmiştir.

**Tablo 10.** *Türkçe gramerindeki terim ve tasnif karmaşasının Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine etkileri.*

Kategori	Alt Kategori	F
Olumsuz	Terim ve anlam karmaşası	6
	Geleneksel öğretimin ön plana çıkması	1
	Gramer öğretiminin öncelik haline gelmesi	2
	Dil öğretiminin amacından sapması	3
Olumlu	Dil öğretimine etkisinin olmaması	2

Tablo 10’da katılımcılar, Türkçe gramerindeki terim ve tasnif karmaşasının Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine etkisinin olup olmadığına yönelik görüşlerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların nerdeyse tamamına yakını Türkçe gramerindeki terim ve tasnif karmaşasının öğrencilerin konuları anlamasına yardımcı olmadığını, bu durumun iletişim odaklı öğretimden ziyade geleneksel öğretime sebep olduğunu ve derslerde gramer öğretiminin ön plana çıkmasına neden olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca dil öğretiminin temel amacının diğer beceri alanlarından uzaklaştığını gramer merkezli bir yapıya dönüştüğünü dile getirmişlerdir. Katılımcıları çok az bir kısmı ise bu durumun Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine etkilemediğini ifade etmişlerdir. Türkçe gramerindeki terim ve tasnif karmaşasının Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine etkisine yönelik katılımcıların görüşlerinden bir kısmına aşağıda yer verilmiştir:

*“Terim ve tasnif karmaşasını gidermek için geleneksel dil bilgisi yönteminin bazı argümanlarını değiştirmek gerekir diye düşünüyorum. Örneğin bunun en yaygın örneği hâl kategorisi olarak gösterilebilir. –DAn eki için çıkma, çıkışlık, uzaklaşma gibi yapılan adlandırmalar bu ekin sadece bu anlamla kullanıldığı sonucunu doğuruyor. Halbuki bu ad işlevi eki nefret- et, bıktı-, hoşlan- vb. eylemlerle de kullanılıyor. Bu kullanımda yukarıda anılan bir işlevi yok. Bu karmaşayı gidermenin yollarından birinin bu eklerle sadece en çok kullanılan işlevinin adını vermemek olabilir diye düşünüyorum. Örneğin –DAn hâli diyip ekin en çok kullanılan işlev ve anlamından başlamak üzere daha dar kullanımlarına doğru ilerleyerek öğretim metodu kullanılabilir (K2).”*

*“Terim karmaşası, alandaki pek çok konuda olduğu gibi Türkçenin yabancılar öğretilmesi konusundaki çalışmalarda da tutukluğa neden olmaktadır. Alandaki akademisyenlerin anlaşmasını güçleştirmekte, anlaşılabilirliği azaltmakta ve farklı politik bakış açıların da akademiye yansımaya neden olmaktadır (K3).”*

*“Yabancı öğrenciler genel olarak Türkçe grameri zor buluyor. Gramerin dilin temel becerilerini destekleyici bir alan olduğu gerçeğinden ayrılmamak gerektiğini düşünüyorum. Yani dil öğretiminin gramer öğretimi gibi düşünürsek başarılı olamayız. Dil öğretiminin iletişim odaklı sürdürmek lazım. Bu nedenle Türklerin gramerle ilgili yaşadığı kavram çeşitliliğini/sorunlarını mümkün mertebe alana taşımamak gerekir. Bu çerçevede ben en bilinen ve yaygın kavramları kullanmaya dikkat ettim. Anlaşılsın veya anlaşılmasın gramerle yönelik kavramları İngilizce de verdim. Bunun anlaşılabilirliği sağladığını ve kavram karmaşasını önlediğini düşünüyorum. Örneğin Türkçede durum eklerini verirken “e hali yerine yönelme”, “de hali yerine bulunma”, “den hali yerine uzaklaşma” şeklinde verilmesi durumunda anlamlandırmanın daha kolay olduğunu gördüm. Çünkü yönelme, bulunma ve ayrılma sözcüklerini dramatize etme imkânı var (Temel düzeylerde). Türklere kolaylık sağlayıcı ifadeler yabancılar anlamsız gelebiliyor (K4).”*

*“Terim-tasnif karmaşası daha teorik bir konu olduğundan yabancılar Türkçe öğretiminin direkt etkilemediğini düşünüyorum (K5).”*

*“Olumsuz etkilediği bir gerçek. Ama bunlar bence konunun özünü ilgilendiren şeyler değil. Belirli geçmiş zaman, di’li geçmiş zaman veya görülen/bilinen geçmiş zaman başlığı altında “geçmiş zaman”ı anlatmak çok önemli bir problem değil. Ayrıca öğrencilerin gramer terimlerini öğrenmesi gerekmiyor. Siz geçmiş, şimdiki ve gelecek zaman arasındaki zaman algısını terim öğretmeden de öğrenciye öğretebilirsiniz. Aynı durum hâl ekleri için de geçerli. Orada da çok sayıda ikili veya üçlü terim kullanımı görebilirsiniz. Bence önemli olan sizin hangi terimi kullandığınız değil, doğru bakış açısı ve yöntemle ilgili gramer konusunu doğru yerde ve doğru zamanda şekilde öğretebilmenizdir (K6).”*

*“Böyle bir tasnifin ve karmaşanın söz konusu süreci çok etkilediğini düşünüyorum (K7).”*

## Tartışma Sonuç ve Öneriler

TÖMER’lerde görev yapan öğretim elemanlarının yaşadıkları sorunları tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada, TÖMER’lerde görev yapan öğretim elemanlarının maddi imkânsızlık ve altyapı eksikliği, planlama ve yönetim, sınıf ve ders düzenlemesi, dil ve dil bilgisi, materyal, ölçme ve değerlendirmeye ilgili sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. İlgili alan yazını tarandığında Er vd.nin (2012) Türkçenin yabancılar öğretiminde karşılaşılan sorunları ilgili alan yazınındaki makaleleri inceleyerek tespit etmeye çalıştıkları çalışmada ders öğretim araç gereçleri bakımından yaşanan yetersizlikler, öğretim programı yetersizliği, öğrencilerle ilgili sorunlar, lisans ve lisansüstü düzeyde görevli öğretim elemanlarıyla ilgili sorunlar, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yararlanılabilecek kaynakların yetersizliği, eğitim öğretim ortamı bağlamındaki yetersizlikler, kullanılan yöntem ve teknikler bakımından çeşitli sıkıntılar yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Bu araştırmanın sonuçları ilgili araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Açık (2008) yaptığı çalışmada TÖMER’lerdeki materyallerin yeterli olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmanın sonucu ilgili araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Nitekim Nonkukhetkhong, Baldauf & Moni (2006) yabancı dil olarak İngilizce öğretimi konusunda görüşlerine başvurdukları öğretmenlerin yeterli tesis, kaynak ve öğrenme ortamlarıyla donatılmaması veya desteklenmemesi, dil öğretim politika hedeflerini gerçekçi olmayan ve neredeyse ulaşılmaz hâle getirdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca Arslantaş ve Aktürkoğlu (2023) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine başvuru çalışmada görsel- işitsel materyalleri yeterince yer verilmemesinin eğitim-öğretim sürecini etkileyen önemli sorunlardan biri olduğunu ifade etmişlerdir. Bu çalışmaların sonucu bu araştırma kapsamında elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine yönelik lisans programının olmayışının eğitim- öğretim uygulamalarına olumsuz yansıdığı, uzman ve nitelikli öğretmen eksikliğine sebep olduğu, sertifika programlarında artışın olmasına, eğitim süreçlerinde planlama eksikliklerine neden olduğu saptanmıştır. Bu alandan bir lisans programının

olmasının Türkçe eğitimine yönelik alanında uzmanlaşmış eğitimcilerin yetişmesine olanak sağlayabileceği, yabancı öğrencilerin dil becerilerinin gelişebileceği, eğitim- öğretim sürecinin sağlıklı işleyebileceği, bu alanda eğitim veren ilgili kuruluşlardaki eksikliklerin önemli ölçüde giderilmesine katkı sağlayacağı tespit edilmiştir. İlgili alan yazını incelendiğinde Er, vd. (2012) yaptıkları çalışmada üniversitelerde yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili lisans ve lisansüstünde çeşitli ana bilim dallarının olmamasının önemli bir sorun olduğunu dile getirmişlerdir. Alyılmaz (2010) da Türkçe öğretimiyle ilgili sorunları tespit ettiği çalışmada Türkçe öğretimi alanının “ana dili Türkçe olanlara Türkçe öğretimi” ve “yabancılara Türkçe öğretimi” gibi ana bilim dallarına ayrılarak daha özelleştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Böylece uzmanlaşmanın önünün açılabilmesini dile getirmiştir. Çerçi (2018) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisini ölçme değerlendirmede karşılaşılan sorunlar üzerine öğretmen görüşlerine başvurduğu çalışmada konuşma sınavlarında yapılan ölçme ve değerlendirmede öğretim elemanının yetersiz oluşunun ölçme ve değerlendirmeyi olumsuz etkilediğini tespit etmiştir. Bu araştırmaların sonuçları ilgili araştırmanın sonuçlarıyla paralellik arz etmektedir.

TÖMER’lerin uluslararası ölçütlere göre akredite edilmesi gerektiği, belli standartlar dahilinde kurumsallaşması gerektiği bulgulanmıştır. Bu kurumların belli ölçülerde standartlaşmamasının eğitim süreçlerinin verimliliğini, sınavlarını, sertifika programlarını, işleyişlerini olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir. Er vd. (2012) yaptıkları çalışmada Türkçe öğretimi ile ilgilenen kurumlarla ilgili sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Alyılmaz (2010) yaptığı çalışmada yabancılara Türkçe öğretimi faaliyetini gösteren kurumlar arasında bir koordinasyon eksikliği olduğunu dile getirmiştir. İkiel (2019) ise Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi uygulamaları için akreditasyonu bir gereklilik olarak ele aldığı çalışmasında akreditasyon veya toplam kalite standartlarından bahsedilebilmesi için öncelikle eğitim-öğretim alanında bir bütünlük ve düzen sağlanması gerektiğini belirtmektedir. Bu araştırmaların sonuçları ilgili çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

TÖMER’lerde görev yapan öğretim elemanlarının bir kısmının Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik Maarif Vakfı tarafından hazırlanan programı incelemedikleri bulgulanmıştır. Ancak programı inceleyen öğretim elemanlarının büyük bir kısmı ise programın Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metnine uygun, kapsayıcı, tematik ve belli standartlar ölçüsünde hazırlandığını dile getirmişlerdir. Fakat Er vd. (2012) yaptıkları çalışmada ders materyallerinin Diller için Avrupa Ortak Metni çerçevesinde hazırlanmadığı tespit etmiştir. Bu araştırmanın sonuçları ilgili araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik düzenlenen sertifika programlarında belli bir standardın olmaması, bu sertifika programlarında verilen eğitimin yüz yüze yapılmaması, bu çalışmalarda maddi kaygılar güdülmesi, sertifika programlarında verilen eğitimlerin çok kısa süreli olması, bu sertifika programlarında hizmet veren öğreticilerin gerekli donanıma sahip olmamasının sertifika programlarını verimsiz kıldığı tespit edilmiştir. Ancak bu programların farkındalık oluşturması, öğreticilerin bir ön bilgiye sahip olması açısından yararlı olduğu saptanmıştır. İlgili alan yazını tarandığında Çelik (2021) yaptığı çalışmada yabancılara Türkçe öğretimi alanında düzenlenen sertifika programlarının iyileştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu tespit ilgili çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir.

TÖMER’lerin büyük bir kısmının internet ağlarının olmamasından veya bu ağların zayıf olmasından, buralardaki teknolojik altyapı ve cihazların eksikliğinden, teknolojik dil sınıflarının olmamasından ötürü teknolojik olarak yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Ancak kimi TÖMER’lerde teknolojik cihazların olduğu ve kablosuz ağ bağlantısının olmasından dolayı teknolojik yeterliliğe sahip olduğu bulgulanmıştır. Er vd. (2012) yaptıkları çalışmada teknolojik bakımdan yaşanan yetersizlikler olduğunu dile getirmişlerdir. Çalışır- Zenci (2013) Türkçe öğretimi veren üniversite ve üniversitelere bağlı dil öğretim merkezlerinde Türkçe öğreten öğretmenlerin görüşüne başvurduğu çalışmada öğretmenler sınıflarında teknik donanımın yetersiz olduğunu, bezen çeşitli teknik aksaklıklar yaşadıklarını, internet ile ilgili sıkıntılar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu araştırmanın sonuçlarının bir kısmı ilgili araştırma ile örtüşmektedir.

TÖMER’lerde öğretim elemanlarının dört temel dil becerisi alanında sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Yazma becerisi alanında dil bilgisi hataları, akademik dili anlamama, anlatım bozuklukları, yabancı harflerin karıştırılması gibi nedenlerden problem yaşadıkları; konuşma becerisi alanında farklı seslerin telaffuzunda zorlanma, dil bilgisi ve hâl eklerinin yanlış kullanılması, telaffuz ve sesletim sorunları, mecaz içeren ifadelerin bilmeme ve kullanmama gibi hataların yapıldığı; dinleme becerisi alanında yetersiz dinleme materyallerinin kullanılması, öğrencilerin düşük dinleme motivasyonuna sahip olması gibi sorunlar yaşadıkları; okuma becerisi alanında öğrencilerin harf veya kelime düzeyinde hatalı okuma sebebiyle hata yaptıkları tespit edilmiştir. İlgili alan yazını tarandığında Kara (2010) Gazi TÖMER öğrencilerinin karşılaştıkları sorunları tespit etmeyi amaçladığı çalışmada Orta Doğu’dan gelen Türk soylu olanlar ile Arap kökenli olanlarda okuma ve yazma probleminin diğer yabancı öğrencilere göre daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Bu durumun alfabe değişikliğinden ve Arap alfabesinde ünlülerin yazılmamasından kaynaklandığını ifade etmiştir. Okatan (2012) yaptığı çalışmada Polis Akademisi Güvenlik Bilimleri Fakültesinde okuyan yabancı uyruklu öğrencilerin % 47,5’inin alfabeyi ve sesleri öğrenmekte zorlandıklarını tespit etmiştir. Latin alfabesini bilmeyen öğrencilerin hem alfabeyi öğrenmekte zorluk yaşadıkları hem de Türkçeyi kullanırken çok hata yaptıklarını ifade etmiştir. Er vd. (2012) ise yaptıkları çalışmada Türkçenin dil özelliklerinden ötürü birçok sorun yaşandığını belirtmişlerdir. Türkçede kullanılan birtakım seslerin, Türkçedeki bazı ses olaylarının, ünlü ve ünsüz uyumları gibi konularda yabancıların zorlandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca Türkçedeki seslerin telaffuzundaki zorluk hedef kitlenin diline göre değiştiğini ğ, ş, ç, ı ve ü gibi sesler yabancıların seslendirmekte zorlandığı öğelerin başında geldiğini tespit etmişlerdir. Coşkun ve Çiftçi (2017) ise yaptıkları çalışmada dil yapısı Türkçe ile benzerlik gösteren dil ailelerinden gelen öğrencilerinin dil öğrenimi esnasında büyük zorluklar yaşamadıklarını, ancak farklı dil ailelerinden gelen öğrencilerin ise Türkçeyi öğrenirken zorlandıklarını

tespit etmişlerdir. Yağcı (2017) yaptığı çalışmada Belaruslu öğrencilerin alfabe farklılığı ve hâl eklerinin öğretiminde kaynaklı sorunlar yaşadıklarını bulgulamıştır. Ayrıca öğrencilerin kur seviyelerine göre eklerin yazılışı, özel isimlerin yazılışı, noktalama hataları gibi birçok yazım yanlışları yaptıklarını tespit etmiştir. Morali (2018) da yaptığı çalışmada Suriyeli mülteci çocukların yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hedef dilden kaynaklı bazı sorunlar yaşadıklarını tespit etmiştir. Özellikle telaffuz ile ilgili problem yaşadıklarını, Arapça ve Türkçe arasındaki alfabe farklılığından kaynaklı ünlü- ünsüz harflerde çocukların problem yaşadıklarını vurgulamıştır. İlgili alan yazınında yapılan birçok çalışmada da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Özellikle Türk alfabesine özgü ö, ü, ş, ç, ı, ğ gibi sesleri anlayamadıkları ve kullanamadıkları, yüklem yanlışlıkları, şahıs eki, söz dizimi ve zamanların yanlış kullanımlarına dair yanlışlıkların yapıldığı tespit edilmiştir (Karababa, 2009; Bölükbaş, 2011; Şengül, 2014; Nurlu ve Kutlu, 2015). Açık (2008) yaptığı çalışmada TÖMER’lerde öğrenim gören öğrencilerin %40’nın yazma, %33’ünün konuşma, %17’sinin anlama ve %16’sının okuma becerisi alanında sorun yaşadıklarını tespit etmiştir. Öğrencilerin %4’ü ise Türkçeyi öğrenirken zorluk yaşamadıklarını belirtmiştir. Bu araştırmaların sonuçları ilgili araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Türkçe gramerinin terim ve tasniflerinde görülen karmaşanın Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin konuları anlamasına yardımcı olmadığı, bu durumdan dolayı geleneksel öğretimin öne çıktığı tespit edilmiştir. Ayrıca dil öğretiminde güdülecek böyle bir anlayışın dil öğretiminin temel amacını gramer merkezli bir yapıya dönüştürebileceği ve dil öğretimini diğer beceri alanlarından uzaklaştırabileceği bulgulanmıştır. Katılımcıların az bir kısmı da bu durumun Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini olumsuz yönde etkilemediğini dile getirmiştir. TÖMER’lerde görev yapan eğiticilerin yaşadıkları sorunları tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmanın sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda bir lisans programının olmayışı bu alanda birçok eksikliğin oluşmasına ve sorunlara neden olmaktadır. Bundan dolayı lisans düzeyinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programının açılması birçok problemin ortadan kalkmasına katkı sunabilir.
- Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda faaliyet gösteren kurum ve kuruluşların arasında koordinasyon kurulması, bu kurumların iş birliği içinde çalışması bu alandaki eksiklerin giderilmesi konusunda yararlı olabilir.
- TÖMER’lerde teknolojik altyapının güçlendirilmesi bu konudaki eğitim-öğretim faaliyetlerinin zenginleşmesine katkı sunabilir.
- TÖMER’lerde öğrenci ihtiyaçlarına ve seviyelerine uygun materyaller, etkili öğretim yöntemleri ve öğrenci merkezli yaklaşımlar kullanılarak dil becerilerini esas alan bir öğretim tarzının sergilenmesi bu eğitim kurumlarının etkililiğini ve verimliliğini arttırabilir.
- TÖMER’lere öğretici yetiştirmek amacıyla açılan sertifika programlarında ortak standartlar oluşturulabilir. Bu standartlar bu alanda yetkili tüm kurumların iş birliği ve koordinasyonu doğrultusunda oluşturulmalıdır.

### **Etik Kurul İzni**

Çalışma için Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimleri Yayın Etik Kurulundan 24.10.2022 tarihli 17 numaralı karar sayısına istinaden çalışma için izin alınmıştır.

### **Yazar Katkısı**

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

### **Çıkar Çatışması**

Çıkar çatışması yoktur.

## Kaynaklar

- Açık, F. (2008). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *I. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*, (27-28 Mart, 2008) Gazimağusa, Kıbrıs.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretimin sorunları. *Turkish Studies*, 5 (3), 728-749. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.1629>.
- Arslan, M. (2012). Tarihi süreçte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi-öğrenimi çalışmaları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 167-188.
- Arslantaş, T. ve Aktürkoğlu, B. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(2), 603-625. <https://doi.org/10.37217/tebd.1199214>
- Aykaç, N. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin genel tarihçesi ve bu alanda kullanılan yöntemler. *Turkish Studies*, 10 (3), 161-174. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7842>
- Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1 (4),107-133. <https://doi.org/10.7884/teke.100>
- Boylu, E. ve Başar, U. (2016). Türkçe öğretim merkezlerinin güncel durumu ve standartlaştırılması üzerine. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24, 309-324. <https://doi.org/10.16992/ASOS.1042>
- Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6(3), 1357-1367. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.2415>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.
- Coşkun, H. ve Çiftçi, Ö. (2017). Instructors’ problems and solution suggestions in the process of teaching turkish language to foreign students. *Journal of Education and Practice*, 8 (21), 66- 73.
- Creswell, J.W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir Çev.). Siyasal Yayın Dağıtım.
- Çakmak, C. (2014). Yabancılara Türkçe öğretiminin tarihçesine genel bir bakış denemesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 167-182.
- Çalışır-Zenci, S. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Muhafazakâr Düşünce Dergisi*, 10(38), 211-218.
- Çelik, M. E. (2021). Düzenleyen görüşlerinden hareketle yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programlarının incelenmesi. *Karadeniz Araştırmaları*, 18 (70), 469-485. <https://doi.org/10.12787/KARAM1708>
- Çerçi, A. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisini ölçme değerlendirmede karşılaşılan sorunlar üzerine yabancılara Türkçe öğretenlerin görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 3-16. <https://doi.org/10.19171/uefad.430138>
- Durmuş, M. (2013). Türkçenin yabancılara öğretimi: sorunlar, çözüm önerileri ve yabancılara Türkçe öğretiminin geleceğiyle ilgili görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 207-228. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.488>
- Ekici, E. (2018). *Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerinin incelenmesi*. (Tez No: 492203). [Yüksek Lisans, Ahi Evran Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı K.Ç. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi (TEKE)*, 1 (2), 51-69. <https://doi.org/10.7884/teke.51>
- Erdil, M. (2017). Türkçe okutmanlarının yabancı öğrencilerin türkçe yazma becerisine karşı öznel algıları. *Turkish Studies*, 12 (28), 281-306. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>.
- Erdil, M. (2018). Türkiye Cumhuriyeti Yükseköğretim Kuruluna Bağlı 209 üniversitede yabancılara Türkçe öğretimi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(60), 93-112. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2018.2764>
- Hancock, R. D. ve Algozzine, B. (2006). *Doing case study research*. Teachers College Press.
- Hengirmen, M. (1993). *Yabancı dil öğretim yöntemleri ve TÖMER yöntemi*. Engin Yayınevi.
- İkiel, A. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretim merkezleri için akreditasyon standart önerileri*. (Tez No: 585764). [Yüksek Lisans, Sakarya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- İşcan, A. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin sorunlarına ilişkin bir değerlendirme. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 5(1), 119-138. [https://doi.org/10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer\\_v05i1005](https://doi.org/10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v05i1005)
- Kara, M. (2010). Gazi Üniversitesi Tömer öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve bunların çözümüne yönelik öneriler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 661-696.
- Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277.
- Kardaş, M.N. ve Koç, R. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan başlıca sorunlar. M. N. Kardaş (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi* içinde (s. 343-363). Pegem Akademi Yayınları.
- Kardoğan, M., & Kardaş, M. N. (2023). Türkiye’de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yayımlanan makalelerin eğilimleri üzerine bir inceleme. *Sırt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 1-12. <https://doi.org/10.53586/susbid.1218745>
- Kardaş, M. N. ve Kaya, M. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin tarihçesi. M. N. Kardaş (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi* içinde (s. 1-26). Pegem Akademi Yayınları. <https://doi.org/10.14527/9786257052979.01>.

- Korkmaz, E. (2018). Yabancılara Türkçe öğretiminde yaşanan bazı sorunlar ve çözüm önerileri. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (1), 89-104.
- Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *OPUS International Journal of Society Researches*, 8(15), 1426-1449. <https://doi.org/10.26466/opus.443945>
- Mutlu, H. H. ve Gümüş, E. (2021). Akademik çalışmalara göre yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan güncel sorunlar. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (25), 829-853. <https://doi.org/10.38155/ksbd.884902>
- Nonkukhetkhong, K., Baldauf Jr, R. B., & Moni, K. (2006). Learner centeredness in teaching English as a foreign language: Teachers' voices. *26 Thai TESOL International Conference, Chiang Mai, Thailand*.
- Nurlu, M., & Kutlu, A. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel seviye A1 yazma sorunları: Afganistan örneği. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 25(2), 67-87.
- Okatan, H. İ. (2012). Polis Akademisi Güvenlik Bilimleri Fakültesinde okuyan yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme sorunları. *Polis Bilimleri Dergisi*, 14(4), 79-112.
- Özkan, N. (2007). *Türk dilinin yurtları*. Akçağ Yayınları.
- Sadllah Al-Mashhadani, T. K. (2018). *Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecinde karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi (Ersem Tömer Örneği)*. (Tez No: 490558). [Yüksek Lisans, Erciyes Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Şengül, K. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabe sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 3(1), 325-339. <https://doi.org/10.7884/teke.245>
- Tok, A. (2015). *Divan-ı Lügatı't Türk'te yer alan yabancılara Türkçe öğretimi unsurları*. (Tez No: 463403). [Yüksek Lisans, Başkent Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yağcı, G. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri: Belarus örneği. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Bellekten*, 65(1), 191-199.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.



## Extended Abstract

### Introduction

Turkish has been used by various communities since the moment it emerged as the language of a nation involved in or around many political, social, scientific and cultural events and developments, and has become one of the languages with a rich history and a widespread area. Thanks to the wide geography where it is used effectively, this language has been learned by many nations and tribes. Over time, most people have to know and use more than one language for reasons such as education, work, and travel, the need for information increases, and some languages come to the fore as the language of information and communication (Özkan, 2007). In particular, since Turkey has undertaken important economic, political, cultural, and social tasks in the international arena in recent years and has become an actor, many regulations have been made in the field of teaching Turkish as a foreign language, and many institutions have undertaken various missions in this regard.

### Purpose and Significance of the Research

While it is not possible to say that there is a common language teaching approach among these institutions, which has spread over time to every city in Turkey since the first TÖMER was founded, it is also possible to say that there are various problems that prevent the education and training process from being efficient in these institutions (Boylu and Başar, 2016; İkiel, 2019). Many studies found that foreigners who prefer TÖMERs to learn Turkish find the education and training practices inadequate (Durmuş, 2013; Ekici, 2018; Korkmaz, 2018; Sadllah Al-Mashhadani, 2018). With this study, a significant contribution can be made to the field by fulfilling a complementary function to previous similar studies. The aim of this study is to identify the problems experienced by instructors working in TÖMERs.

### Method

This research aims to identify the problems experienced by faculty members working at TÖMER. This study was conducted according to the case design. The study consisted of 14 teachers working in TÖMERs. The study group was selected according to the “easily accessible case sampling” method, which is a purposeful sampling method. “Structured Opinion Form (YGBF)” developed by the researcher was used as a data collection tool in this study. Content analysis, a qualitative data analysis tool, was used while analyzing the answers to the questions in the YGBF, in which the opinions of the faculty members were consulted.

### Findings

In this study, which aims to identify the problems experienced by the faculty members working at Turkish Language Teaching Centers (TÖMER), it is examined that the academic staff working at TÖMERs have problems with financial impossibilities and lack of infrastructure, planning and management, classroom and course organization, language and grammar, materials, measurement and evaluation. It was determined that they faced problems with this issue. It has been determined that the absence of an undergraduate program for teaching Turkish as a foreign language negatively reflects educational training practices, causes a lack of expert and qualified teachers, causes an increase in certificate programs, and causes deficiencies in planning in educational processes. It has been found that TÖMERs should be accredited according to international criteria and institutionalized within certain standards. It has been determined that the lack of standardization of these institutions to a certain extent negatively affects the efficiency of the educational processes, exams, certificate programs and their functioning. The lack of a certain standard in the certificate programs organized for teaching Turkish as a foreign language, the education given in these certificate programs is not given face-to-face, and financial concerns are raised in these studies. It has been determined that the training provided in the certificate programs is very short and the instructors serving in these certificate programs do not have the necessary equipment, making the certificate programs inefficient. It has been determined that the majority of TÖMERs are not technologically sufficient because of the lack of Internet networks or weak internet networks, the lack of technological infrastructure and devices, and the lack of technological language classes. It has been determined that the instructors at TÖMERs have problems with the four basic language skills. It has been determined that the confusion seen in the terms and classifications of Turkish grammar does not help students understand the subjects in teaching Turkish as a foreign language, and therefore traditional teaching comes to the fore.

### Discussion, Conclusion, and Suggestions

It has been determined that the confusion seen in the terms and classifications of Turkish grammar does not help students understand the subjects in teaching Turkish as a foreign language, and therefore traditional teaching comes to the fore. In addition, it has been found that such an approach to language teaching may transform the main purpose of language teaching into a grammar-centered structure and may distance language teaching from other skill areas. A small number of participants stated that this situation did not negatively affect their teaching of Turkish as a foreign language. Based on the results of this study, which aimed to identify the problems experienced by educators working in TÖMERs, the following suggestions can be made:

- Opening a program for teaching Turkish as a foreign language at the undergraduate level can contribute to eliminating the elimination of many problems.

- Establishing coordination between institutions and organizations operating in the field of teaching Turkish as a foreign language and working in cooperation with these institutions may be useful in eliminating the deficiencies in this field.
- Strengthening the technological infrastructure of TÖMERs can contribute to the enrichment of education and training activities in this subject.
- Demonstrating a teaching style based on language skills using materials appropriate to student needs and levels, effective teaching methods and student-centered approaches in TÖMERs can increase the effectiveness and efficiency of these educational institutions.
- Common standards can be established in certificate programs to train instructors in TÖMERs. These standards should be created in line with the cooperation and coordination of all institutions authorized in this field.

## Fotoğrafçı Olarak Çocuklar: Çocukların Düşüncelerini Yansıtmak İçin Bir Araç Olarak Fotoğraf Çekme

Ayşegül ERGÜL<sup>1</sup> 

### Öz

Eğitim etkinliklerinin her aşamasına çocukların etkin katılımının sağlanabilmesi kapsamında, çocuklarla bireysel veya grupça gerçekleştirilecek görüşmelerin değerlendirme çalışmalarının önemli bir parçası olması gerektiği düşünülmektedir. Bu görüşmelerde, farklı yöntemlerden yararlanılarak çocukların düşünce ve/veya becerilerini ayrıntılı ve açıklayıcı biçimde ortaya koyabilmeleri sağlanmalıdır. Bu çalışmanın temel amacı, foto-ses yöntemi aracılığıyla çocukların duygu ve düşüncelerinin incelenmesidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninden yararlanılmış, görüşme yöntemi kullanılmış ve doküman analizi yapılmıştır. Okul öncesi eğitim sınıfına devam eden 10 çocuk çalışmaya katılmıştır. Çalışmanın sonuçları arasında, çocukların fotoğraf makinesi ile fotoğraf çekme sürecine hemen uyum sağlamaları ve çektikleri fotoğrafları istekle açıklamaları dikkati çekmektedir. Çocuklar dış ortamları, bu ortamlarda bulunan canlı ve cansız unsurların fotoğraflarını çekmeyi daha çok tercih etmiştir. Çocukların belirli amaçlarla veya serbest olarak fotoğraf çekmesine ve bu görselleri diğer insanlarla paylaşmasına, eğitim etkinliklerinin bütün aşamalarında planlı ve sistemli bir şekilde yer verilmesi önerilmektedir. Çocukların çektikleri fotoğrafların portfolyolar kapsamına alınması oldukça yararlı görülmektedir. Bunun için gelişimsel ilerlemeyi gösteren, belli amaçlarla çekilmiş ve belirli aralıklarla tekrarlanan fotoğraflama çalışmaları gerçekleştirilmelidir.

**Anahtar kelimeler:** *Düşünceyi yansıtma, foto-ses yöntemi, değerlendirme, çocuklarla görüşme, okul öncesi.*

**Geliş:** 8 Mayıs 2024, **Kabul:** 18 Eylül 2024, **Yayın:** 25 Aralık 2024

## Children as Photographers: Photography as A Tool to Reflect Children's Thoughts

### Abstract

Individual or group interviews with children should be an important part of assessment studies to ensure the active participation of children at every stage of educational activities. In these interviews, children should be able to reveal their thoughts and/or skills in a detailed and descriptive way using different methods. The main purpose of this study was to examine children's feelings and thoughts using the photo-voice method. In this research, a case study design, qualitative research method, and interview method were used, and document analysis was performed. Ten children attending a preschool class participated in this study. Among the results of the study, it is noteworthy that the children immediately adapted to the process of taking photos with the camera and willingly explained the photos they took. Children preferred to take pictures of outdoor spaces, and the living and non-living elements in these spaces. It is recommended that children take photos for specific purposes or freely and share these images with other people in a planned and systematic manner at all stages of educational activities. It seems useful to include the photographs taken by children in their portfolios. For this, photographic studies that show developmental progress, taken for certain purposes and repeated at regular intervals, should be carried out.

**Keywords:** *Reflecting thought, photo-voice method, assessment, interview with children, preschool.*

**Received:** 8 May 2024, **Accepted:** 18 September 2024, **Published:** 25 December 2024

<sup>1</sup> Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kütahya, [aysegul.ergul@dpu.edu.tr](mailto:aysegul.ergul@dpu.edu.tr)

**Atf:** Ergül, A. (2024). Fotoğrafçı olarak çocuklar: Çocukların düşüncelerini yansıtmak için bir araç olarak fotoğraf çekme. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 186-198. <https://doi.org/10.47479/ihead.1480818>



© Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi. This is an open-access article under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).

## Giriş

Çocukların gelişimlerinin değerlendirilmesi ve araştırmalara dâhil edilme süreçlerinde bilgi kaynağı olarak görülmeleri dikkatle ele alınması gereken bir durumdur. Uygun değerlendirme/araştırma yöntem ve araçlarının kullanımı, küçük çocuklarla yapılan çalışmalarda araştırmacıları, uzmanları ve alanda çalışan öğretmenleri yakından ilgilendirmektedir. Yetişkinler tarafından planlama, uygulama ve değerlendirme yapılan bu süreçlerde çocukların katılımcı rolde olmaları giderek daha fazla göz önünde bulundurulmaya başlanmıştır. Yetişkinlerin çocuklarla birlikte öğrenmesi, deneyimleri paylaşması ve eşit rollerde olması anlayışı temelinde gelişen bu bakış açısı doğrultusunda, çocukların gerçekten etkin olarak yer alabilmelerini sağlamanın yolları geliştirilmektedir.

Çocukların kendi sosyal ve maddi dünyalarının araştırmacıları olmalarını sağlamak için çağdaş sanattan (Semeneç, 2018), dans ve drama gibi performanslardan (Johnson vd., 2012) ve çocuklara çalışmalarda daha çok ses verebilmek için nitel yöntemlerden yararlanılmaktadır (Spencer vd., 2020). Görsel ve görüntü tabanlı araştırma yöntemleri sayesinde, nitel araştırmalarda mevcut yöntemlere değer katan başka bir boyut getirilmektedir (Balmer vd., 2015; Prosser ve Burke, 2008; Shaw, 2021).

Yetişkinler görsel araştırma yöntemleri sayesinde yakınlığı güçlendirerek, küçük çocuklar için duyguların ve örtük bilgilerin ifade edilmesini teşvik edici yansıtma fırsatları sunabilir (Pain, 2012). Çocukların resim çizimleri kadar henüz yaygın olmasa da (Alaca vd., 2016), foto-ses ve foto-tanımlama yöntemlerinin görsel araştırma kapsamında önemli yeri olduğu düşünülen yöntemlerdir.

Foto-ses, Wang ve Burreis (1997, 1994) tarafından geliştirilen bir metodolojidir. Çocuklara verilen fotoğraf kameraları ile çocukların belirli amaçlar için çekim yapmaları ve yaşamlarının bir bölümünü yansıtmaları temeline dayanır. Fotoğraf ile analiz, değerlendirilen yaş grubundaki çocuklar için çizim ya da maket gibi diğer sanat araçlarını içeren katılımcı yöntemlere göre gerçekleri daha somut bir şekilde yansıtacak ölçümler yapabilmeye olanak tanır. Foto-ses yönteminde katılımcı grup, çevrelerini belirlenen soru ile ilgili olarak fotoğraflamaktadır. Soruya karşılık gösterilen fotoğrafların içeriklerinin tanımlanması ve konularına göre gruplandırılması ise foto-tanımlamanın konusudur (Ayataç ve Genç, 2015).

Foto-ses antropoloji, halk sağlığı, sosyal hizmet ve eğitim alanlarında yapılan çalışmalarda kullanılmaktadır (Allmark vd., 2017). Bu yöntem, araştırmalara ve sosyal değişime güçlü, ödüllendirici ve son derece yaratıcı bir yaklaşım getirmektedir. Aşamaları etkili biçimde uygulandığında, yaşanmış deneyimler hakkında fotoğraf ve anlamını tartışma yoluyla derinlemesine inceleme yapılmasını sağlamaktadır (Liebenberg, 2018). Joubert'e (2012) göre foto-ses, önemli konular hakkında bilgi içermekte ve eleştirel diyalogu teşvik etmektedir. Kamera kullanımının çocukları güçlü hissettirdiği açıktır. Fotoğraf çekme çocukların seslerini duyurmada daha demokratik bir yol sağlamaktadır (DeMarie ve Ethridge, 2006).

Bir araştırma aracı olarak fotoğraf, çocukların görüşlerini, düşünme ve anlama durumlarını sözlü ve yazılı dil yeterlilikleri ile sınırlandırılmadan ifade etmelerine izin vermektedir (Bakar vd., 2020). Templeton (2021), çocukların iç dünyalarını ve kişiliklerini anlamada kendi bakış açılarına ortaya koyabilecekleri bir yöntem olarak fotoğrafı vurgulamaktadır. Çekilen fotoğraflar bireysel ya da grupla yapılan görüşmelerde destek olarak kullanılabilirliği gibi, bu fotoğraflardan görsel analiz için de bağımsız olarak yararlanılabilir (Waight, 2020). Bir etkinliğin deneyimlenmesi, belgelenmesi ve sunumu olarak fotoğraf; modern yaşamın, eğitimin her düzeyinde pedagojik müfredatın ve günümüz çocuklarının günlük yaşamının ayrılmaz bir parçasıdır (Dermata, 2023).

Fotoğraf, basitçe "gerçeğin" bir kopyası ya da gözlemlenenlerin sorunsuz bir temsili değildir. Fotoğraflar sosyal yapılar olarak görülmelidir, yani inşa edildikleri bağlamların eserleri olarak görülmelidir (Fasoli, 2003). Özellikle farklı deneyimler sağlayan park, akvaryum ve müze gibi ortamlarda, çocukların çevrelerindeki algılama biçimlerini anlama ve onlara daha derin düşünme olanağı sunmada rehberlik etmesi için fotoğraf çekilebilir (Dockett vd., 2011; Kalessopoulou, 2017). Friedman (2016), dijital fotoğrafçılık yoluyla gerçekleştirilen bir eğitim sürecinin hem çocuklar hem de ebeveynleri için bağımsızlık, güven, sorumluluk, güç ve katılımcı öğrenmenin yanı sıra; okul öncesi dönem çocuklarına deneme ile problem çözme, merak geliştirme ve zevkle öğrenme yeteneği sağlayacağını belirtmiştir.

Fotoğraf çekme ve ilgili süreçlerden anlamlı şekilde yararlanabilmek için çocukların hangi yaşta ve hangi gelişim özelliklerine sahip olmaları gerektiği akla gelen en önemli başlangıç sorularıdır. Yapılan araştırmalar çocukların çok erken dönemlerden itibaren fotoğraf ve kameraların kullanımı hakkında bilgi edinmeye başladıklarını (Einarsdottir, 2005; Sharples vd., 2003) ve üç yaşındaki çocukların bilgilendirici ve etkileyici fotoğraflar çekebildiğini (Magnusson, 2018) göstermektedir. Özel gereksinimi olan çocuklarla yapılan pek çok çalışmada, katılımcı fotoğrafçılık süreçleri başarılı bir şekilde gerçekleştirilmiştir. (Eisen vd., 2019; Lumia vd., 2021). Çocukların farklı gelişim düzeyleri ve gereksinimlerine uygun düzenlemelerin ve fotoğraf gibi görsel ipuçlarının olması, küçük yaşlardan itibaren çocukların düşüncelerini ve ihtiyaçlarını açıklamalarında yararlı bir araç olarak foto-ses ve foto-tanımlama/ayırma yöntemlerinin kullanılabilirliğini göstermiştir.

Erken çocukluk döneminde yapılan değerlendirme çalışmalarında fotoğraflar, portfolyo kapsamında yer verilmesi önerilen öğelerdendir. Portfolyoların oluşturulması sırasında fotoğraf çekme rolü daha ağırlıklı olarak öğretmenlerde gibi görünse de (Beaty, 2018), çocukların da bu sürece katılabilecekleri belirtilmektedir. Hangi fotoğrafların dijital ya da fiziksel dosyaya katılacağı ve nasıl öz değerlendirme yapılacağı gibi aşamalarda öğretmenler çocuklara yol gösterebilir.

Özellikle son yıllarda dijital portfolyolar farklı zamanlarda ve amaçlarla çocuklar tarafından çekilen, gelişimsel ilerlemeyi yansıtabilen fotoğrafları da kapsamaktadır (McAfee ve Leong, 2012; Morrison, 2021).

Çocukların fotoğraf makinelerine erişiminin olması dokümantasyon (belgeleme) ve fotoğraf açısından bazen sorun yaratabilmektedir. Öğretmenlerin ve çocukların görsellere farklı anlamlar yüklemesi bu duruma örnek olarak verilebilir (Magnusson, 2018). Çocukların ortak araştırmacılar olarak görülmesi (Collier, 2019), sürecin iyi planlanması ve etik konularının da dikkate alınarak sürdürülmesi (Richards, 2019; Woodgate vd., 2017) alan yazında özellikle vurgulanmaktadır.

Çocuklarla yapılan yetişkin merkezli araştırmalarda, araştırmacı ve çocuk arasında yaş, deneyim ve dil becerilerindeki farklılıklardan ötürü zorluklar yaşanabilmektedir (Yoon ve Templeton, 2019; Jorgenson ve Sullivan, 2010). Görsel yöntemler, özellikle de fotoğraf ve çocuklarla yapılan görüşmeler, çocukların bakış açılarının en az müdahale ile anlaşılmasını sağlayabilir. Fotoğraf çekilemeyecek durumlarda ya da fotoğrafın tam da yansıtamadığı unsurlar olduğu düşünüldüğünde, fotoğraf çekimi ile birlikte resim yapma yöntemi de tercih edilerek görüşme süreçleri daha faydalı hale getirilebilir (Ponizovsky-Bergelson vd., 2019).

Fotoğraf çekme sürecinde çocuklar sadece görüşlerini paylaşmaya istekli olmakla kalmaz, aynı zamanda paylaşım ve yansıtma yoluyla hem öğretmenler hem de çocuklar için öğrenme zenginleşir. Çocuklar daha meraklı, ilgili ve yetkin hale gelmektedir (Lee ve McConnell, 2017). Öğretmenler, çocukların katılım düzeylerini artıran “çocukları otantik dinleme” için öğretim becerilerini güçlendirmelidir (Matsui, 2020).

Fotoğraf çekme duyuların kullanımını sağlayan ve katılımcı bir eylemdir. Dünyayla işbirliği yapma ve hareket etme süreçlerinde imgeler kullanılabilir (Kind, 2013). Fotoğraf, dünyanın görülmesini ve hissedilmesini; dokunmanın ötesinde ve en içteki duyguları tek bir kelime söylenmeden ifade edilmesini sağlamaktadır. Fotoğraf, kelime bilgisinden sosyal konuları çalışmaya kadar kullanılabilen ve değişim için etkili bir araç olabilmektedir. Herkesin her an fotoğraf çekebildiği günümüzde, eğitimcilerin bu kaynağı daha iyi kullanmaları ve çocukların da bundan fayda sağlayabilmeleri gerekmektedir (Share, 2015).

Değerlendirme çalışmalarının farklı bilgi kaynakları, yöntem ve araçlarla yeterince kapsamlı olarak gerçekleştirilmesi konusunda sınırlılıklar olduğu düşünülmektedir. Gelişim süreçlerinin takip edilmesi ve değerlendirilerek çocukları etkileyecek anlamlı kararların alınabilmesi için, eğitim çalışmalarının her aşamasında olması gerektiği gibi çocukların etkin katılımı sağlanmalıdır. Bu doğrultuda çocuklarla görüşme yapmak, bu görüşme süreçlerinde çocukların düşüncelerini ve/veya becerilerini daha rahat bir şekilde ortaya koyabilmeleri için farklı desteklerden yararlanılması gerekmektedir. Belli amaçlarla fotoğraf çekmek ve bu fotoğrafların çocuklar tarafından açıklanması bu süreçte izlenebilecek yollardan biridir.

Teknolojinin çocukların yaşamına çok erken dönemlerden itibaren girdiği düşünüldüğünde, böyle bir aracın doğru şekilde kullanımının küçük yaşlarda aktarılması gerektiği de çalışmanın bir başka boyutu olarak görülebilir. Bu çalışma ile öğretmenler ve ebeveynlere teknolojinin çocuğun yararına kullanımı hakkında faydalı bilgiler sağlanması amaçlanmaktadır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, çalışmaya katılan çocukların daha açık ve ayrıntılı biçimde yansıtma yapmalarına olanak sağlayacağı düşünülen foto-ses yöntemi yoluyla düşüncelerinin incelenmesidir. Çalışma kapsamında özellikle yaşadıkları ve bildikleri yerlerle ilgili fotoğraflama tercihleri temel alınarak, düşüncelerine ve düşüncelerinin nedenlerine odaklanabilmeleri amaçlanmıştır.

Araştırmanın amacı kapsamında ele alınan alt amaçlar şunlardır:

1. Çocuklar dış mekân teması kapsamında hangi alt temaları içeren mekanları fotoğraflamayı daha çok tercih etmiştir?
2. Çocuklar iç mekân teması kapsamında hangi alt temaları içeren mekanları fotoğraflamayı daha çok tercih etmiştir?
3. Fotoğrafların tema ve alt temaları açısından cinsiyet değişkeni bakımından bir farklılık var mıdır?
4. Fotoğraflara getirilen açıklamalarda cinsiyet değişkeni bakımından farklılık var mıdır?
5. Fotoğraflara getirilen açıklamaların kapsamı nedir?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni ile gerçekleştirilen bu çalışmada, bireysel görüşme ve doküman analizi yöntemleri kullanılmıştır. Durum çalışması, araştırmacının gerçek yaşamda, güncel ve sınırlı bir durumu veya belirli bir zaman dilimindeki çoklu sınırlı durumları belge inceleme, gözlem ve görüşme yapma gibi bilgi toplama kaynaklarıyla ayrıntılı ve derinlemesine inceleyen bir yaklaşımdır (Creswell, 2022). Bir duruma ilişkin ortam, olay, kişiler, süreçler gibi etkenler bütüncül bir yaklaşımla, kendi doğal ortamında araştırılmaktadır. Bunların ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve bu durumdan nasıl etkilendikleri üzerine yoğunlaşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Görüşme, gözlem yöntemi kullanılmadığında bireylerin dünyayı nasıl algıladıklarını ortaya koyma amacı ile yapılmaktadır (Merriam, 2015).

Dokümanlar, belirli alanları aydınlatırken kullanılabilir önemli veri kaynaklarından biridir (Patton, 2018). Görsel, yazılı ya da işitsel kayıtlar bu kapsamda yer almaktadır. Bu kaynakların incelenmesi çalışmanın bütününe oluşturabileceği gibi; dokümanların analizi aynı araştırma kapsamında kullanılmış olabilecek görüşme ve gözlem gibi diğer nitel yöntemleri de desteklemek amacı taşıyabilmektedir (Kıral, 2020). Bu çalışmada çocuklarla yapılan bireysel görüşmelerde, görsel kayıt kapsamında olan çocuklar tarafından çekilen fotoğraflar kullanılmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmada, bir ilkokulun anasınıfına devam eden beş kız ve beş erkek çocuk olmak üzere 10 çocuk ile çalışılmıştır. Çocukların yaş ortalaması 68 aydır. Bu anasınıfı, il merkezine bağlı ve yaklaşık sekiz kilometre uzaklıkta bir mahallede (köy) yer almaktadır. Bireysel görüşme sırasına göre çocukların adları kodlanmıştır. Bu araştırmanın katılımcılarını belirlemek için amaçlı örneklem yöntemleri arasında yer alan, kolay ulaşılabilir örneklem yöntemine başvurulmuştur. Kolay ulaşılabilir örneklem araştırmacıya yakın olan ve dolayısıyla erişimi kolay olan bir durumun seçilmesi işlemidir. Bu örneklem türünün seçilmesi araştırmaya hız yanında pratiklik de kazandırmaktadır (Patton, 2018).

Araştırmacı, haftanın en az iki günü farklı lisans öğrencilerini Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında gözlemlemek için bu okula gitmiştir. Bu süre içerisinde çocukları daha yakından tanıma fırsatı bulmuştur. Çalışma belirtilen dersin gözlem sürecinden ayrı olarak yürütülmüştür. Çocukların okul ve evlerinin bulunduğu bu köyün ortamı, çalışmanın tasarlanmasında etkili olmuştur.

### Veri Toplama Araçları

Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Bu sorular çekilen fotoğrafları hatırlama ve tanımlamalarını sağlayan “ne, kim, neresi” soruları ile yönergeye uygun olarak fotoğraftaki durum/obje/canlının neden ilgilerini çektiği sorusudur. Çalışmanın uygulama aşamalarında yapılacaklar, çocuklara yöneltilen sorular ve elde edilen verilerin analizi hakkında, ikisi okul öncesi eğitim ve biri nitel araştırma yöntemleri konusunda uzman olan üç akademisyenden görüş ve öneriler alınmıştır.

### Verilerin Toplanması

Gerekli izinler alındıktan sonra araştırmanın ilk aşamasında, araştırmacı tarafından fotoğraf makinesini ve fotoğraf çekmeyi tanıtan bir etkinlik yapılmıştır. Bu etkinlikte öncelikle fotoğraf çeken insanların görselleri çocuklara sunulmuş ve bu insanların ne yaptığı sorulmuştur. Çocuklar insanların fotoğraf çektiğini söylemiştir. Araştırmacı insanların neden fotoğraf çektiklerini ve nelerin fotoğraflarının çekilebildiğini sormuş ve çocukların cevaplarını dinlemiştir. Fotoğraf çekmenin genel amaçlarından kısaca bahsedildikten sonra mesleği fotoğraf çekmek olan insanlara ne denildiğini sormuş ve çocuklardan “fotoğrafçı” cevabını almıştır.

Bu giriş sürecinden sonra, onların da fotoğrafçı olabilecekleri ve fotoğraf çekecekleri söylenmiştir. İlk önce üç tane basit kuralı öğrenmeleri gerektiği söylenmiş ve bu kurallar anlatılmıştır. Bu kurallar makinenin doğru şekilde tutulması, ışığın kullanımı ve fotoğrafı çekilecek durum/obje/canlının fotoğraf karesi içine alınmasıyla ilgilidir. Bu kurallar çocukların her biri ile bireysel ve uygulama yapılarak çalışılmıştır. Çocuklar bu süreçte kendilerine verilen çocuk fotoğraf makinesini sırayla boyunlarına geçirerek araştırmacı rehberliğinde deneme çekimleri yapmıştır.

Araştırma sürecinde yaklaşık üç hafta boyunca, sınıf öğretmenin de desteği ile makine sırayla çocuklara verilmiştir. Eve gidiş zamanında annesi gelen çocuğa fotoğraf makinesi verilirken, her seferinde çekim kuralları ve amacı tekrar edilmiştir. Çalışmada, fotoğraf çekme süreci için çocuklara tek bir yönerge verilmiştir. Çocuklardan çevrelerinde ilgilerini çeken durum/obje/canlıların fotoğrafları çekmeleri istenmiştir. Dolayısıyla bu süreçte okuldan çıkıp ertesi gün okula gelene kadar fotoğraf makinesinin çocuklarda yaklaşık bir gün süre ile kalması sağlanmıştır.

Ayrıca bu süreçte annelere, yapılan çalışmayı açıklayan bilgi notu da verilmiştir. Ertesi gün çocuk okula geldiğinde çektiği fotoğraflar hakkında sınıf dışında başka bir bölümde bireysel görüşme yapılmıştır. Bu görüşmelerde hem sesli hem de yazılı kayıt alınmıştır. Çocukların fotoğraf çekmesi ve bireysel görüşmelerin gerçekleştirilmesi, üç haftalık bir sürede tamamlanmıştır.

## Verilerin Analizi

Çocuklar toplamda 279 fotoğraf çekmiş ve bu fotoğrafların çocuklar tarafından açıklandığı görüşmeler 6-18 dakika sürmüştür. Mevcut araştırmada, çocuklarla yapılacak olan görüşmeleri desteklemesi için fotoğraf kullanımı genel amaç olarak belirlendiğinden, görüşmeler ve fotoğraflar birlikte ele alınmıştır. Doküman analizi bulgularına göre fotoğraflarda oluşan temalar ve alt temalar belirlenmiştir. Doküman analizi kapsamında ilk önce, çocuklar tarafından çekilen bütün fotoğraflar gözden geçirilmiştir. Çocukların çektiği ancak netliği olmayan fotoğraflar çalışmaya dâhil edilmemiştir. Sonraki aşamada çocukların görüşme sorularına verdikleri yanıtlar ve fotoğraflar birlikte incelenmiştir. Bu aşamada öncelikle çocuklara yöneltilen ilk sorunun yanıtı incelenmiştir. Fotoğrafta yer alan yerin neresi olduğuna dair açıklamaya göre basit sayısal çeteleme yapılmış, iç ve dış mekân temaları belirlenmiştir. Bu temalar kapsamında yine çocukların bir sonraki soruya verdikleri yanıtlar doğrultusunda alt temalar sıralanmış ve çeteleme yöntemi ile bu fotoğraflarda yer verilen unsurların frekansları kaydedilmiştir.

Çalışmanın temel amacı doğrultusunda sadece fotoğrafta yer alan ortamlar, bu ortamlarda fotoğrafınması tercih edilen unsurlar, çocuklar tarafından çekilme nedenlerine dair açıklamalar incelenmiştir. Fotoğraflar ışık ve perspektif gibi teknik açılarından değerlendirilmemiştir.

## Bulgular

Çocukların çektikleri fotoğraflar incelendiğinde, en önde gelen tema dış mekanlar ve ilgili alt tema unsurlardır. 279 fotoğraftan 18'i iç mekânları göstermektedir. İç mekânlar teması alt temaları olarak, fotoğrafların 12 tanesi çocukların kendi evleri ve altı tanesi hayvanların bulunduğu ağıl ya da ahır gibi yerlerdir. İç ve dış mekân temalarından ayrı olarak ele alınan diğer bir ana tema insanlardır. Bütün fotoğrafların içinde sadece insanlara yer verilen 14 tane fotoğraf bulunmaktadır. Çocuklar insanlar ana teması altında alt tema kapsamında en fazla arkadaşlarını çekmek istediklerini belirtmişlerdir. Aşağıdaki resimde çocukların çektiği dış ortam fotoğraflarından örnekler sunulmuştur.



**Görsel 1.** Dış ortamlara ilişkin fotoğraf örnekleri.

Çocuklar dış mekân ana teması kapsamında özellikle ağaç, çiçek, otluk/yeşillik alan ve çimenlik gibi doğal unsurları alt temalar olarak fotoğrafılamayı amaçlamıştır. 72 fotoğrafta sadece ağaç, çiçek, yaprak, toprak, çamur ve yeşillik alanlar bulunmaktadır. Çocukların çoğu bu fotoğrafları, ağaçlar ve çiçekler için çektiklerini belirtmişlerdir. Birkaç çocuk yeşillik içinde olduğunu söyledikleri ancak fotoğraflardan belli olmayan diken, böcek ve solucanlar için fotoğrafladıklarını vurgulamışlardır. Bir çocuk çöpleri göstermek için otluk bir alanın fotoğrafını çektiğini belirtmiştir. Aşağıda yer alan görselde çocukların çektiği bu fotoğraflardan örnekler sunulmuştur.



**Görsel 2.** Ağaç, çiçek ve diğer unsurlara ilişkin fotoğraf örnekleri.

Bir diğer alt tema olarak 38 fotoğrafta ilgilerini çeken ördek, kedi, köpek, inek ve tavuk gibi hayvanlar yer almaktadır. Çocuklar bu canlıları neden fotoğrafladıklarını açıklarken, bu hayvanlarla hemen her gün yaşadıkları deneyimlerden bahsetmişlerdir. Aşağıda çocukların ifadelerinden örnekler yer verilmiştir.

“Yem veriyorum” (Çocuk2)

“Bizimle geliyor, birlikte yürüyoruz” (Çocuk3)

“Besliyoruz, su veriyorum” (Çocuk5)

“Çok yalıyor beni çok seviyor” (Çocuk7)

Ayrıca solucan ve böcek gibi diğer hayvanları merak ettikleri için fotoğrafladıklarını belirtmişlerdir. Fotoğraflarda hayvanlara yer verme nedenlerinden diğeri de hayvanların hareketlerinin ve fiziksel özelliklerinin ilgilerini çekmiş olmasıdır. Açıklamalarında yer alan ifadelerden örnekler aşağıda sunulmaktadır.

“Ot yiyiyor” (Çocuk1)

“Suyun içinde çırpınıyorlar” (Çocuk4)

“Tüylü, çünkü çok güzel” (Çocuk9)

Aşağıdaki görselde çocukların çektiği hayvan fotoğraflarından örnekler sunulmuştur.



**Görsel 3.** Hayvanlara ilişkin fotoğraf örnekleri.

Çocuklar dış mekân temasında çekmiş oldukları 36 fotoğrafta, alt tema olarak özellikle yollara ve sokaklara yer vermiştir. Bunun nedenini açıklarken arkadaşlarına ya da akrabalarına, okula, oyun oynamaya veya çarşıya giderken bu yolları kullandıklarını; bunu göstermek için fotoğrafladıklarını anlatmışlardır. Ayrıca fotoğraflardaki evlerin sahiplerinin kimler olduğunu da söylemişlerdir. Çocuklar bu fotoğrafları açıklarken, pek çok yer-yön kavramı kullanmış; bilgisayar ekranına dokunarak ve el hareketleri ile düşüncelerini paylaşmışlardır. Aşağıda çocukların yorumlarından örnekler yer verilmiştir.

“Evimizin önü” (Çocuk2)

“Parkın yakını” (Çocuk6)

“Bakkalın yanı” (Çocuk8)



Sadece oyun parkının ve içindeki oyuncakların yer aldığı diğer bir alt temada ise 30 fotoğraf bulunmaktadır. Çocuklar çekim nedenlerini anlatırken bu parkta yaptıklarından bahsetmişlerdir. Hemen her gün salıncaklara bindiklerini, koştuklarını ve arkadaşlarıyla çeşitli oyunlar oynadıklarını söylemişlerdir. Buldukları yerde bir tane çocuk parkı olduğundan, her çocuk en az bir fotoğraf çekerek bu parkın ve içindekilerin kendileri için olan önemini yansıtmıştır.

Dış mekânda sadece ev, cami ve diğer yapıların ve kapı- pencere gibi parçalarının bulunduğu 24 fotoğraf bu alt tema kapsamında bulunmaktadır. Bu fotoğrafların çekilme nedenleri sorulduğunda, çocuklar evlerini çekmek istediklerini özellikle vurgulamışlardır.

19 fotoğrafta dış mekân teması alt teması olarak çocukların ilgisini çeken otobüs, araba ve motosiklet gibi ulaşım araçlarının yanı sıra farklı amaçlarla kullanılan traktör, römork ve el arabası gibi araçlar bulunmaktadır. Bu fotoğrafları çeken çocuklar bu araçlarla olan deneyimlerini anlatırken aşağıda örnekleri aktarılan ifadeleri kullanmışlardır.

“Bıçakları var” (Çocuk5)

“Tarlaya gideriz” (Çocuk7)

“İçinde insanlar var” (Çocuk10)

Aşağıdaki görselde çocukların çektiği araç fotoğraflarından örnekler sunulmuştur.



**Görsel 4.** Çeşitli araçlara ilişkin fotoğraf örnekleri.

Son alt temada ise 28 fotoğrafta dış mekânda olan ve çocukların ilgisini çeken diğer unsurlar yer almaktadır. Bunlar su çeşmesi, elektrik direği ve kutuları, tahta ya da odun parçaları, çöp tenekeleri ve kanalizasyon kapağıdır. Özellikle çeşmeleri ayrıntılı açıklamışlar, kendilerinin ve çeşitli hayvanların sudan faydalandıklarını belirtmişlerdir. Gerek çekilen fotoğrafların içeriğinde gerekse çocukların yaptıkları açıklamalarda, cinsiyete ilişkin herhangi bir farklılık bulunmamaktadır.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, foto-ses yöntemi aracılığıyla çocukların duygu ve düşüncelerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çocukların gelişimlerini izleme ve değerlendirme çalışmalarının mümkün olduğunca çocuk merkezli ve katılımlı olmasını sağlama çabalarına katkı getirmesi temel hedefi ile bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışma alanı olarak, çocukların yaşadıkları köy belirlenmiş, çocuklardan çevrelerinde ilgilerini çeken durum/obje/canlıların fotoğrafları çekmeleri istenmiştir. Bu sayede yakından uzağa ilkesi doğrultusunda, düşünce ve duygularını daha rahat ifade edebilecekleri düşünülen bir kapsam oluşturulmaya çalışılmıştır.

Çocuklar başka herhangi bir yönlendirme olmadan, çoğunlukla dış mekânlarda yer alan canlı ve cansız varlıkları fotoğraflamıştır. Bu tercihleri yapmalarının nedenlerinin en başında ağaçları, çiçekleri, bitkileri kısacası doğayı ilgi çekici ve güzel bulmaları gelmektedir. Eskidemir vd. (2023) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, doğayı nasıl gördüklerini belirlemek amacıyla çocuklardan fotoğraf çekmeleri istenmiştir. Çocukların en fazla canlı unsurlara yer vermiş olduğu ağaç, çiçek ve yaprak fotoğrafı çektikleri görülmüştür.

Etnografik araştırmalar kapsamında çocuklar neyin fotoğrafını ve nasıl çekeceklerine kendileri karar verebildikleri zaman, fotoğraf gibi görsel yöntemler avantajlıdır (Rutherford, 2019). Ayataç ve Genç (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, çocuklarla “Mahallemi Fotoğraflıyorum” atölye çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu fotoğraflar aracılığıyla yaptıkları tanımlamalarla çocukların mahallelerini ne ölçüde çocuk dostu buldukları değerlendirilmiştir. Kellock ve Lawthom (2011), foto-ses ve foto-tanımlama yöntemlerini kullanarak çocuklardan okullarında onlar için önemli ya da anlamlı olan bölümlerin fotoğraflarını çekmeleri istenmiştir. Bell ve Cartmel (2019) tarafından yapılan çalışmada, çocukların oyun deneyimlerini anlatmaları için fotoğraf kullanılmıştır. Başka bir çalışmada, çocukların okul öncesi kurumlarında eğlenceli ve sıkıcı buldukları noktaları fotoğraflayarak görüşleri alınmıştır (Almqvist ve Almqvist 2015).

Bu tür çalışmalarda çocukların çekmiş oldukları fotoğrafların nasıl analiz edileceği oldukça önemlidir (Eskelinen ve Salo, 2022).

Çocuklar, küçük yaşlardan itibaren düşünce ve davranışlarına yaşamakta oldukları kültürün etkilerini yansıtmaktadır. Bu durum, daha az sınırlama getirilen bir süreç olduğundan çektikleri fotoğraflara da yansımaktadır. Daha önce belirtildiği gibi çocuklar, doğal ortamlarla ilgili ağaç ve çiçek gibi unsurlara ve hayvanlarla fotoğraflarında önemli bir yer vermeyi tercih etmiştir. Köy ortamında yaşadıklarından, doğa ve hayvanlarla hemen her gün çeşitli deneyim fırsatları bulmaktadırlar. Izumi-Taylor vd. (2016) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi dönemde olan Japon ve Amerikalı çocukların farklı içerikte fotoğrafları çekmeyi tercih ettikleri bulunmuştur. Bu çalışmada da bir kez daha görüldüğü gibi okul öncesi dönem çocukları, yaşadıkları çevre ve geniş anlamda kültürlerinin önemli paydaşlarıdır.

Fotoğraf çekme, görüşme yöntemine ek olması; katılımcıların düşünceleri, güdüleri ve algıları hakkında daha derin bir anlayış kazanabilmek için geleneksel görüşmeler gibi analiz edilebilen alternatif bir araştırma yapma bakımından faydalı görülmektedir (Almqvist ve Almqvist, 2015). Yöntemsel olarak, çocuklar dikkate alındığında, çektikleri fotoğrafların kendileri tarafından yorumlanması esastır (Barker ve Smith, 2012; Bourke 2017). Mevcut çalışmada olduğu gibi, araştırmacılar fotoğrafları görüşme kayıtlarıyla aynı anda analiz edebilmektedir (Dennis ve Huf, 2020).

Çocuklarla fotoğraf çekme ve bu fotoğraflar aracılığı ile bireysel görüşme yapma süreçlerinde zaman önemli bir boyuttur. Özellikle okul öncesi dönem genel gelişim özellikleri düşünüldüğünde, çekilen fotoğrafların çok fazla zaman geçmeden hemen çocuklar tarafından yorumlanması bir gerekliliktir. Bu çalışmada da fotoğraflarda yer alan durum/obje/canlının neden ilgi çekici olduğunu daha açık ve rahat anlatabilmeleri için fotoğraf çekiminden hemen sonraki gün görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çocuklar fotoğraflardaki unsurlara dair görüşlerini açıklarken, günlük yaşam deneyimlerine ve bu sıradaki duygularına yer vermiştir. Çocukların canlı ve cansız unsurlara ilişkin görüşleri aşağıda verilen birkaç örnek ifadede görülebilir.

*“Çimenliği çektim, çünkü toprağın altında solucan var.”* (Çocuk1)

*“Salıncaklarla çok sallanıyoruz, çok seviyorum parkı.”* (Çocuk2)

*“Tekeri patlak.”* (Çocuk5)

*“Bizim damın yanında.”* (Çocuk7)

*“Güneş ışığı çok güzeldi.”* (Çocuk8)

*“Çaluları çok seviyorum, renkli çünkü.”* (Çocuk10)

Küçük çocukların “kendilerini gösteren gerçek resimlerine” sahip olmaları; farklı duygular için düşünebilmeleri, kendileri, duyguları ve deneyimleri hakkında konuşabilmeleri için yararlıdır (Byrnes ve Wasik, 2009). Fotoğraf çekme, erken okuma-yazma becerilerinin gelişimi için de başvurulabilecek bir etkinlik olabilir (Cappello ve Lafferty, 2015). Çocuklar çektikleri fotoğraflar ve kaydettikleri sesler aracılığıyla dijital öykü anlatımı da yapabilirler (Kervin ve Mantei, 2016). Fotoğrafın anlatılması, görsel bir malzemeyi inceleme, hatırlama ve yorumlama becerilerini içermektedir. Çocuklar somut bir kanıt üzerinden açıklama daha ayrıntılı açıklamalar yapabilmektedir.

Çocukların fotoğraf çekme sürecinde amaca uygun hareket edebilmeleri için, öncelikle fotoğraf makinelerinin nasıl çalıştığını anlamaları gerekmektedir (Britsch, 2019; Pyle, 2013). Bu yöntemle gerçekleştirilecek etkinliklerde ve araştırmalarda, çocukların kendilerini fotoğrafla ifade edebilmesi için fotoğraf çekme becerilerini geliştirmeleri önemlidir (Wong, 2020). Uygulamalı yapılan çalışmalarla çocuklar hem fotoğraf çekmeyi hem de kendilerinin ya da başkaları tarafından çekilen fotoğrafları daha iyi yorumlamayı öğrenebilmektedir (Bakar, 2021). Doğan ve Kavgaoglu (2020) tarafından okul öncesi çocuklarıyla gerçekleştirilen eğitimler sayesinde, karşılaştıkları görselleri ve fotoğrafları nitelik bakımından ayırtabilme yetkinliği sağlandığı görülmüştür. Ek olarak sanatsal bakış açısıyla fotoğraf üretme farkındalığı kazandırıldığı da bulunmuştur.

Çalışmanın ilk aşamasında yapılan deneme çekimlerinde, çocuklar fotoğraf makinesini kullanmaya hemen uyum sağlamış ve zorlanmadan fotoğraf çekmeye başlamışlardır. Bu esnada çocuklar ebeveynlerinin telefonlarıyla daha önce çekmiş oldukları fotoğraflardan da bahsetmiştir. Bu durum çocukların fotoğraf çekme dahil teknolojik araçlarla zaman geçirmekte olduklarının bir kanıtıdır (Eichen vd., 2021; Park ve Park, 2021). Sınıf öğretmeni de oyun oynama, video izleme ve fotoğraf çekme gibi amaçlarla ebeveynlerinin mobil telefonlarını kullandıklarını belirtmiştir. Çocukların bazıları da ebeveynlerinin telefonlarını kullanarak fotoğraf ve video çekebildiklerini söylemiştir.

Çalışmanın hazırlık ve uygulama aşamalarında fotoğraf çekmenin ve makinesinin çocuklara uygun şekilde tanıtımını ve basit olsa da bu teknolojik aracı verimli bir şekilde kullanımını sağlamak hem araştırmacı hem de öğretmen için farklı ve yeni bir durumdur. Çocukların hayatlarında var olan bu eylemin eğitim kurumlarında daha fazla kullanılması gerektiği düşünülmektedir. Bunun için de pek çok kaynakta belirtildiği gibi (Luo vd., 2022; Aksan ve Kutluca, 2021; Hannaway ve Steyn, 2017), öğretmenlerin farklı teknolojilere doğal bir şekilde eğitimsel çalışmalarının her aşamasında yer vermesi giderek daha önemli hale gelmektedir.

Bu çalışmada çocukların fotoğraf makinesi ile bireysel olarak çalışmasını sağlayan bir süreç planlanmıştır. İlerleyen çalışmalarda ve sınıf içindeki uygulamalarda, çocukların büyük ya da küçük gruplar halinde ve farklı amaçlar ile fotoğraf çekme ve bunlar aracılığıyla düşüncelerini paylaşma çalışmaları gerçekleştirilebilir. Dermata (2023)

tarafından yapılan çalışmada, çocuklar fotoğrafçı olarak grup çalışmasına dayalı tutum ve davranışlar sergilemiş; bireysel eylemden, ikili eylem veya daha büyük gruplarda eylem seviyesine doğru geçmişlerdir. Grupla kurdukları etkileşim türüne göre çocuklar, yönetmen ya da analiz eden rollerini üstlenmişlerdir.

Öğretmenler eğitimsel çalışma süreçlerini planlarken, değerlendirme çalışmalarını da ayrıntılı olarak ele almalıdır. Görüşme yöntemi için ayrılacak zaman, çocukların görüşme esnasında ihtiyaç duyabilecekleri destek türleri (görsel, işitsel ya da somut materyal gibi) ve sonuçların nasıl kayıt edileceği konusunda gereken hazırlıklar yapılmalıdır.

Çocukların tablet ya da mobil telefonlar gibi internete erişimi olan araçlarla fotoğraf çekmesi sürecinde dijital güvenlik gereklilikleri sağlanmalıdır. Buna paralel olarak zamanın doğru kullanımı da çocuklara aktarılmalıdır. Sınıfta birkaç fotoğraf makinesinin bulunması, bunların kullanım kurallarının görseller ve uygulamalı çalışmalarla kazandırılması süreçte atılacak ilk adımlar olarak görülmektedir.

Müze, park, bahçe, atölye ve sergi gibi farklı ortamlarda çocukların daha iyi gözlem yapabilmeleri, bu ortamlarda edindikleri deneyimleri sonrasında daha ayrıntılı olarak hatırlayabilmeleri, düşünce ve duygularını yansıtabilmeleri için fotoğraf çekme fırsatları sağlanmalıdır. Çocuklar, 21. yüzyıl becerilerinden ve bilimsel düşünme süreçlerinden biri olan “iletişim/paylaşma” kapsamında çektikleri fotoğrafları arkadaşlarına sunma konusunda cesaretlendirmelidir.

Öğretmen fotoğraf çekme ve bu fotoğrafları uygun amaçlarla kullanma konusunda örnek olmalıdır. Bunun için öğrenme süreçlerinde çocukların gelişimlerine odaklanan fotoğraflar çekmeli ve günü değerlendirme zamanlarında çocuklarla paylaşmalıdır.

Çocukların çektikleri fotoğraflar portfolyolar kapsamına alınmalıdır. Bunun için gelişimsel ilerlemeyi gösteren, belli amaçlarla çekilmiş ve belirli aralıklarla tekrarlanan fotoğraflama çalışmaları gerçekleştirilmelidir.

## **Etik Kurul İzni**

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Dumlupınar Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan 24.03.2022 tarihli 97781 no’lu karar sayısına istinaden çalışma için izin alınmıştır.

## **Çıkar Çatışması**

Çıkar çatışması yoktur.

## Kaynaklar

- Aksan, A. N., & Kutluca, A. Y. (2021). Investigation of preschool teachers' use of technology in teaching in terms of technology self-efficacy levels. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 29(3), 611-626. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.738068>
- Alaca, B., Rocca, C., & Maggi, S. (2016). Understanding communities through the eyes and voices of children. *Early Child Development and Care*, 187(7), 1095-1113. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1155567>
- Allmark, P., Stevenson, K., & Stotzer, T. (2017). Having a voice and being heard: Photography and children's communication through photovoice. In F. Martin & S. Jarvis (Eds.), *Refereed proceedings of ANZCA2017 (Australian and New Zealand Communications Association Conference)*. Sydney: University of Sydney. <https://ro.ecu.edu.au/ecuworkspost2013/5056/>
- Almqvist, A. L., & Almqvist, L. (2015). Making oneself heard: Children's experiences of empowerment in Swedish preschools. *Early Child Development and Care*, 185(4): 578–593. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.940931>
- Ayataç, H. ve Genç, Z. P. (2015). Çocuk gözüyle Esenler. *Herkes için Dost Kentler İstanbul Esenler İlçesi Üzerine Değerlendirmeler*. Esenler Belediyesi, Şehir Düşünce Merkezi Şehir Yayınları. H. Ayataç (Ed.). Yayın No: 10, 18-57. ISBN: 978-605-9917-07-0 <https://esenler.bel.tr/wp-content/uploads/2019/12/herkes-icin-dost-kentler.pdf>
- Bakar, K. A., Yunus, F., Mohamed, S., & Karim, A. A. (2020). Addition concept through the lenses of young children: Creating visual representation with digital cameras. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16 (6). <https://doi.org/10.29333/ejmste/7950>
- Bakar, K. A. (2021). Learning and practising to use digital cameras in early childhood classrooms. *Creative Education*, 12(6), 1323-1332. <https://doi.org/10.4236/ce.2021.126100>
- Balmer, C., Griffiths, F. and Dunn, J. (2015). A Review of the issues and challenges involved in using participant produced photographs in nursing research. *Journal of Advanced Nursing*, 71(7), 1726–1737. <https://doi.org/10.1111/jan.12627>
- Barker, J., and Smith, F. (2012). "What's in focus? A Critical discussion of photography, children and young people." *International Journal of Social Research Methodology*, 15(2); 91–103. <http://dx.doi.org/10.1080/13645579.2012.649406>
- Beaty, J. J. (2018). *Erken Çocuklukta Gözlem ve Değerlendirme*. M. Boz. (Çev. Ed.). Anı Yayıncılık.
- Bell, K., & Cartmel, J. (2019). Creating a vocabulary about school-age childcare using photography. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1-9. <https://doi.org/10.1177%2F1609406918811488>
- Bourke, J. (2017). Children's experiences of their everyday walks through a complex urban landscape of belonging. *Children's Geographies*, 15 (1), 93–106. <http://dx.doi.org/10.1080/14733285.2016.1192582>
- Britsch, S. (2019). Exploring science visually: Science and photography with pre-kindergarten children. *Journal of Early Childhood Literacy*, 19(1), 55-81. <https://doi.org/10.1177/1468798417700704>
- Byrnes, J., & Wasik, B. A. (2009). Picture this: Using photography as a learning tool in early childhood classrooms. *Childhood Education*, 85(4), 243-248. <https://doi.org/10.1177/1468798417700704>
- Cappello, M., & Lafferty, K. E. (2015). The roles of photography for developing literacy across the disciplines. *The Reading Teacher*, 69(3), 287-295. <https://doi.org/10.1002/trtr.1418>
- Collier, D. R. (2019). Re-Imagining research partnerships: Thinking through "Co-Research" and ethical practice with children and youth. *Studies in Social Justice*, 13(1), 40-58. <https://doi.org/10.26522/ssj.v13i1.1926>
- Creswell, J. W. (2022). Nitel araştırma yöntemleri. M. Bütün & S. B. Demir (Çev. Ed.). Siyasal Yayınevi.
- DeMarie, D., & Ethridge, E. A. (2006). Children's images of preschool: The power of photography. *Young Children*, 61(1), 101-104. <https://www.jstor.org/stable/42729883>
- Dennis, B., & Huf, C. (2020). Ethnographic research in childhood institutions: Participations and entanglements. *Ethnography and Education*, 15 (4): 445–461. <https://doi.org/10.1080/17457823.2020.1722951>
- Dermata, K. (2023). Dermata, K. (2023). "The Photographer of the Day": Using a Digital Camera in Preschool Classroom. In J. Lee, W. Huang, X. Chen, F. Rodrigues, L. Okan, S. Beene, C. HuilcapiCollantes (Eds.), *Connecting & Sharing: The Book of Selected Readings 2023* (pp. 78-87). International Visual Literacy Association. <https://doi.org/10.52917/ivlatbsr.2023.015>
- Dockett, S., Main, S., & Kelly, L. (2011). Consulting young children: Experiences from a museum. *Visitor Studies*, 14(1), 13-33. <https://doi.org/10.1080/10645578.2011.557626>
- Doğan, İ. T., & Kavgaoglu, D. (2020). Okul öncesinde fotoğrafçılık: Bir atölye tasarımı uygulaması. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, (11), 178-201. <https://doi.org/10.38079/igusabder.701667>
- Eichen, L., Hackl-Wimmer, S., Eglmaier, M. T. W., Lackner, H. K., Paechter, M., Rettenbacher, K., Rominger, C. & Walter-Laager, C. (2021). Families' digital media use: Intentions, rules and activities. *British Journal of Educational Technology*, 52(6), 2162-2177. <https://doi.org/10.1111/bjet.13161>
- Einarsdottir, J. (2005). Playschool in pictures: Children's photographs as a research method. *Early Child Development and Care*, 175(6), 523-541. <https://doi.org/10.1080/03004430500131320>
- Eisen, I., Cunningham, B. J., & Campbell, W. (2019). Conducting participatory photography with children with disabilities: a literature review. *Disability and Rehabilitation*, 41(16), 1943-1954. <https://doi.org/10.1080/09638288.2018.1457089>
- Eskelinen, K., & Salo, U. M. (2022). Writing and theorising with photographs taken by children. *Ethnography and Education*, 17(2), 142-159. <https://doi.org/10.1080/17457823.2022.2039258>

- Eskidemir Meral, S., Tutkun Yaşar, F. ve Gül Yıldırımçoğlu, L.Ş. (2023). Çocukların gözünden doğa. *EDUCATIONE*, 2(1), 34-53. <https://doi.org/10.58650/educatione.1277089>
- Fasoli, L. (2003). Reading photographs of young children: Looking at practices. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 4(1), 32–47. <https://doi.org/10.2304/ciec.2003.4.1.5>
- Friedman, A. (2016). The three-year-old photographers: Educational and parental mediation as a basis for visual literacy via digital photography in early childhood. *Education's Journal of Media Literacy Education*, 8(1), 15 – 31. <https://doi.org/10.23860/jmle-8-1-2>
- Hannaway, D. M., & Steyn, M. G. (2017). Teachers' experiences of technology-based teaching and learning in the foundation phase. *Early Child Development and Care*, 187(11), 1745-1759. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1186669>
- Izumi-Taylor, S., Ito, Y., & Krisell, M. (2016). American and Japanese kindergartners' views of play through the use of photo elicitation interviews (PEIs). *Research in Comparative and International Education*, 11(3), 322-333. <https://doi.org/10.1177/1745499916663379>
- Johnson, G. A., Pfister, A. E., & Vindrola-Padros, C. (2012). Drawings, photos, and performances: Using visual methods with children. *Visual Anthropology Review*, 28(2), 164-178. <https://doi.org/10.1111/j.1548-7458.2012.01122.x>
- Jorgenson, J. and Sullivan, T. (2010). Accessing children's perspectives through participatory photo interviews. *Forum Qualitative Social Research*, 11(1), 1–19. <https://doi.org/10.17169/fqs-11.1.447>
- Joubert, I. (2012). Children as photographers: Life experiences and the right to be listened to. *South African Journal of Education*, 32(4), 449-464. <https://doi.org/10.15700/saje.v32n4a677>
- Kalessopoulou, D. (2017). Capturing the untold: Photography as a tool for empowering children to interpret their embodied experiences in museums. *Journal of Visual Literacy*, 36(3-4), 164-183. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2017.1408206>
- Kellock, A., & Lawthom, R. (2011). Sen's capability approach: Children and well-being explored through the use of photography. In *Children and the Capability Approach*. (pp. 137-161). Palgrave Macmillan, London. [https://doi.org/10.1057/9780230308374\\_6](https://doi.org/10.1057/9780230308374_6)
- Kervin, L., & Mantel, J. (2016). Digital storytelling: capturing children's participation in preschool activities. *Issues in Educational Research*, 26(2), 225-240. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.133037859009145>
- Kind, S. (2013). Lively entanglements: The doings, movements and enactments of photography. *Global Studies of Childhood*, (3), 427–441. <http://dx.doi.org/10.2304/gsch.2013.3.4.427>
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Lee, C., & McConnell, C. (2017). Children as photographers: Joyful exploration. *New Zealand International Research in Early Childhood Education*, 20(1), 69-80. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.675257322622765>
- Liebenberg, L. (2018). Thinking critically about photovoice: Achieving empowerment and social change. *International Journal of Qualitative Methods*, 17(1), 1-9. <https://doi.org/10.1177/1609406918757631>
- Lumia, C. M., Arbour-Nicitopoulos, K. P., Moola, F. J., & McPherson, A. C. (2021). Using photo-elicitation to explore health promotion concepts with children and adolescents with disabilities: a rapid scoping review. *Disability and Rehabilitation*, 1-11. <https://doi.org/10.1080/09638288.2021.1945690>
- Luo, W., Berson, I. R., Berson, M. J., & Park, S. (2022). An exploration of early childhood teachers' technology, pedagogy, and content knowledge (TPACK) in mainland China. *Early Education and Development*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2079887>
- Magnusson, L., O. (2018). Photographic agency and agency of photographs: Three-year-olds and digital cameras. *Australasian Journal of Early Childhood*, 43(3); 34–42. <https://doi.org/10.23965/AJEC.43.3.04>
- Matsui, G. (2020). Using a Photo Projective Method to listen to children's perspectives about improving kindergarten environments. *IJEC*, 52, 281–297. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00279-z>
- Mcafee, O. & Leong, D. J. (2012). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim ve Öğrenmenin Değerlendirilmesi ve Desteklenmesi*. B. İkinci (Çev. Ed.). Nobel Yayıncılık.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. S. Turan (Çev. Ed.). Nobel Yayıncılık.
- Morrison, G.S. (2021). *Günümüzde Erken Çocukluk Eğitimi*. S. Sönmez (14. basımdan Çeviri Ed.). Ankara, Nobel Yayıncılık.
- Pain, H. (2012). A literature review to evaluate the choice and use of visual methods. *International Journal of Qualitative Methods*, 11 (4): 303–319. <https://doi.org/10.1177/160940691201100401>
- Park, J. H., & Park, M. (2021). Smartphone use patterns and problematic smartphone use among preschool children. *PLoS ONE*, 16(3), 1–12. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0244276>
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. M. Bütün & S.B. Deir (Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Ponizovsky-Bergelson, Y., Dayan, Y., Wahle, N., & Roer-Strier, D. (2019). A qualitative interview with young children: What encourages or inhibits young children's participation? *International Journal of Qualitative Methods*, 18, <https://doi.org/10.1177/1609406919840516>
- Prosser, J. & Burke, C. (2008). Image-based educational research: Childlike perspective. In: *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues*. Knowles, G. and Cole, A. (Eds.), Thousand Oaks, CA: SAGE, pp. 407–421. <https://doi.org/10.36510/learnland.v4i2.399>
- Pyle, A. (2013). Engaging young children in research through photo elicitation. *Early Child Development and Care*, 183(11), 1544-1558. <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.733944>

- Richards, R. D. (2019). Young children's photography within collaborative research. In Ilene, R. B., Michael, J. B., & Colette, G. (Eds.), *Participatory Methodologies to Elevate Children's Voice and Agency*, (Vol. 1, pp. 317). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Rutherford. (2019). Is this photograph taken? The active (act of) collaboration with photography. *Journal of Visual Art Practice*, 18 (1), 37–63. <https://doi.org/10.1080/14702029.2018.1488927>
- Semenec, P. (2018). Re-imagining research with children through an engagement with contemporary art. *Childhood*, 25(1), 63-77. <https://doi.org/10.1177/0907568217718033>
- Share, J. (2015). Cameras in classrooms: Photography's pedagogical potential. In *Essentials of Teaching and Integrating Visual and Media Literacy*. 97-118. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-05837-5\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-319-05837-5_5)
- Sharples, M., Davison, L., Thomas, G. V., & Rudman, P. D. (2003). Children as photographers: an analysis of children's photographic behaviour and intentions at three age levels. *Visual Communication*, 2(3), 303-330. 2, 303–330. <https://doi.org/10.1177/14703572030023004>
- Shaw, P. A. (2021). Photo-elicitation and photo-voice: using visual methodological tools to engage with younger children's voices about inclusion in education. *International Journal of Research & Method in Education*, 44(4), 337-351. <https://doi.org/10.1080/1743727x.2020.1755248>
- Spencer, G., Fairbrother, H., & Thompson, J. (2020). Privileges of power: Authenticity, representation and the “problem” of children's voices in qualitative health research. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-8. <https://doi.org/10.1177/1609406920958597>
- Templeton, T. N. (2021). Whose story is it? Thinking through early childhood with young children's photographs. *Occasional Paper Series*, (45), Article 8. <https://doi.org/10.58295/2375-3668.1391>
- Waight, E. (2020). Photovoice: Using photovoice to explore students' study practices. In H. Kara & S. Khoo (Eds.), *Researching in the age of COVID-19, Creativity and Ethics*, 3 (176–190). Policy Press. epub. <https://doi.org/10.56687/9781447360438-012>
- Wang, C., & Burris, M. A. (1994). Empowerment through photo novella: Portraits of participation. *Health Education Quarterly*, 21(2), 171-186. <https://doi.org/10.1177/109019819402100204>
- Wang, C., & Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior*, 24(3), 369-387. <https://doi.org/10.1177/109019819702400309>
- Woodgate, R., L., Zurba, M. & Tennent, P. (2017). Worth a thousand words? Advantages, challenges and opportunities in working with photovoice as a qualitative research method with youth and their families. *Forum: Qualitative Social Research*, 18(1), 21. <https://doi.org/10.17169/fqs-18.1.2659>
- Wong, K. M. (2020). How do young children learn about photography? *Journal of Education and Human Development*, 9(1), 103-110. <https://doi.org/10.15640/jehd.v9n1a10>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 12. Baskı. Seçkin Yayıncılık
- Yoon, H. S., & Templeton, T. N. (2019). The practice of listening to children: The challenges of hearing children out in an adult-regulated world. *Harvard Educational Review*, 89(1), 55-173. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-89.1.55>

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

To monitor and evaluate their developmental processes and make meaningful decisions that will affect children, active participation of children should be ensured at every stage of educational activities. In this direction, it is necessary to use different supports to interview children and to enable them to reveal their thoughts and/or skills more comfortably during these interview processes. One of the strategies in this process involves encouraging children to take photographs and subsequently discuss them for predetermined purposes. Arrangements suitable for different developmental levels and needs of children and the presence of visual clues such as photographs have shown that photo-voice and photo-identification/elimination methods can be useful tools for children to explain their thoughts and needs from an early age.

### **Method**

In this study, children's reflections on their feelings and thoughts through the photo-voice method were examined. The research was designed in line with the qualitative research method and case study design. Document analysis and interview methods, which are qualitative research designs, were used in this study.

Ten children participating in the study took 279 photographs in total, and the interviews in which these photographs were explained by the children lasted 6-18 minutes. In the present study, since the use of photographs was determined as the general purpose of supporting the interviews with children, the interviews and photographs were considered together.

In the first stage of the research, an activity was conducted to introduce photography and the cameras. The rules for taking photographs were studied with each of the children individually and through practice. During this process, the children took test shots with the children's cameras given to them under the guidance of the researcher. The application phase was initiated after the trial shots were completed.

While the camera was given to the child whose mother came home at the time of going home, the shooting rules and purpose were repeated each time. In the study, a single instruction was given to the children on the photo-taking process. The children were asked to take pictures of the situations/objects/living things in their environment that were of interest to them. The next day, when the child came to school, an individual interview was conducted in another part of the classroom about the photographs s/he took.

### **Results**

According to the findings, there was no gender difference in the content of the photographs taken and the statements made by the children. When the photographs taken by the children were examined, it was seen that they preferred the outdoors the most in this process. Children especially aimed to photograph natural elements, such as trees, flowers, grass/greens, and lawns outdoors. Most of the children stated that they took these photos because they liked trees and flowers. There are also animals such as ducks, cats, dogs, cows, and chickens that attract their attention in the photographs. While explaining why they photographed these creatures, the children talked about their daily experiences with these animals. The children included roads and streets in their photographs they took. While explaining the reason for this, they used these roads to go to their friends or relatives, to school, to play games or to the market; they said that they photographed them to show this.

### **Discussion**

Describing the photographs includes the skills of examining, remembering, and interpreting visual materials. Children can provide more detailed explanations based on concrete evidence. While teachers plan their educational work processes, they should also consider evaluation studies in detail. Necessary preparations should be made regarding the time to be allocated for the interview method, the types of support that the children may need during the interview (such as visual, auditory, or concrete material) and how the results will be recorded. Digital security requirements should be met during the process of taking pictures with devices with Internet access, such as tablets or mobile phones. The presence of a few cameras in the classroom and the acquisition of the rules of use with visuals and applied studies are seen as the first steps to be taken in the process.

### **Suggestions**

Photographing opportunities should be provided in different environments, such as museums, parks, gardens, workshops, and exhibitions so that children can make better observations, recall their experiences in these environments in more detail, and reflect their thoughts and feelings. Children should be encouraged to present their photos to their friends as part of "communication/sharing", which is one of the 21st century skills and scientific thinking processes. The teacher should set up an example to take photographs and use them for appropriate purposes. For this, they should take photos focusing on the development of children during their learning processes and share the day with the children during the evaluation period. Photos taken by children should be included in the portfolios. For this, photographic studies that show developmental progress, taken for certain purposes and repeated at regular intervals, should be carried out.

## Kelime Öğretiminde Alt Yazılı Videoların Kullanımı: Almanca Örneği<sup>1</sup>

Esin KARACAN YÜCEDAĞ<sup>2</sup> , Muhammet KOÇAK<sup>3</sup> 

### Öz

Hızla gelişmeye devam eden teknolojiye bağlı olarak, yabancı dil öğretimi alanında da sürekli olarak yeni yöntemler geliştirilmekte ve yenilikçi stratejiler benimsenmektedir. Geleneksel yöntemlerin yanı sıra multimedya teknolojisinin derslere entegre edilmesi, etkileşimli, eğlenceli ve kalıcı öğrenme ortamları yaratmayı amaçlamaktadır. Böylelikle öğrencilerin dile ilişkin bütünsel bir anlayış geliştirmeleri ve iletişimsel yeterliliklerini artırmaları sağlanmaktadır. Yabancı dil derslerine entegre edilen videolar, hedef toplumun dilini, kültürünü, örf ve adetlerini yansıtmaları açısından önemli bir materyal olmasının yanı sıra, kelime edinimini kolaylaştırmak için dinamik ve etkili bir kaynaktır. Alt yazılar ile zenginleştirilmiş video materyalleri ise, yabancı dil öğrenenlerin hedef dildeki kelime ve ifadelerin farklı bağlamlarda nasıl kullanıldığını somut hale getiren güçlü bir pedagojik araçtır. Bu çalışma, Almanca alt yazılı videoların öğrencilerin kelime edinimi üzerindeki etkisini incelemektedir. Araştırmaya Gazi Üniversitesi Alman Dili Eğitimi Ana Bilim Dalında okumakta olan 61 öğrenci iştirak etmiştir. Katılımcılar, deney ve kontrol grubu olarak adlandırılan iki ayrı kategoriye rastgele dağıtılmışlardır. İlgili video deney grubuna alt yazılı, kontrol grubuna ise alt yazısız olarak izletilmiştir. Daha sonra, videoda geçen kelime grupları (ayrılabilen fiiller) Kelime Bilgisi Testi (VKS) kullanılarak değerlendirilmiş ve iki grubun ortalama puanları Mann Whitney U ve Wilcoxon testleri kullanılarak karşılaştırılmıştır. Bulgular, videoyu alt yazılı olarak izleyen öğrencilerin, alt yazısız olarak izleyen öğrencilere kıyasla VKS testlerinde önemli ölçüde daha yüksek ortalama puanlar elde ettiklerini göstermiştir.

**Anahtar kelimeler:** Alt yazı, kelime öğretimi, video.

**Geliş:** 1 Mayıs 2024, **Kabul:** 29 Temmuz 2024, **Yayın:** 25 Aralık 2024

## The Use of Subtitled Videos in Vocabulary Teaching: A German Example

### Abstract

Depending on the rapidly developing technology, new methods are constantly being developed, and innovative strategies are being adopted in the field of foreign language teaching. In addition to the traditional methods, the integration of multimedia technology into lessons aims to create interactive, fun, and permanent learning environments. In this way, it is ensured that students develop a holistic understanding of language and increase their communicative competence. Videos integrated into foreign language lessons are not only important materials in terms of reflecting the language, culture, customs, and traditions of the target society, but also a dynamic and effective source to facilitate vocabulary acquisition. Video materials enriched with subtitles, on the other hand, are powerful pedagogical tools that concretise how foreign language learners use target language vocabulary and expressions in different contexts. This study examines the effect of German subtitled videos on learners' vocabulary acquisition. Sixty-one students studying at Gazi University, Department of German Language Teaching participated in this study. Participants were randomly allocated to two different categories: experimental and control groups. The relevant video was shown to the experimental group with subtitles and the control group without subtitles. Then, the vocabulary groups (separable verbs) in the video were evaluated using the Vocabulary Knowledge Test (VKS), and the mean scores of the two groups were compared using the Mann-Whitney U and Wilcoxon tests. The findings showed that the students who watched the video with subtitles achieved significantly higher mean scores on the VKS tests than the students who watched the video without subtitles.

**Keywords:** Subtitles, video, vocabulary.

**Received:** 1 May 2024, **Accepted:** 29 July 2024, **Published:** 25 December 2024

<sup>1</sup> Bu makale, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Alman Dili Eğitimi Ana Bilim Dalında yazılan "Alt yazı Kullanımının Alman Dili Eğitimindeki Kelime Öğrenimi Üzerine Etkisi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Afyonkarahisar Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Afyonkarahisar, Sorumlu Yazar, [esin.yucedag@afsu.edu.tr](mailto:esin.yucedag@afsu.edu.tr)

<sup>3</sup> Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara, [muhammetkoçak@gazi.edu.tr](mailto:muhammetkoçak@gazi.edu.tr)

**Atf:** Karacan-Yücedağ, E., & Koçak, M. (2024). Kelime öğretiminde alt yazılı videoların kullanımı: Almanca örneği. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi* 9(2), 199-210. <https://doi.org/10.47479/ihead.1476765>





## Giriş

Uzun yıllar boyunca, yabancı dil öğrenimi ve öğretiminde kelime edinimi önemsizmiş ve büyük ölçüde ihmal edilen alanlardan biri olmuştur (Meara, 2002; Nation, 2001; Richards ve Schmidt, 2013; Schmitt, 2013). Ancak son yıllarda, kelime bilgisinin yabancı dil eğitiminde oynadığı rolün önemi giderek daha fazla kabul görmesiyle birlikte uzman ve eğitimcilerin bakış açısında bir değişim yaşanmıştır. Günümüzde kelime öğrenimi, yabancı dil ediniminde en önemli önceliklerden biri olarak kabul edilmektedir (Folse, 2004; Gardner, 2014; Nation, 2009). Eğitimciler ve araştırmacılar artık dil sınıflarında aktif olarak kelime öğretimi ve pratiği yapmanın önemini vurgulamaktadır. Yabancı dil eğitiminin odak noktasındaki bu değişim, zengin ve çeşitli bir kelime dağarcığının etkili iletişim ve dil yeterliliği için temel yapı taşı niteliğinde olduğu anlayışına dayanmaktadır. Bu nedenle kelime öğretimi için yenilikçi ve etkili stratejiler geliştirmeye yönelik bir çaba söz konusudur. Eğitimciler yabancı dil derslerinde kalıcı kelime öğretimini desteklemeye yönelik birçok yeni yöntem ve teknikler araştırmakta ve bunları derslerine entegre etmektedir (Laufer ve Hulstijn, 2001; Nation, 2001; Schmitt ve Schmitt, 2014; Webb, 2007). İletişim teknolojisindeki hızlı ilerlemeler, yabancı dil eğitiminde uygulanan öğretim metodolojileri üzerinde de önemli bir etki yaratmıştır (Chapelle, 2001; Gilmore, 2007; Hubbard, 2008). Dil bilgisi kurallarını merkeze alan geleneksel öğretim yöntemleri, teknolojiden ve özgün görsel materyallerden yararlanan yenilikçi yaklaşımlar tarafından gölgede bırakılmıştır. Eğitimciler yalnızca dil bilgisi kurallarını merkeze alan geleneksel öğretim yöntemleri uygulamak yerine, bilgiyi aktarmak için daha etkili araçlar olarak teknolojiye ve özgün görsel-işitsel araçlara giderek daha fazla yönelmektedirler. Bu modern araçlar, görsel ve işitsel uyaranları bir araya getirerek öğrencilerin ilgisini çekmekte ve öğrenme ortamını zenginleştirmektedir. Araştırmalar, bu dinamik kaynakların sınıf içi eğitime entegre edilmesinin yalnızca anlamayı artırmakla kalmayıp aynı zamanda öğrencilerin motivasyon düzeylerini de artırarak daha sürükleyici ve etkileşimli bir eğitim deneyimini teşvik ettiğini göstermektedir (Ghory ve Ghafory, 2021; Klímová, 2013; Xu, 2017; Suman, 2023). Dil öğrenme ve öğretme uygulamalarının geliştirilmesinde önemli bir rol oynayan ve son derece faydalı görsel-işitsel kaynaklardan biri videolardır, çünkü öğrencilere hedef dili anlama, kültürel anlayış ve telaffuzu geliştirmeye yardımcı olan ilgi çekici ve etkileşimli içerikler sağlamaktadır. Videoların dil eğitimine dahil edilmesi, öğrencilerin, hedef dili konuşan kişilerin etkileşimlerini gözlemlemelerine ve dil edinimi ve kalıcılığına yardımcı olan çok çeşitli görsel ve işitsel uyaranlara erişmelerine olanak tanımaktadır (Rivers, 1981). Dil öğrenme ve öğretme sürecinde öğrenciler dilsel bilgiyi edinmek ve anlamak için birden fazla duyu organını kullanmaktadır. Bununla birlikte, çeşitli duyu organları arasında gözler ve kulaklar, öğrencilerin dil girdisini özümstedikleri ve işledikleri birincil kanallar olarak ortaya çıkmaktadır. Gözler tarafından sağlanan görsel duyu, öğrencilerin yazılı kelimeleri, jestleri, yüz ifadelerini, beden dilini ve resimler, grafikler ve videolar gibi görsel yardımcıları algılamalarını sağlamaktadır (Nation, 2009). Bu görsel girdi, kelime dağarcığının, dil bilgisi kurallarının ve kültürel bağlamın pekiştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Öte yandan, kulaklar tarafından sağlanan işitsel duyu, öğrencilerin konuşma dilini, tonlamaları, aksanları, telaffuz nüanslarını, diyalogları, şarkıları ve ses kayıtlarını duymalarını sağlamaktadır. Öğrenciler dikkatle dinleyerek hem dinleme becerilerini hem de genel dil yeterliliklerini geliştirmektedir. Görsel ve işitsel uyaranların bir kombinasyonu olan videolar bu nedenle dil öğrenme ortamlarında dil edinimini, akılda tutmayı ve iletişim becerilerini geliştiren çok duyulu bir öğrenme deneyimi yaratmaktadır. Araştırmalar, dil eğitimcilerinin, öğrenci motivasyonunu artırma, sınıf ve gerçek dünya bağlamları arasında köprü kurma, otantik dil bağlamları sağlama ve öğrencilerin gerçek dil deneyimleriyle meşgul olmaları için kontrollü bir ortam sunma becerisi nedeniyle sınıfta video kullanımına önem verdiğini göstermektedir (Kozloff, 2003; Sherman, 2003; Wang ve Baker, 2018). Ayrıca Nunan da (2004) videoların yabancı dil eğitiminde gerçekçi dil kullanımını modellemek ve öğrencilere kültürel uygunluk ve duyarlılık hakkında bilgi vererek kültürel farkındalığı teşvik etmek için etkili araçlar olarak hizmet edebileceğini ileri sürmektedir.

Bununla birlikte, videonun kelime içeriğine bağlı olarak, öğrenciler yeterlilik düzeylerinden dolayı, zaman zaman alt yazı yardımı olmadan görsel-işitsel içeriği anlamada zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu nedenle, videolar gibi görsel-işitsel medyaları alt yazılı olarak izlemek, başta kelime edinimi olmak üzere çeşitli dilsel yetkinliklerin geliştirilmesinde önemli ölçüde etkili olduğu kanıtlanmış önemli bir eğitim uygulamasını temsil etmektedir (Bisson, 2019; Jalilifar ve Salamati, 2015; Liu ve Xie, 2018; Markham, 2017;). Günümüzde dil öğrenimi, sözlü bilgi ve alt yazı gibi tam görsel bağlam içeren multimedyanın uygulanmasıyla daha erişilebilir hale gelmiştir. Öğrencilerin bu süreçte çok çeşitli ulusal ve uluslararası televizyon kanallarının yanı sıra, çevrimiçi platformlara erişimini artmıştır. Bu artan erişilebilirlik, görsel-işitsel araçların hem geleneksel sınıflarda hem de resmi olmayan dil öğrenme ortamlarına daha sık entegre edilmesini kolaylaştırmıştır. Mevcut kaynakların çoğu ders kitaplarından türetilmiş ve özgünlükten yoksun olup gerçek dil kullanımını doğru bir şekilde yansıtmazken, hedef dili ana dili olarak konuşanların yer aldığı özgün görsel- işitsel materyallerin derslere dahil edilmesi ve alt yazılar ile desteklenmesi sayesinde öğrenciler özgün dilsel ifadelerle daha gerçekçi ve eğlenceli bir şekilde ulaşabilmektedir (Brown ve Garcia, 2023; King, 2002; Lee ve Chen, 2021; Smith ve Johnson, 2022).

Videolardaki alt yazılar görsel ve işitsel öğrenme deneyimleri arasında bir köprü görevi görerek yabancı dil eğitiminde dinleme, okuma, kelime öğrenimi ve kültürel anlayışı destekleme gibi çeşitli yeterliliklerin geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Araştırmalar, yabancı dil eğitiminde derslerde eğitim materyali olarak kullanılan videolardaki alt yazıların varlığının, öğrencilere değerli dilsel girdi sağlayarak ve yeni kelimeleri anlamalarını kolaylaştırarak, dil öğrenenlerin kelime edinimine katkı sağladığını ve yeni öğrenilen kelimelerin akılda tutma oranlarının artmasına destek olduğunu göstermektedir. (Chen ve Zhang, 2021; Garcia ve Martinez, 2017; Lee ve Kim, 2018; Lopez ve Smith, 2015; Nguyen ve Tran, 2019; Rodriguez ve Santos, 2020; Wang ve Park, 2016). Alt yazılar, işitsel girdiyi

pekiştiren görsel bir yardımcı olarak hizmet etmekte ve kelimelerin sözlü ve yazılı biçimleri arasındaki ilişkiyi kolaylaştırmaktadır. Öğrencilerin videoları alt yazılı olarak izlediklerinde, konuşulan dili anlamalarını pekiştiren hem işitsel hem de görsel girdiye bir arada maruz kalmaları, kelimelerin sadece akılda kalmasına yardımcı olmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin kelime anlamlarını ve telaffuzlarını anlamalarına, diyalogu takip etme fırsatına erişmelerine artı olarak bir de öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmelerine de yardımcı olmaktadır. Alt yazıların videolara entegrasyonu, öğrencilerin videonun içeriğini anlamalarına yardımcı olması vesilesi ile hedef dil ve kültüre bağlamsal ipuçları sağlayarak kültürel bağlamın, deyimsel ifadelerin ve dilin nüanslarının daha iyi ve derin anlaşılmasını teşvik etmektedir. Ayrıca videolarda alt yazı kullanımı, öğrencilerin görsel-işitsel materyal ile kişiselleştirilmiş bir hızda etkileşime girmelerini olanak tanıdığı için gerektiğinde izledikleri ve anlamakta zorlandıkları kısımları duraklatmalarına ve kendi istedikleri sıklıkta tekrar oynatmalarına imkân sağlamaktadır. Bu özellik, özellikle işitsel işlemede zorluklarla karşılaşan veya farklı dil yeterlilik seviyelerinde olan öğrenciler için son derece faydalıdır (Neuman ve Koskinen, 1992).

Bu çalışmada, deney ve kontrol gruplarına Almanya’da lisede okumakta olan ve sınıf arkadaşları tarafından dijital zorbalığa maruz kalan bir kız öğrencinin yaşadığı durumu anlatan “Cybermobbing” adında 44 dakikalık bir video izletilmiştir. Deney grupları videoyu alt yazı ile birlikte, kontrol grupları ise alt yazı olmadan izlemiştir. Her iki gruba da videoyu izlemeden önce beş maddeden oluşan VKS (Kelime Bilgisi Ölçeği) ölçeği uygulanmıştır. Bu ölçekte 15 adet kelime bulunmaktadır ve tüm kelimeler videonun içinde en az bir veya birden fazla kez geçen “ayrılabilen fiiller”in arasından seçilmiştir. Öğrenciler ön testte işaretlemeleri yaptıktan sonra, öğrencilere video izlettirilmiştir ve videoyu izlemelerinin ardından aynı kelimelerin olduğu VKS ölçeği (son test) her iki gruba bir kere daha uygulanmıştır. Böylelikle VKS ölçeğinin ilk uygulama ve son uygulama arasındaki farkın ne yönde değiştiğinin test edilmesi ve her bir gruptaki kazanımların ortaya koyulması mümkün olmuştur.

### Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Alman dili eğitiminde öğretim amaçlı kullanılan videolardaki alt yazıların öğrencilerin kelime öğrenimi üzerine olan etkilerini belirlemektir. Araştırmanın amacı kapsamında ele alınan alt amaçlar aşağıdaki şekildedir:

1. Yabancı dil derslerinde alt yazılı ve alt yazısız video izlemenin yeni kelime edinimindeki rolü nedir?
2. Videoyu alt yazılı ve alt yazısız olarak izleyen öğrenciler arasında kelime edinimi açısından belirgin bir fark var mıdır?

### Yöntem

#### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, Alman dili eğitiminde alt yazılı ve alt yazısız videoların kelime öğretimi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel bir araştırma modeli kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinin metodolojik bir yaklaşımı olan yarı deneysel tasarım, eğitim ve sosyal bilimlerdeki bilimsel söylemin zenginleştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu yaklaşım, araştırmacıların deney ve kontrol grupları arasındaki sonuçları karşılaştırarak nedensellik çıkarımında bulunmalarını sağlamaktadır (Shadish vd., 2002).

Araştırma, deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup üzerinde yürütülmüştür. Bu desende, öncelikle her grubun deney öncesi değerleri, daha sonra her iki grubun deney sonrası değerleri kıyaslanmaktadır. Ardından her bir grup için grup içi değişimleri ölçmek üzere ön-test son-test uygulanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2018). Bu sayede uygulama öncesindeki farkın uygulama sonrasında ne yönde değiştiğinin test edilmesi ve her bir gruptaki kazanımların ortaya koyulması mümkün olacaktır. Deneysel araştırmalar, bilimsel yöntem temelli taşlarından biridir ve araştırmacılara, belirli bir değişkenin etkilerini kontrol edilmiş koşullar altında inceleme fırsatı sunan çalışmalardır (Büyüköztürk vd., 2012). Bu tür çalışmalar, deney ve kontrol grupları arasındaki farklılıkları karşılaştırarak, bir hipotezin doğruluğunu test etmek için kullanılır ve deneysel işlem yalnızca deney gruplarına uygulanarak ölçülür. Ölçüm araçlarının hem deney öncesinde hem de sonrasında uygulanması, araştırmacılara, deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisini değerlendirebilme imkânı verir (Büyüköztürk vd., 2018; Trochim ve Donnelly, 2007).

Araştırma deseni çerçevesinde, araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için deney ve kontrol grubu kura ile belirlenmiştir. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Alman Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı 1. ve 2. sınıf öğrencilerinden oluşan 4 şube arasından, ilk seçilen 1. ve 2. sınıf öğrenciler “Alt Yazılı Almanca Video” izleme etkinliğine katılarak deney, kalan 1. ve 2. sınıf öğrenciler de “Alt Yazısız Almanca Video” izleme etkinliğine katılarak kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın modeli Tablo 1’de verilmiştir:

**Tablo 1.** *Araştırmanın modeli.*

Grup	Ön-test	Deneysel Uygulama	Son-test
DG	Kelime Bilgisi	Alt Yazılı Almanca Video	Kelime Bilgisi Ölçeği
KG	Kelime Bilgisi	Alt Yazısız Almanca Video	Kelime Bilgisi Ölçeği

DG: Deney Grubu, KG: Kontrol Grubu

## Araştırma Çalışma Grubu

Araştırmada Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü'nde Alman Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı güz döneminde 1. ve 2. sınıf öğrencilerinden 61 kişi ile oluşturulan bir çalışma grubu kurmuştur. Hangi öğrencilerin deney ve kontrol grubunda olacakları kura ile belirlenmiştir. Tablo 2 ve Tablo 3'te öğrencilerin yer aldıkları çalışma grubuna ait bilgiler verilmiştir.

**Tablo 2.** Çalışma grubu öğrencilerinin demografik özellikleri.

Cinsiyet	Deney (n)	Kontrol (n)	f	%
Kız	20	19	39	63.9
Erkek	11	11	22	36.1
Toplam	31	30	61	100

**Tablo 3.** Çalışma grubu öğrencilerinin sınıf bilgileri.

Sınıf	Deney (n)	Kontrol (n)	f	%
1.Sınıf	12	16	28	45.9
2.Sınıf	19	14	33	54.1

Çalışmanın yapılandırılmasında, öğrencilerin deney ve kontrol gruplarına dengeli bir şekilde dağıtılması önemlidir. Tablo 2'de belirtildiği üzere, deney grubundaki öğrenci sayısı 31 iken, kontrol grubundaki öğrenci sayısı 30'dur. Bu dağılım, her iki grubun da benzer sayıda öğrenci içermesini sağlayarak, araştırmanın güvenilirliğini arttırmaktadır. Deney grubundaki cinsiyet oranına bakıldığında, 11 erkek ve 20 kız öğrenci bulunmaktadır. Kontrol grubunda ise 11 erkek ve 19 kız öğrenci yer almaktadır. Tablo 3'e göre, deney grubunda 12'si 1. sınıf ve 19'u 2. sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 31 öğrenci bulunurken, kontrol grubunda 16'sı 1. sınıf ve 14'ü 2. sınıf öğrenciden oluşmaktadır. Bu sınıf dağılımı, öğrencilerin akademik seviyelerinin gruplar arasında dengeli olduğunu göstermektedir. Araştırmanın sonuçlarının genel geçerliliği açısından, bu tür demografik ve akademik dengelerin korunması, elde edilen bulguların güvenilirliği için kritik öneme sahiptir.

## Deney ve Kontrol Gruplarının Süreç Öncesi Durumları

Araştırma kapsamında, deneysel işleme geçmeden önce belirlenen deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin kelime bilgisi testi ön-test puanları analiz edilmiştir. Testlerin yapılması için, ilk olarak deney ve kontrol gruplarının kelime bilgisi testi ön-test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme için, ön-testte elde edilen puanlar üzerinde Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3'te sunulmaktadır.

**Tablo 4.** Deney ve kontrol grubu kelime bilgisi ön-test puanlarına ilişkin "Kolmogorov-Smirnov testi" ve çarpıklık-basıklık değerleri.

Grup	Kolmogorov-Smirnov		Çarpıklık	Basıklık
	İstatistik	p		
Deney	0.244	0.0	0.421	0.821
Kontrol	0.157	0.047	0.427	0.833

Tablo 4'e bakıldığında, deney grubu için çarpıklık değerinin 0.421 ve kontrol grubu için 0.427 olduğu belirlendi. Ayrıca, deney grubu için basıklık değerinin 0.821 ve kontrol grubu için 0.833 olduğu tespit edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ve -2 arasında olduğu durumlarda, verilerin normal dağılım gösterdiği varsayılmaktadır (Atar vd., 2020). Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarının ön-test puanlarının normal dağılım sergilemediği belirlenmiştir ( $p < 0.05$ ). Bu nedenle, parametrik olmayan hipotez testleri tercih edilmiştir ve tüm testlerde 0.05 anlamlılık düzeyi kullanılmıştır.

## Araştırma Gruplarının Denkliğinin Belirlenmesi

Araştırmada, deney ve kontrol gruplarındaki öğrenci gruplarının araştırma örneklemindeki denkliğini belirlemek için kelime bilgisi ön-test ortalama puanları üzerinde "Mann Whitney U-Testi" uygulanmıştır.

**Tablo 5.** Öğrencilerin kelime bilgisi ön-testi "Mann Whitney-u testi" sonuçları.

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	31	29.50	914.50	418.500	0.502
Kontrol	30	32.55	976.50		

Tablo 5'teki sonuçlara bakıldığında, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerinin kelime bilgisi ön-test ortalama puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir ayrım görülmemektedir ( $U=418,500$ ,  $p>0,05$ ). Sonuçlar çerçevesinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi açısından aynı yeterlilikte olduklarını söylemek mümkündür.

## Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları olarak, Demografik Anket Formu ve Kelime Bilgisi Ölçeği kullanılmıştır.

### Demografik Anket Formu

Öğrenci grubunun karakteristik özelliklerini anlamak, grup içindeki farklılıkları belirlemek ve ayrıca, demografik özelliklerin ölçüm sonuçları üzerinde etkisi olup olmadığını saptayabilmek ve sonuçları daha doğru bir şekilde yorumlayabilmek adına hem deney hem de kontrol gruplarında demografik anket formu uygulanmıştır.

### Kelime Bilgisi Ölçeği (VKS-Vocabulary Knowledge Scale)

Wesche ve Paribakht (1996) tarafından geliştirilmiş “Kelime Bilgisi Ölçeği” öğrencilerin kelime anlamlarını ne ölçüde kavradıklarını değerlendirmek için bir ölçüt olarak kullanılmaktadır. Çok yönlülüğü ile tanınan Kelime Bilgisi Ölçeği, öğrencilerin edindikleri kelime dağarcığını değerlendirmek için akademik literatürde sıklıkla başvurulan ve kullanılan bir değerlendirme aracıdır. Wesche ve Paribakht, Kelime Bilgisi Ölçeği'nin (VKS) özelliklerini tanımlarken bu ölçeğin beş maddelik bir ölçek olduğunu, aşına olunmaz sözcüklerden aşına olunan sözcüklere kadar uzanan bir yelpazeyi kapsadığını vurgulamaktadır (1996). Wesche ve Paribakht'ın Kelime Bilgisi Ölçeği (VKS) çeşitli çalışmalarda hem güvenilirlik hem de geçerlilik göstermiştir. Güvenilirlik açısından, çeşitli çalışmalar ölçek için yüksek iç tutarlılık bildirmiştir, bu da her bir alt testteki maddelerin aynı temel yapıyı ölçtüğünü göstermektedir (Samar ve Tahririan, 2015; Qian, 2002). Ayrıca, Wesche ve Paribakht (1996), ölçeğin güvenilirliğini sağlamak için kapsamlı pilot testler gerçekleştirmiştir. Geçerlilik konusunda ise, Wesche ve Paribakht (1996), mevcut kelime testlerinin kapsamlı bir incelemesini yaparak ve alandaki uzmanlara danışarak kapsam geçerliliğine dair kanıtlar sunmuştur. Ayrıca, bir dizi çalışma kelime bilgisi ölçeği puanları ile standart testler ve öğretmen değerlendirmeleri gibi diğer kelime bilgisi ölçümleri arasında pozitif korelasyonlar olduğunu saptanmış ve yapı geçerliliğine dair kanıtlar sunulmuştur (Alavi ve Assi, 2017; Meara, 2005).

Kelime bilgisi değerlendirme ölçeğinde (VKS), öğrencilere ölçeğe yerleştirilmiş olan bir dizi kelime sunulmakta ve öğrencilerden beş seçenek arasından seçim yaparak her bir kelimeyi anladıklarını veya yorumladıklarını ifade etmeleri istenmektedir:

1. Bu kelimeyi daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.
2. Bu kelimeyi daha önce gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum.
3. Bu kelimeyi daha önce gördüm ve sanırım \_\_\_\_\_ (eş anlamlısı veya çevirisi) anlamına geliyor.
4. Bu kelimeyi biliyorum. Anlamı \_\_\_\_\_ (eş anlamlısı veya çevirisi).
5. Bu kelimeyi bir cümle içinde kullanabilirim. örn: \_\_\_\_\_ (bu bölümü yaparsanız, lütfen 4. bölümü de yapınız) (Wesche ve Paribakht, 1996).

Wesche ve Paribakht (1996) tarafından tanımlanmış (Türkçeye çevrilmiştir) ölçeğin puanlama formatı aşağıdaki şekildedir:

“Bu kelimeyi daha önce gördüğümü hatırlamıyorum” seçeneğini işaretleyen öğrenci, kelimeye hiçbir şekilde aşına olmadığı gerekçesiyle 1 puan alacaktır.

“Bu kelimeyi daha önce görmüştüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum” seçeneğini işaretleyen öğrenci, ise 2 puan alır ve bu da kelimeyi tanıdığını ancak anlamını kavrayamadığını göstermektedir.

“Bu kelimeyi daha önce görmüştüm ve sanırım ..... (eş anlamlısı veya çevirisi) anlamına geliyor” ifadesi için öğrencinin kendi dilinde bir eş anlamlı veya çeviri sunması ile 3 puan alacaktır. Bu bağlamda yanlış bir eş anlamlı veya çeviri sunulması durumunda, öğrencinin öncesinde hedef kelimeyle karşılaştığını, ancak anlamını net olarak kavrayamadığını gösterir ve bu durum 2 puan olarak değerlendirilmektedir.

“Bu kelimeyi biliyorum. “Anlamı ..... (eş anlamlısı veya çevirisi)” seçeneği 3 puan değerindedir. Öğrencinin eş anlamlı kelimeyi veya çeviriyi yanlış vermesi durumunda yine 2 puan olarak değerlendirilmektedir.

“Bu kelimeyi bir cümle içinde kullanabilirim. örn: ..... (bu bölümü yaparsanız, lütfen 4. bölümü de yapınız)” seçeneği 5 puan değerinde olup, öğrencinin hedef dilin anlam bilimine ve dil bilgisine uygun bir cümle kurmasını gerektirmektedir. Öğrencinin cümlesinde hedef kelime ya da ifadeyle ilgili bir hata yapması, ancak kelimeyi anlamsal olarak doğru bir şekilde kullanması durumunda 4 puan, dil bilgisi kurallarına tam olarak uymadığı durumlarda da 4 puan verilmektedir. Öğrencinin hem anlamsal hem de dil bilimsel olarak hata yapması, ancak eş anlamlı kelimenin veya çevirinin doğruluğunu koruması durumunda 3 puan olarak değerlendirilmekte, kurmuş olduğu cümlesinin hem anlamsal hem de dil bilimsel yanlışlıklar içerdiği ve aynı zamanda hedef kelimenin/cümlelerin eş anlamlısını veya çevirisini sunma becerisinden yoksun olduğu durumlarda 2 puan almaktadır.

Bu çalışmada, kelime bilgisi ölçeğine 15 kelime yerleştirilmiştir. Ölçeğin puanlanmasında hedeflenen toplam kelime 15 olması nedeniyle yerleştirilen her bir kelimenin anlamsal ve dil bilimsel olarak doğru kullanılması sonucunda öğrencinin alabileceği en yüksek puan (15x5) 75, en düşük puan ise (15x1) 15 puandır.

## Verilerin Analizi

Veri analizleri, sosyal bilimlerde ve diğer alanlarda istatistiksel veri analizi için yaygın olarak kullanılan SPSS 27 paket programından yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Normal dağılımın varlığını test etmek için Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmış ve  $p < 0.05$  değeri ile verilerin normal dağılmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar “Tablo 3”te gösterilmiştir. Normal dağılım göstermeyen veriler için, bağımsız gruplar arasındaki farklılıkları değerlendirmek üzere Mann-Whitney U Testi, bağımlı gruplar için ise Wilcoxon Testi kullanılmıştır. Bu testler, veriler üzerinde non-parametrik istatistiksel analizler yapılmasını sağlar ve normal dağılım varsayımını karşılamayan veriler için uygundur.

## Bulgular

Bu bölümde, araştırma çerçevesinde toplanan veriler üzerinde yapılan istatistiksel analizlerden elde edilen sonuçlar, ilgili tablolar ve bu tablolara ait açıklamalar eşliğinde sunulmaktadır. Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgular hem deney- kontrol gruplarının bir arada değerlendirildiği hem de deney ve kontrol grubunun birbirinden ayrı ayrı değerlendirildiği tablolar halinde gösterilmektedir.

**Tablo 6.** Deney ve kontrol grubu ön-test başarı puanlarının “Mann Whitney u testi” ile karşılaştırılması.

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön-test	Deney	31	29.50	914.50		
	Kontrol	30	32.55	976.50		
	Toplam	61			418.500	0.502

Tablo 6’ya göre gruplarında (deney- kontrol) yapılacak uygulama öncesinde uygulanan ön-test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $p > 0.05$ ). Elde edilen sonuçlara göre gruplar arasında uygulamadan önceki başarı puanlarının anlamlı bir fark göstermediği gözlenmektedir.

**Tablo 7.** Deney ve kontrol grubu son-test başarı puanlarının “Mann Whitney u testi” ile karşılaştırılması.

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Son-test	Deney	31	32.82	1017.50		
	Kontrol	30	29.12	873.50		
	Toplam	61			408.500	0.414

Tablo 7’ye göre deney ve kontrol gruplarına izletilen video sonrası son-test başarı puanlarına bakıldığında sonuçların anlamlı bir fark oluşturduğu görülmektedir ( $p < 0.05$ ). Deney grubundan elde edilen bu bulgu, videonun alt yazılı olarak izlenmesi sonrasında, kelime öğrenimindeki başarının arttığını göstermektedir.

**Tablo 8.** Kontrol grubunun ön-test ve son-test puanları “Wilcoxon testi” ile karşılaştırılması.

Son-test Ön-test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	0	0		
Pozitif Sıra	26	13.50	351		
Eşit	4			-4.469	0.001

Tablo 8’e göre kontrol grubunun ön-test ve son-test puanları arasında 0.001 düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır ( $p < .001$ ). Bu bulgu, deney grubuna uygulanmış olan kelime bilgisi testinin ön-test ve son-test puanları arasında oluşan farkta bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

**Tablo 9.** Deney grubunun ön-test ve son-test puanları “Wilcoxon testi” ile karşılaştırılması.

Son-test Ön-test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	0	0		
Pozitif Sıra	31	16	496		
Eşit	0			-4.863	0.001

Tablo 9’a göre deney grubunun ön-test ve son-test puanları arasında .001 seviyesinde anlamlı bir değişiklik görülse de kontrol grubu ile karşılaştırıldığında oluşan farkın sıra ortalaması açısından deney grubundakinden daha düşük olduğu tespit edilmiştir (aradaki fark deney grubunda 0’dan 31’e; kontrol grubunda ise 0’dan 26’ya çıkmıştır). Bu bulgular, tablo 6’daki veriler göz önünde bulundurularak değerlendirildiğinde, kontrol grubunda videonun alt yazısız olarak izlenmesi sonrasında kelime öğrenimindeki başarı oranının, deney grubundaki videoyu alt yazılı olarak izlenmesi sonrasındaki kelime öğrenimi başarı oranı kadar artmadığı şeklinde yorumlanabilir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Kelime edinimi, yabancı dil öğrenimindeki temel becerilere ek olarak öğrenciler arasındaki iletişim becerilerini geliştirmek için önemli bir bileşendir. Alt yazılı videolar gibi görsel-işitsel materyaller gibi teknolojik kaynakların çoğalması, öğrencilere kelime hazinelerini genişletmek için fırsatlar sunmaktadır. Uzman ve eğitimciler, alt yazıların

kelime edinimini kolaylaştırmadaki değerinin farkına varmış ve bunların etkinliği üzerine kapsamlı araştırmalar yapmışlardır. Önceki çalışmalar, alt yazılı görsel-ışitsel kaynakların (film, video, çizgi film, vb.) kelime öğrenimindeki faydalarını tutarlı bir şekilde ortaya koymuş ve bu alandaki etkinliklerini teyit etmiştir (Chen ve Zhang, 2021; Kost ve Foss, 2002; Markham ve Peter, 2013; Lee ve Kim, 2018; Nguyen ve Tran, 2019; Rodriguez ve Santos, 2020; Vanderplank, 2010). Çalışmanın bu bölümü, elden edilen sonuçları mevcut literatür bağlamında tartışmakta, tutarlılıkları ve farklılıkları vurgulamakta ve gelecekteki araştırmalar için öneriler sunmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, alt yazılı videoların alman dili eğitiminde öğretim amaçlı kullanılan videolardaki alt yazıların öğrencilerin kelime öğrenimi üzerindeki etkilerini incelemek ve alan yazına katkıda bulunmaktır. Çalışmanın bulguları, öğretim materyali olarak kullanılan videolara alt yazı eklenmesinin yabancı dil olarak Almanca öğrenenlerin kelime edinimi üzerinde kayda değer bir etkisi olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulardaki ön-test ve son-testler değerleri arasındaki farklar incelendiğinde hem deney hem de kontrol gruplarının kelime bilgilerinde bir artış olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler “bu kelimeyi daha önce gördüğümü hatırlamıyorum” kategorisindeki işaretlemeleri değiştirmiş, bilinmeyen birçok kelime bilinir hale gelmiş ya da en azından “bu kelimeyi daha önce görmüştüm” kategorisinde işaretlemeler yapmıştır. Ancak, videoları alt yazılı olarak izlemiş olan deney grubunun değerlerinde daha önemli bir artış olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum, alt yazıların kelime öğrenimini kolaylaştırmada, anlamayı geliştirmede ve dil materyalleri ile aktif etkileşimi teşvik etmede fayda sağladığını ve etkili bir yardımcı olarak hizmet ettiğini göstermektedir. Çalışmadan elde edilen bulgular, multimedyanın, özellikle de alt yazılı videoların dil öğretimindeki önemli etkisini doğrulamakta ve önceki araştırmalarla uyum sağlamaktadır. (Garcia ve Martinez, 2017; Lee ve Kim, 2018; Nguyen ve Tran, 2019; Rodriguez ve Santos, 2020).

Kost ve Foss (2002), altyazıların ikinci dilde kelime edinimine yardımcı olmadaki rolünü vurgulayarak, kelimelerin akılda kalmasını kolaylaştıran bağlamsal ipuçları sağlama yeteneklerine dikkat çekmiştir. Benzer şekilde, Vanderplank (2010) altyazıların sözlü ve yazılı dil arasında bir köprü görevi gördüğünü, kelime tanıma ve anlamayı güçlendirdiğini belirtmiştir. Markham ve Peter (2013), altyazılı videoların altyazısız videolara kıyasla kelime hatırlamayı önemli ölçüde geliştirdiğini bulmuştur ki bu da deney grubunda kelime bilgisinde kayda değer bir artış olduğunu gösteren bulgularımızla tutarlıdır. Lee ve Kim (2018) de altyazılı görsel-ışitsel materyallerin kullanımını desteklemiş ve bunların hem anlık kelime öğrenimini hem de uzun süreli akılda tutmayı artırdığını belirtmiştir. Bu çalışma da, altyazılı videolar kullanan öğrenciler arasında son test puanlarında önemli gelişmeler olduğunu göstererek onların sonuçlarını desteklemektedir. Chen ve Zhang (2021), altyazıların yalnızca kelime edinimine yardımcı olmakla kalmayıp aynı zamanda genel dil kavrayışını da geliştirdiğini göstererek bu bulguları desteklemiştir. Deney grubundaki öğrenciler alt yazılı videoyu izledikten sonra, kontrol grubuna kıyasla daha yüksek oranda kelime tanıma ve kelimeyi anlama kategorilerinde işaretlemeler yaptıkları için bizim çalışmamız da bunu desteklemektedir. Nguyen ve Tran (2019), altyazıların sadece kelime dağarcığını değil, aynı zamanda dinleme becerilerini de geliştirmedeki rolünü vurgulamıştır, çünkü altyazı sayesinde öğrenciler konuşulan kelimeleri yazılı formlarıyla eşleştirebilir, telaffuzunu daha net ayırt edebilir ve dinlediğini daha. Bulgularımız, altyazıların bu daha geniş etkisini desteklemekte ve faydalarının kelime ediniminin ötesinde diğer dil becerilerine de uzandığını göstermektedir. Rodriguez ve Santos (2020), altyazılı videoların farklı öğrenen ihtiyaçlarına cevap verebildiğini, esnek ve uyarlanabilir bir öğrenme aracı sunduğunu belirtmiştir. Bu çalışmanın sonuçları, altyazıların farklı yeterlilik seviyelerine ve öğrenme stillerine sahip öğrencilere önemli ölçüde yardımcı olabileceğini göstererek bu uyarlanabilirliği desteklemektedir.

Bu araştırma, alt yazıların dil öğrenimindeki faydalarına ilişkin değerli bilgiler sunarken, gelecekte yapılması planlanan araştırmalar için farkındalık oluşturması gereken birkaç önemli nokta ortaya çıkarmaktadır. Ulaşılan araştırma sonuçları ve literatür taraması doğrultusunda alt yazılı görsel-ışitsel kaynakların yabancı dil öğretimi alanına olan katkılar üzerine çalışacak uzmanlara şu önerilerde bulunulabilir:

- Gelecekteki araştırmalar, dil geçmişlerini ve bilişsel durumlarını dikkate alarak alt yazılı öğretim materyallerinin öğrencilerin yeterlilik düzeyleri üzerindeki etkisini araştırabilir.
- Bireysel farklılıkların alt yazıların etkinliğini nasıl etkilediği incelenerek, kişiselleştirilmiş dil öğrenme stratejileri geliştirilebilir.
- Videoların alt yazılı olarak izlenmesinin ardından kelime bilgisinin uzun vadede kalıcılığını incelemek üzerine çalışmalar yapılması da literatüre katkı sağlayabilir.
- Nitel araştırmalar, öğrencilerin dil öğretiminde alt yazı kullanımına ilişkin algılarını, tutumlarını ve tercihlerini inceleyerek öğrenme deneyimlerinin daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir.
- Son olarak, araştırmalar kelime edinimini geliştirmenin ötesine geçerek, alt yazıların yabancı dil eğitiminde dinlediğini anlama, konuşma yeterliliği ve kültürel yeterlilik gibi diğer dil becerileri üzerindeki etkisini araştırabilir.

Bu çalışma, Almanca dil eğitiminde görsel-ışitsel materyallerde altyazıların pedagojik değerini pekiştirmekte ve kelime edinimini geliştirmedeki önemli rolünü ortaya koymaktadır. Mevcut araştırmalarla uyum sağlayarak ve onların üzerine inşa ederek, altyazıların dil öğrenimindeki faydalarının kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktadır. Bulgular, altyazılı videoların dil eğitime entegrasyonunu savunmakta ve eğitimcileri daha dinamik ve etkili öğrenme ortamları yaratmaya teşvik etmektedir. Gelecekteki araştırmalar, yenilikçi ve kişiselleştirilmiş dil öğretim stratejilerinin geliştirilmesine katkıda bulunarak altyazıların çeşitli etkilerini keşfetmeye devam etmelidir.

### **Etik Kurul İzni**

Bu araştırmanın, Gazi Üniversitesi Etik Kurulunun 2022 – 500 sayılı kararı ile etik ilkelere uygun olduğu beyan edilmiştir.

### **Yazar Katkısı**

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır (%50 Esin Karacan Yücedağ, %50 Muhammet Koçak).

### **Çıkar Çatışması**

Çıkar çatışması yoktur.

## Kaynaklar

- Alavi, M., & Assi, R. (2017). The relationship between vocabulary knowledge and reading comprehension among EFL learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(3), 515-522.
- Bisson, M. J. (2019). The effectiveness of video and subtitles for language learning: A mixed methods study. *The Canadian Modern Language Review*, 75(2), 153-178.
- Brown, L., & Garcia, M. (2023). Enhancing Language Learning Through Multimedia Integration: A Case Study of Accessible Resources. *International Journal of Applied Linguistics*, 30(2), 134-149.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9789756802748>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9789944919289>
- Chapelle, C. A. (2001). *Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching, testing, and research*. Cambridge University Press.
- Chen, L., & Zhang, Q. (2021). The Effects of Subtitles on Vocabulary Acquisition and Retention in Language Learning: A Meta-Analysis. *Language Teaching Research*, 25(3), 301-318.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford University Press.
- Folse, K.S. (2004). *Vocabulary Myths: Applying Second Language Research to Classroom Teaching*. Ann Arbor, University of Michigan Press. <https://doi.org/10.3998/mpub.23925>
- Garcia, C., & Martinez, R. (2017). The Role of Subtitles in Vocabulary Acquisition Among Language Learners: A Review of Literature. *Modern Language Journal*, 105(4), 412-428.
- Gardner, D. (2014). *Exploring Vocabulary: Language in Action*. Cambridge University Press.
- Gass, S. M., & Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203932841>
- Ghory, S., & Ghafory, H. (2021). The impact of modern technology in the teaching and learning process. *International Journal of Innovative Research and Scientific Studies*, 4(3), 168-173. <https://doi.org/10.53894/ijirss.v4i3.73>
- Ghafar Samar, R., & Tahririan, M. H. (2015). The relationship between depth and breadth of vocabulary knowledge and reading comprehension among Iranian EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(8), 1664-1672.
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40(2), 97-118. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004144>
- Hubbard, P. (2008). *Computer-assisted language learning: Critical concepts in linguistics*. Routledge.
- Jalilifar, A. R., & Salamati, A. (2015). The effect of watching Tv series on intermediate EFL learners' vocabulary learning: Implications for the teaching of general and specialized vocabulary. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(1), 101-110.
- King, J. (2002). Using DVD Feature Films in the EFL Classroom, *The Weekly Column*, 15(5), 509-523. <https://doi.org/10.1076/call.15.5.509.13468>
- Klímová, B. F. (2013). Multimedia in the Teaching of Foreign Languages. *Journal of Language and Cultural Education*, 1(1), 113-120.
- Kost, C. R., & Foss, P. (2002). Effects of video captions on comprehension and vocabulary. *Journal of Educational Technology Systems*, 30(2), 85-98.
- Kozloff, M. A. (2003). The use of video in teacher education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 11(2), 247-271.
- Laufer, B., & Hulstijn, J. (2001). Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language: The Construct of Task-Induced Involvement. *Applied Linguistics*, 22(1), 1-26. <https://doi.org/10.1093/applin/22.1.1>
- Lee, S., & Chen, H. (2021). Authenticity in Language Learning Materials: A Comparative Analysis of Textbook-Derived and Native Speaker-Featured Resources. *Modern Language Journal*, 98(4), 567-582.
- Lee, S., & Kim, J. (2018). Subtitles in Educational Videos: A Tool for Improving Word Acquisition and Retention in Language Education. *Journal of Applied Linguistics Research*, 22(1), 56-71.
- Liu, M., & Xie, S. (2018). Effects of video caption mode on vocabulary learning. *TESOL Quarterly*, 52(2), 411-422.
- Lopez, M., & Smith, A. (2015). Subtitles in Language Learning: Effects on Vocabulary Retention and Acquisition. *Journal of Language Education*, 30(2), 123-138.
- Markham, P., & Peter, L. (2013). The effects of captioning videos on academic listening and language proficiency. *TESOL Quarterly*, 47(3), 545-567.
- Markham, P. (2017). The effect of watching captioned video on the incidental acquisition of content words. *Language Learning & Technology*, 2(1), 146-158.
- Mayer, R. E., & Moreno, R. (2003). Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational Psychologist*, 38(1), 43-52. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3801\\_6](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3801_6)
- Meara, P. (2002). The Rediscovery of Vocabulary. *Second Language Research*, 18(4), 393-407. <https://doi.org/10.1191/0267658302sr211xx>
- Meara, P. (2005). How much vocabulary is needed to use English? Replicating and refining the 2,000 word threshold. *Language Learning*, 55(3), 387-422.



- Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524759>
- Nation, I.S.P. (2009). *Teaching and Learning Vocabulary*. Heinle Cengage Learning.
- Neuman, S. B., & Koskinen, P. S. (1992). Captioned television as comprehensible input: Effects of incidental word learning from context for language minority. *Reading Research Quarterly*, 27(1), 95-106. <https://doi.org/10.2307/747835>
- Nguyen, T., & Tran, H. (2019). The impact of subtitles on vocabulary learning in foreign language education: a comparative study. *International Journal of Language Studies*, 12(4), 45-60.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667336>
- Qian, D. D. (2002). Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: An assessment perspective. *Language Learning*, 52(3), 513-536. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00193>
- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2013). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (4th ed.). Routledge.
- Rivers, W.M. (1981). *Teaching Foreign-Language Skills*. The University of Chicago Press. <https://doi.org/10.4324/9781315833835>
- Rodriguez, M., & Santos, A. (2020). Enhancing word memorization through subtitles in educational videos: a study on language learners. *Journal of Educational Technology*, 18(2), 87-102.
- Schmitt, N. (Ed.). (2013). *Handbook of vocabulary acquisition research*. Routledge.
- Schmitt, N., & Schmitt, D. (2014). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin.
- Sherman, J. (2003). *Using authentic video in the language classroom*. Ernst Klett Sprachen.
- Smith, J., & Johnson, A. (2022). The impact of communication technology on language education: a review of recent developments. *Journal of Educational Technology*, 45(3), 211-225.
- Suman, C. (2023). The effective integration of multimedia in foreign language teaching. *A Peer Review Research Journal of Language and Human Development*, 1(1), 83-93.
- Trochim, W. M. K., & Donnelly, J. P. (2007). *The research methods knowledge base (3rd ed.)*. Atomic Dog Publishing.
- Vanderplank, R. (2010). *The relationship between the use of subtitles and vocabulary learning*. In M. C. Penz & G. M. M. Lavaur (Eds.), *Descriptive Studies in Language and Language Education*, 97-112. Springer.
- Wang, X., & Park, J. (2016). Subtitles and vocabulary learning: an analysis of language education research. *Educational Technology & Society*, 20(3), 187-201.
- Wang, Y., & Baker, E. (2018). The use of video in language teaching: A case study of Chinese language learners. *Language Learning & Technology*, 22(3), 35-50.
- Webb, S. (2007). The effects of repeated readings on vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 28(1), 46-65. <https://doi.org/10.1093/applin/aml048>
- Wesche, M., & Paribakht, T. S. (1996). Assessing second language vocabulary knowledge: Depth versus breadth. *Canadian Modern Language Review*, 53(1), 13-40. <https://doi.org/10.3138/cmlr.53.1.13>
- Xu, X. (2017). Study on effective using of multimedia teaching system and enhancing teaching effect. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 12(6), 187-195. <https://doi.org/10.3991/ijet.v12i06.7093>

## Ekler

## Ek 1:

## KELİME BİLGİSİ ÖLÇEĞİ

- 1: Bu kelimeyi daha önceden gördüğümü hatırlamıyorum.  
 2: Bu kelimeyi daha önce gördüm fakat ne anlama geldiğini bilmiyorum.  
 3: Bu kelimeyi daha önce gördüm, sanırım..... anlamına gelmektedir. (Eş anlamı ya da çevirisi)  
 4: Bu kelimeyi biliyorum. Anlamı..... (eş anlamı ya da çevirisi)  
 5: Bu kelimeyi bir cümle içinde kullanabilirim.

**Her kelime için uygun sütunu işaretleyin.**

**Not:** Dilerseniz kelimelerin eş anlamlısını, çevirisini ve cümleleri **Türkçe** olarak yazabilirsiniz.

KELİMELER	PUANLAMA				
	1	2	3	4	5
1. abhauen					
2. abschreiben					
3. abstürzen					
4. anschalten					
5. aufnehmen					
6. ausprobieren					
7. ausschalten					
8. hochladen					
9. leidtun					
10. rauskriegen					
11. runterkommen					
12. umbringen					
13. vorbeikommen					
14. weglaufen					
15. zustecken					

## Extended Abstract

With the rapid development of technology, it has become inevitable to continuously develop new methods and adopt innovative strategies in the field of foreign language teaching. In addition to traditional teaching methods, the effective use of multimedia technology in lessons aims to make the learning experience more interactive, fun, and long-lasting. This approach supports students to improve their language skills and increase their communicative competence. Videos are one of the most important audio-visual materials that support learning in foreign language classes. Videos integrated into foreign language classes have the potential to convey not only language knowledge but also the culture, traditions, and lifestyle of the target society. Therefore, videos not only support language learning but also enable students to experience the real-life use of the language. Videos enriched with subtitles are particularly powerful tools for understanding how words and expressions are used in different contexts. In this way, students not only learn the meaning of words, but also how they are read and pronounced in a concrete way, and how to use them in real life.

### Purpose

The aim of this study was to examine the effects of subtitled videos on students' vocabulary learning in videos used for teaching purposes in German language education and to contribute to the literature.

### Research Method

This study employed a quasi-experimental design, a quantitative research method, featuring pre-test-post-test assessments for both control and experimental groups. The participants were 61 students studying at Gazi University, in the Department of German Language Teaching at Gazi University. The participants were randomly divided into two groups: control and experimental. The selected video was shown to the experimental group with subtitles, while the same video was shown to the control group without subtitles. Then, 15 words (separable verbs) selected from the video were evaluated using the Vocabulary Knowledge Test (VKS), and the vocabulary learning performance between the two groups was compared using the Mann-Whitney U and Wilcoxon tests.

### Results and Suggestions

The results of the study showed that students who watched the videos with subtitles obtained significantly higher mean scores on the VKS tests than those who watched the videos without subtitles. While this research offers valuable insights into the benefits of subtitles in language learning, it also highlights several key points that warrant attention for future investigations. According to the research findings and a thorough review of the existing literature, several recommendations can be made for researchers to explore the contributions of subtitled audiovisual resources to foreign language teaching:

- Future studies should examine the impact of subtitled teaching materials on students' proficiency levels, considering their diverse linguistic backgrounds and cognitive states (Vanderplank, 2010; Wang & Park, 2016). Understanding how these factors influence learning outcomes can provide more tailored and effective instructional strategies.
- Research should focus on how individual differences, such as learning styles and prior knowledge, affect the effectiveness of subtitles. This can lead to the development of personalized language learning strategies that cater to the unique needs of each student (Mayer & Moreno, 2003).
- Qualitative research is crucial to gaining a deeper understanding of students' learning experiences. Examining their perceptions, attitudes, and preferences regarding the use of subtitles in language instruction can offer valuable insights into improving pedagogical approaches (Dörnyei, 2007).
- Lastly, research should extend beyond vocabulary acquisition to explore the effects of subtitles on other language skills, such as listening comprehension, speaking proficiency, and cultural competence. This comprehensive approach can provide a holistic view of the benefits of subtitles in foreign language education (Gass & Selinker, 2008).

## Civil Aviation Students' Perspectives on Interactive Online Activities versus Textbooks in Vocabulary Learning<sup>1</sup>

Kenan Bozkurt<sup>2</sup> , Ali Karakaş<sup>3</sup> 

### Abstract

This study, as part of a larger research investigation, explored Turkish aviation students' perspectives on using interactive online vocabulary activities with games versus traditional textbook exercises for learning English terminology. Focusing solely on the qualitative phase of a mixed-methods study, this study analyzed interviews and focus groups to gain deeper insights into students' experiences and preferences. Findings revealed that the experimental group perceived significantly greater improvements in listening, writing, and vocabulary skills through the interactive online activities which allowed contextualized practice. However, challenges included insufficient prior language preparation and difficult assessments. Overall, interactive online vocabulary games enhanced motivation, retention, and achievement compared to textbook exercises, though recommendations included supplementing with face-to-face instruction, diverse materials, and preparatory training. Student perspectives highlighted interactive, experiential methods as the most effective for mastering the specialized vocabulary crucial for aviation communication and safety.

**Keywords:** Aviation English, interactive vocabulary activities, textbook activities, student perspectives

**Received:** 25 March 2024, **Accepted:** 29 July 2024, **Published:** 25 December 2024

## Sivil Havacılık Öğrencilerinin Kelime Öğreniminde Çevrimiçi Etkileşimli Etkinlikler ile Ders Kitaplarına Yönelik Bakış Açıları

### Öz

Daha kapsamlı bir araştırmanın parçası olan bu çalışma, Türk havacılık öğrencilerinin İngilizce terminolojiyi öğrenmek için geleneksel ders kitabı alıştırmalarına karşı oyunlarla çevrimiçi etkileşimli kelime etkinliklerini kullanma konusundaki bakış açılarını araştırmıştır. Karma yöntemli bir çalışmanın yalnızca nitel aşamasına odaklanan bu çalışmada, öğrencilerin deneyimleri ve tercihleri hakkında daha derinlemesine bilgi edinmek için görüşmeler ve odak grup tartışmaları analiz edilmiştir. Bulgular, deney grubunun, bağlamsallaştırılmış pratiğe olanak tanıyan çevrimiçi etkileşimli etkinlikler aracılığıyla dinleme, yazma ve kelime bilgisi becerilerinde önemli ölçüde daha fazla gelişme algıladığını ortaya koymuştur. Ancak, karşılaşılan zorluklar arasında yetersiz ön dil hazırlığı ve değerlendirme zorlukları yer aldı. Genel olarak, çevrimiçi interaktif kelime oyunları, ders kitabı alıştırmalarına kıyasla motivasyonu, kalıcılığı ve başarıyı artırdı, ancak öneriler arasında yüz yüze eğitim, çeşitli materyaller ve hazırlık eğitimi ile desteklenmesi yer aldı. Öğrenci bakış açıları, havacılık iletişimi ve güvenliği için çok önemli olan özel kelime dağarcığına hâkim olmak için etkileşimli, deneysel yöntemlerin en etkili yöntem olduğunu vurgulamıştır.

**Anahtar kelimeler:** Havacılık İngilizcesi, etkileşimli kelime öğretimi etkinlikleri, ders kitabı etkinlikleri, öğrenci bakış açıları

**Geliş:** 25 Mart 2024, **Kabul:** 29 Temmuz 2024, **Yayın:** 25 Aralık 2024

<sup>1</sup> This study primarily relies on data collected for the first author's MA thesis, which was supervised by the second author.

<sup>2</sup> Burdur Mehmet Akif Ersoy University, School of Foreign Languages, Burdur, [kbozkurt@mehmetakif.edu.tr](mailto:kbozkurt@mehmetakif.edu.tr)

<sup>3</sup> Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Faculty of Education, Department of Foreign Language Education, Burdur, Corresponding Author, [akarakas@mehmetakif.edu.tr](mailto:akarakas@mehmetakif.edu.tr)

**Atf:** Bozkurt, K., & Karakaş, A. (2024). Civil Aviation students' perspectives on online interactive activities versus textbooks in vocabulary learning. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 211-230. <https://doi.org/10.47479/ihead.1458665>



© Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi. This is an open-access article under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).

## Introduction

Communication errors implicated in numerous air transport accidents have brought intense scrutiny on English language proficiency in aviation. Standards mandated by the International Civil Aviation Organization (ICAO, n.d.) are difficult to achieve for speakers of other languages. To address the communication issues implicated in multiple fatal accidents, the ICAO mandated English language proficiency for pilots and air traffic controllers in 2008 (Bani-Salameh et al., 2011). This mandate highlighted the pivotal role of clear communication and language skills in ensuring aviation safety worldwide. However, meeting these stringent proficiency requirements poses significant challenges, especially for non-native English speakers and students in regions with limited exposure to the language. For this reason, vocabulary poses a particular barrier to fluency for aviation students in countries where opportunities to practice English are limited (Aydoğan, 2017). Mastering the specialized lexicon is crucial for precise radio communications and comprehension of technical manuals and procedures. Student perspectives offer insights into effective instructional approaches for teaching this essential component of communicative competence.

Vocabulary plays a fundamental role in developing communicative competence across all language skills, yet vocabulary acquisition poses persistent challenges for aviation students (Muhammad & Varol, 2019). While traditional textbooks facilitate explicit vocabulary instruction, some scholars argue that interactive online games and multimedia resources can more implicitly foster motivation, engagement, and retention of new words (Donmus, 2010; Yip & Kwan, 2006). This qualitative study hence investigates Turkish aviation students' opinions on utilizing interactive online vocabulary activities with games versus traditional textbook exercises for learning English terminology within this specialized domain. In addition, technology-mediated language instruction provides promising options for active learning, immersive practice, and self-directed skill development (Donmus, 2010). However, few studies have explored student preferences and experiences with these differing approaches from the learner's viewpoint. Participants' reactions will reveal perceived advantages, challenges, and limitations in applying each method within the unique context of aviation English. Therefore, this in-depth exploration of student perspectives may guide educators and curriculum designers in integrating instructional methods optimized for 21st century learners and the specific needs of the aviation industry. Enabling students to articulate the nuances of their learning experiences that quantitative measures alone cannot fully capture is essential to promote equity and inclusivity in education. Findings will guide best practices in aviation English instruction by identifying the optimal strategies for building the essential vocabulary base required by air travel personnel. Enhancing vocabulary learning is a critical step towards addressing the key barrier of ICAO English proficiency standards that enable smooth, unambiguous communication vital for operational safety (ICAO, n.d.). Ultimately, this research serves the global aviation community by upholding rigorous, evidence-based language training programs to prevent future tragic incidents.

## Literature Review

In research on vocabulary teaching and learning, various theoretical foundations have been explored to inform this field. For instance, the connectionist theory views knowledge as connections between concepts in the brain, with learning occurring through strengthening neural links (Williams, 2006). Constructivism focuses on how individuals internalize social activities and language use to drive their development (Vygotsky, 1978). The schema theory posits that learners combine their background knowledge with new information to comprehend texts (Stott, 2001). The dual-coding theory distinguishes between verbal and non-verbal modes of cognition (Paivio, 1991; Sadoski, 2005). Across these theories, a common theme emerges - the need for active engagement, whether through making connections, constructing meaning, building on prior knowledge, or dual-coding information verbally and visually.

To facilitate such active learning of vocabulary, researchers have advocated the use of task-based activities such as dialogues, descriptions, and games that require learners to apply words in context (Ashraf et al., 2014). Vocabulary cannot be acquired through rote memorization alone; rather, it must be integrated into the core language skills of listening, speaking, reading, and writing (Tebeweka, 2021). Explicit strategy instruction can further empower learners through cognitive strategies, such as repetition (Oxford, 1990), metacognitive strategies for planning and monitoring their learning (O'Malley & Chamot, 1990; Schmitt, 2000), or social strategies involving interaction with others (Sanaoui, 1995; Schmitt, 2000). These strategies give learners control over their vocabulary journey and foster independence in lifelong learning (Oxford, 2011; Özer, 2002).

A particularly powerful approach capitalizing on these principles is the use of interactive online vocabulary activities and games. Grounded in constructivist learning theory, digital environments provide a rich context for social interaction, experiential learning, and active construction of knowledge (Doolittle & Hicks, 2003; Wang, 2014). Game elements such as fantasy, rules, and feedback loops tap into our innate desire for achievement, competition, and curiosity, thus enhancing motivation and engagement (Ruben, 1999; Wood, 2001). While access to technology can be a limitation, the ability to reinforce vocabulary through immersive, multiplayer experiences has shown great promise in previous studies (e.g., Yip & Kwan, 2006).

One specific context is vocabulary instruction for aviation English, a specialized domain with unique communicative demands. An effective mastery of aviation terminology is crucial for clear radio communications and overall safety (Mackay & Mountford, 1978). Yet this technical vocabulary poses significant challenges for learners (Wang, 2011). Researchers have therefore explored best practices from the field of English for Specific Purposes (ESP),

which advocates designing instruction around learners' vocational needs (Hutchinson & Waters, 1987). While early aviation materials narrowly focused on pilots and air traffic controllers (Cutting, 2012), a more comprehensive approach spanning all aviation roles has emerged, drawing on recent multimedia resources, including digital textbooks tailored for this industry.

To evaluate the efficacy of online, game-based approaches for teaching aviation vocabulary, findings from several prior studies across contexts have been reviewed. Broadly, the extant research has demonstrated benefits in terms of motivation, retention, and overall achievement when incorporating digital games and activities, as compared to traditional instruction (e.g., Alemi, 2010; Demirbilek et al., 2010; Dinçer & Dinçer, 2021; Dolati & Mikaili, 2011; Pinem, 2009; Saffarian & Gorjian, 2012; Septida, 2020; Turgut & İrgin, 2009; Yip & Kwan, 2006). While varying in specific design and populations, these studies consistently pointed to the advantages of harnessing technology, game mechanics, and multimedia for creating engaging, contextualized vocabulary learning experiences. Building on these insights, the researchers in this study have aimed to develop and rigorously test online, game-based curricula tailored specifically for aviation English instruction. For this particular study only, the focus was on their perspectives on the use of interactive online games versus coursebooks while learning specialized vocabulary.

## Methods

### Research Design

The larger study from which we extracted this research utilized a mixed-methods sequential explanatory design. In the quantitative phase, an experimental approach with pre- and post-testing was employed to investigate the effects of interactive online vocabulary activities with games compared to traditional coursebook activities on the vocabulary comprehension of aviation students (Creswell & Plano Clark, 2011). The experimental group received the interactive online vocabulary activity intervention, while the control group received standard course book-based instruction. In the qualitative phase, the interviews were conducted to gain deeper insights into the students' perspectives and experiences with the two instructional approaches (Ivankova et al., 2006).

### Participants

In the larger study, the participant sample consisted of 84 second-year undergraduate students pursuing studies in Civil Aviation and Transportation Management at a vocational college of Burdur Mehmet Akif Ersoy University in Turkey. The students were between 19-22 years old. Using convenience sampling, two intact classes were randomly assigned to the experimental (n=42; 22 females, 20 males) and control (n=42; 20 females, 22 males) groups. The experimental group received interactive online vocabulary activities integrated with games, while the control group followed a traditional curriculum using coursebook-based vocabulary activities.

### Data Collection

Qualitative data were collected through semi-structured written interviews and focus groups. Individual interviews using an interview form with five main open-ended questions and six sub-questions were conducted with 52 students from the experimental group and 47 students from the control group, based on voluntary participation. Follow-up focus group interviews were also carried out with six students from each group, representing high, medium, and low achievement levels based on their coursework and exam performance. These focus group interviews lasted approximately 60-90 minutes each. This allowed us to triangulate findings across the individual interviews and focus groups.

### Data Analysis

Qualitative interviews and focus group data underwent rigorous content analysis using both inductive and deductive approaches (Elo & Kyngäs, 2008). Responses were systematically coded, and then grouped into themes and sub-themes that naturally emerged from the data (inductive) as well as derived from the study's conceptual framework (deductive) (Fereday & Muir-Cochrane, 2006). Themes included factors such as perceptions of activities, skills development, tools/resources, motivation, and overall learning experiences. The analysis process involved multiple coders to enhance trustworthiness (Creswell & Miller, 2000).

### Reliability and Validity

Several measures were implemented to bolster the reliability and validity of the study. Prior to data collection, necessary permissions were secured from the university's ethics committee and the vocational college. The classroom environment was arranged to be conducive to the planned activities. The foundational concepts were identified and defined based on an extensive literature review. Validated, published testing instruments (the placement test) were used alongside the researcher-developed vocabulary test which underwent a systematic expert review and revision process. Finally, member checking was performed with interview/focus group participants to verify the accurate representation of their perspectives in the qualitative findings.

## Findings

The qualitative analysis of interviews and focus group discussions in a study involving students from experimental and control groups led to the identification of 12 themes and 21 sub-themes related to learning English in aviation. These included learning and teaching methods, course characteristics, materials used, assessment, and the overall quality of the experiment. The significant findings include the following themes.

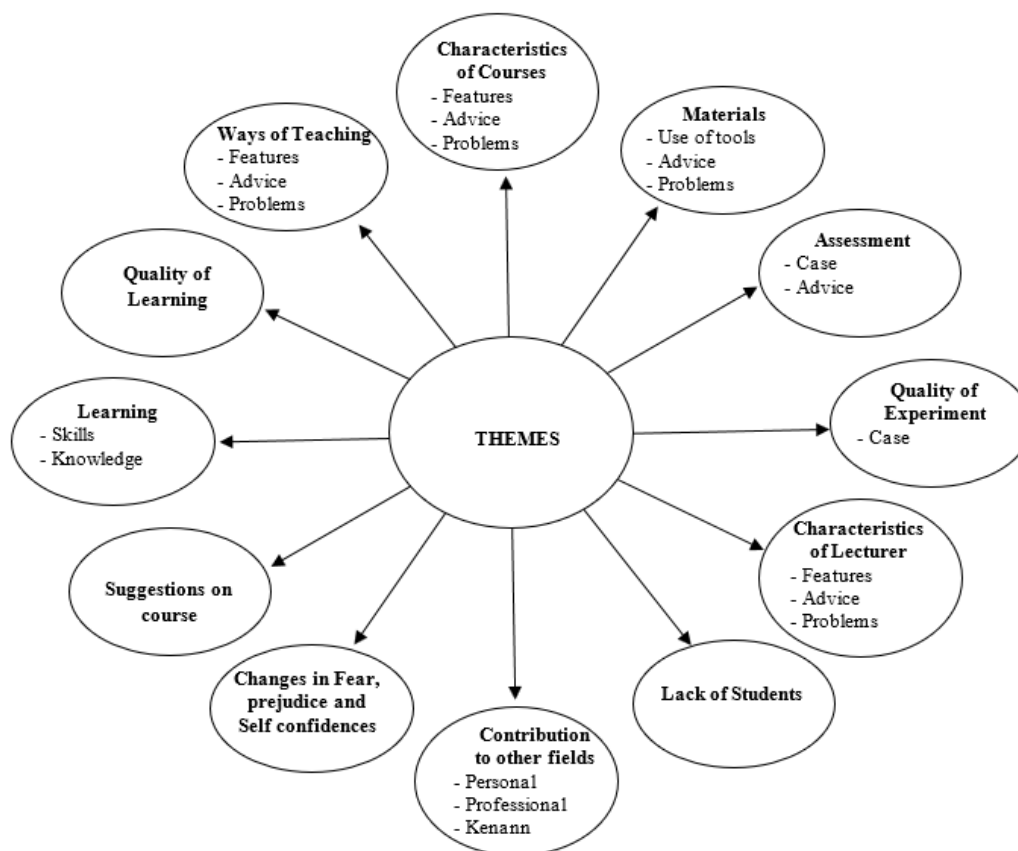


Figure 1. Themes and sub-themes obtained from qualitative analysis

## Learning

The experimental group's enhanced language skills were marked by significant improvements, particularly in listening and writing, with 42 out of 52 students reporting progress. This improvement is not only a quantitative finding but also reflects the qualitative richness of their learning experiences. As seen in Figure 2, vocabulary acquisition stood out, with a student sharing (ES= Experimental group Student; CS= Control group Student):

*...the course contributed to my vocabulary and pronunciation (ES 13).*

Another student's ability to transcribe what they heard more easily (ES24) indicated a deeper internalization of language skills, suggesting a strong link between the course's activities and listening comprehension. Students reported significant improvements in their language skills, notably in listening and writing. A remark from one student captured this progress:

*...I think that I reinforce my knowledge about words by speaking and pronounce them better (ES14).*

Another student's experience is summed up as follows:

*... at first, I could not write what I heard but now I can write the words which I listened easily and correctly (ES24).*

This comment highlights the impact of the course on their listening and writing skills, as seen in Figure 2 below.

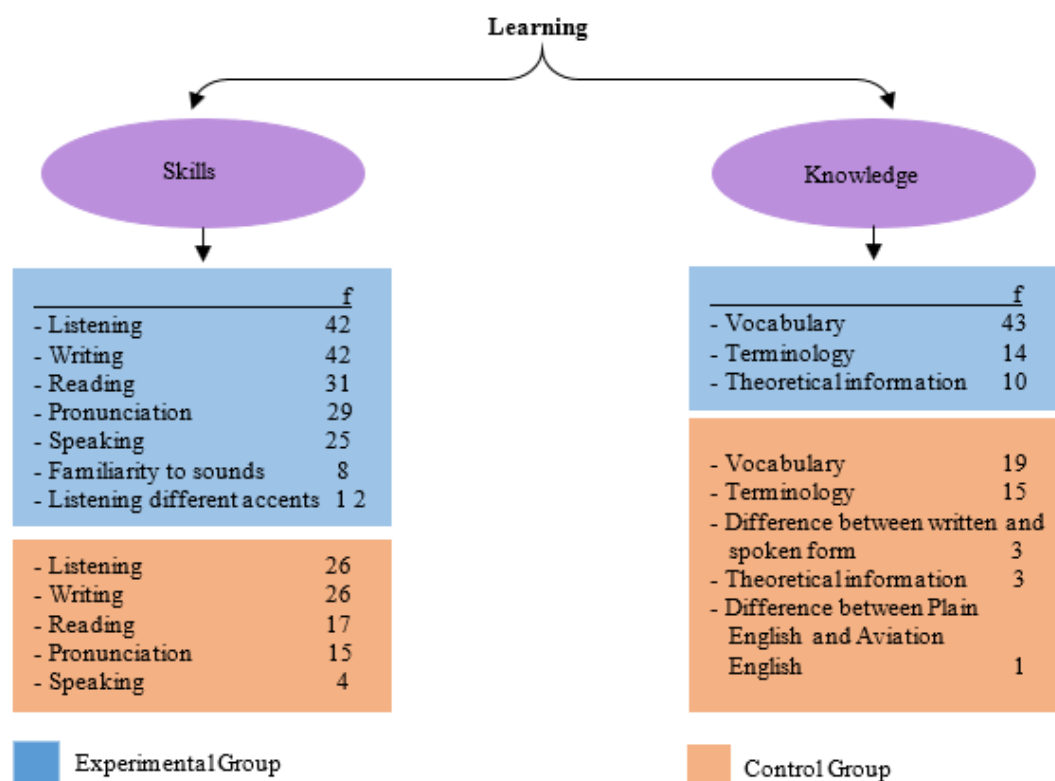


Figure 2. Students' ideas about learning

While students in the experimental group reported substantial improvements across various language skills, students in the control group also noted enhancements but to a lesser extent. For instance, 26 control group students reported writing improvement compared with 42 in the experimental group. A student from the experimental group emphasized their progress:

... *I can pronounce words better (ES1).*

However, a student from the control group remarked:

... *I think I have improved myself in pronunciation (CS15).*

The differences in perceived improvement are represented in the above figure, illustrating the disparate outcomes between the two groups.

### Quality of Learning

Quality learning for the experimental group focused on the iterative process of repetition and persistent study, which was noted as vital for mastering aviation English. Ten students highlighted that satisfaction with their learning outcomes was closely tied to consistent engagement, as captured in Figure 3. The control group's suggestions, on the other hand, leaned towards the necessity of prior preparation and structured homework to enhance active learning, with a student proposing that:

... *The teaching of the lesson is good, but it can be more fun with different activities (CS3).*

Obviously, CS3 points to the desire for more diverse learning modalities. Persistence and active participation are considered critical to successful learning.

... *Aviation English course is an interactive course that requires active participation... the course and vocabulary needed more repetition to remember (ES12).*

ES12 reflects an opinion on the interactive nature of the course. This underscores the importance of engagement and the value of repetition in solidifying learning.

Persistence and repetition were crucial factors in the learning process for both groups. However, ten students from the experimental group expressed satisfaction with their learning experience in aviation English, contrasting with suggestions from the control group for more practical exercises and better homework reinforcement.



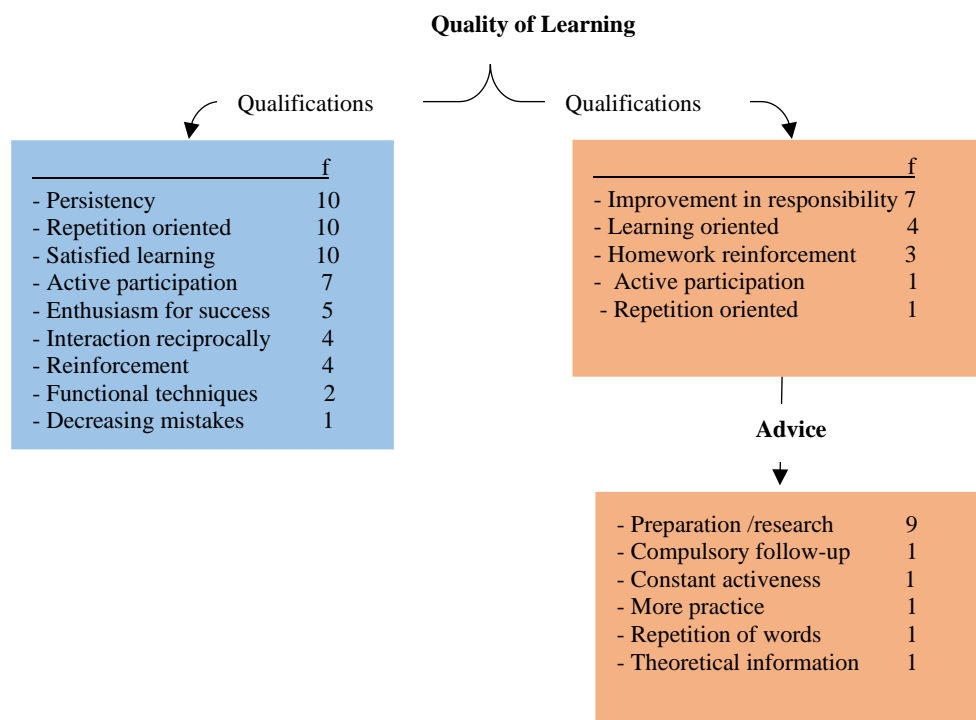


Figure 3. Students' ideas about quality of learning

A student from the experimental group shared the following view:

... Aviation English course is an interactive course that requires active participation (ES12).

However, a student from the control group suggested:

... The teaching of the lesson is good, but it can be more fun with different activities (CS3), indicating different perceptions of learning quality as seen in Figure 3.

### Ways of Teaching

The emphasis on experiential learning methods, such as field trips related to aviation, was a common thread in students' feedback. With 31 students appreciating online vocabulary exercises (Figure 4), the data indicates a clear preference for interactive and practical approaches to teaching. However, critiques emerged over the speed of listening materials and a call for more comprehensive teaching strategies to accommodate different learning paces and styles. The students' responses emphasized the value of interactive and experiential learning methods.

... Interactive online practice in this course contributed to my English (ES16).

ES16 suggested a positive reception of dynamic teaching approaches, indicating a preference for online vocabulary activities and practical assignments.

Online vocabulary activities were lauded by 31 students in the experimental group, while 14 students from the control group found translation activities effective for their learning. The experimental group favoured a blend of activities and suggested field trips and simulation exercises, with a student saying,

... field trip to airports is very important for our department (ES37).

The students in the control group also saw the value in diversified teaching methods, expressing that:

... We always study from the book; I can't say that I learned much from the book (CS13).

One can easily understand from the above comment that CS13 indicates the desire for more varied approaches.



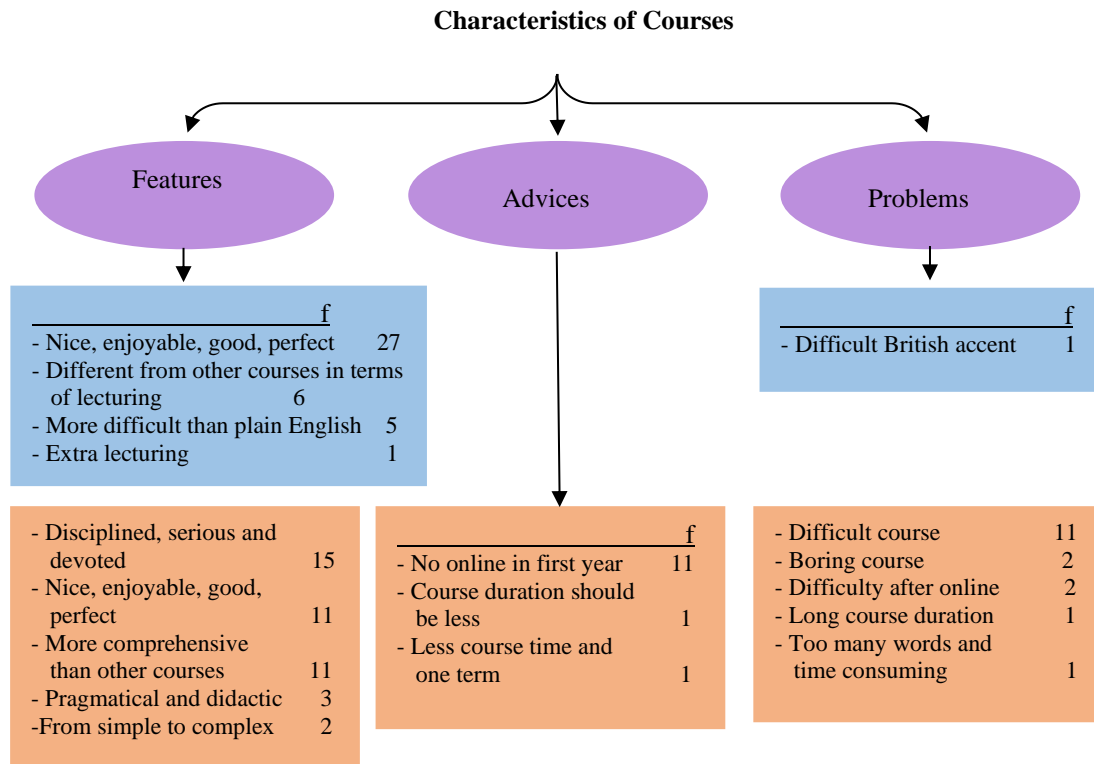


Figure 5. Students' ideas about characteristics of the courses

**Materials**

The experimental group's response to the course materials was generally positive, with ten students affirming the benefits of online resources (Figure 6). Nonetheless, there was a significant call for enhancements in school resources, with students advocating for more practical tools to better align with the demands of aviation English, echoing sentiments such as:

*... the course can be taught with different tools (ES13).*

There was a call for more interactive materials.

*... online vocabulary activities supported our learning (ES12).*

Such responses echo the students' requests for a richer variety of materials, as indicated by the responses in Figure 6.

The experimental group's call for more practical tools was paralleled by the control group's desire for more varied materials to support learning.

*... the course can be taught with different tools (ES13).*

*... visuals related to our department should be demonstrated like models (FGCS2).*

Both groups' responses, as seen in Figure 6, underline the importance of material diversity for effective learning.

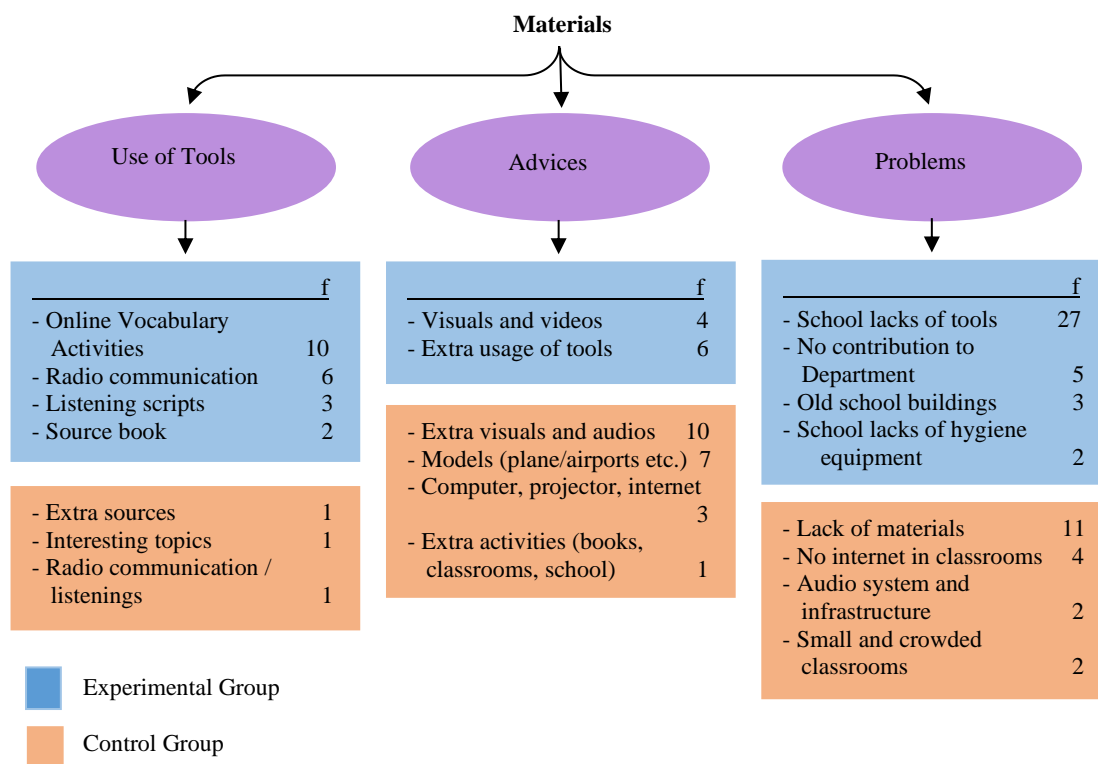


Figure 6. Students' ideas about materials

### Assessment

Assessment was a domain of mixed emotions, where nine students from the experimental group found the exams to be daunting (Figure 7). Yet, they also saw value in the feedback process, which helped them gauge their learning progression, and suggested that an increase in quizzes could serve as a constructive intermediary in evaluating their ongoing understanding. Feedback and quizzes were requested to cope with the perceived difficulty of the exams.

.... The lessons were funny, but the exams are very difficult (ES49).

This comment conveys the sentiment that while the course was engaging, the assessments posed a significant challenge.

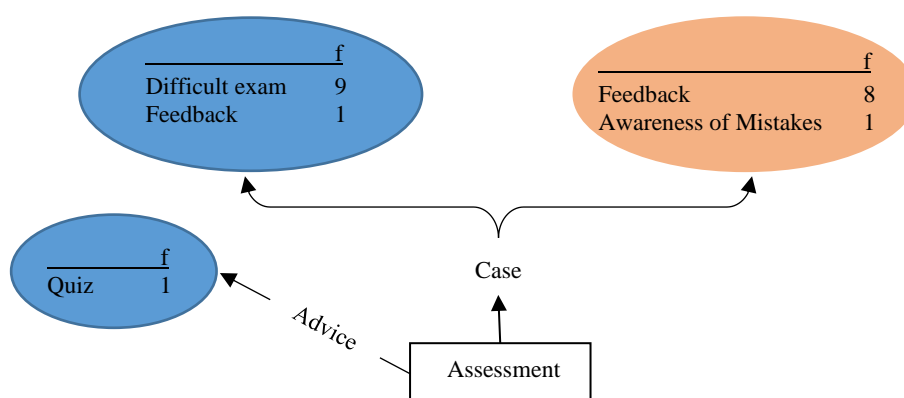


Figure 7. Students Ideas about Assessment

The difficulty of assessments was a common theme, with nine experimental group students and eight control group students highlighting the challenging nature of the exams. Feedback was a key element, with both groups acknowledging its importance for improvement “receiving feedback contributed to my learning” (ES44)). These concerns are visualized in the figure above.

**Quality of Experiment**

Students lauded the structure and efficacy of course activities, with 32 students in the experimental group commending the well-planned sessions (Figure 8). The emphasis on hands-on exercises and interactive elements underscored a pedagogical approach that was both engaging and informative, aligning with statements that highlighted the course's practical application and its comparative advantage. Students valued the structure and efficacy of course activities.

... In this course, our teacher made practical and useful online interactive exercises (ES48).

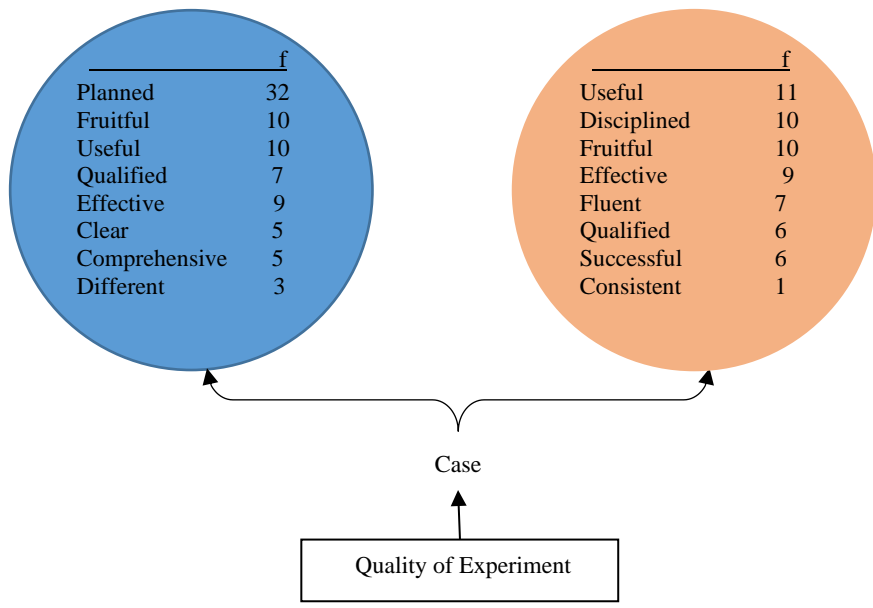


Figure 8. Students' Ideas about Quality of Experiment

Such remarks indicate the effectiveness of the interactive activities, with Figure 9 highlighting the planned and fruitful nature of these activities.

Planned and fruitful activities were appreciated by the experimental group (“Our teacher made practical and useful interactive online exercises,” ES48), while the control group also noted the benefits of disciplined and structured activities. Both groups’ views suggest appreciation for the structured and outcome-focused teaching methods.

**Characteristics of Lecturer**

The lecturer’s role was acknowledged as central to the educational experience, with 13 students praising the structured and principled nature of the teaching (Figure 9). Students felt that their lecturer's methodical approach significantly contributed to the course's effectiveness, as evidenced by comments appreciating the lecturer's dedication and motivational style. The lecturer was recognized for their structured and motivating teaching style.

... Our lecturer is very good... I am sure that our teacher did his best to be effective and efficient (ES32).

This response shows the impact of disciplined and inspirational lecturers on student learning. Lecturer effectiveness was praised by both groups. The experimental group valued a structured and inspiring teaching approach (“our lecturer is very good” (ES39)), whereas the control group called for more energy and tolerance from the lecturer:

... the lecturer should be tolerant for students’ being late to course (CS5).

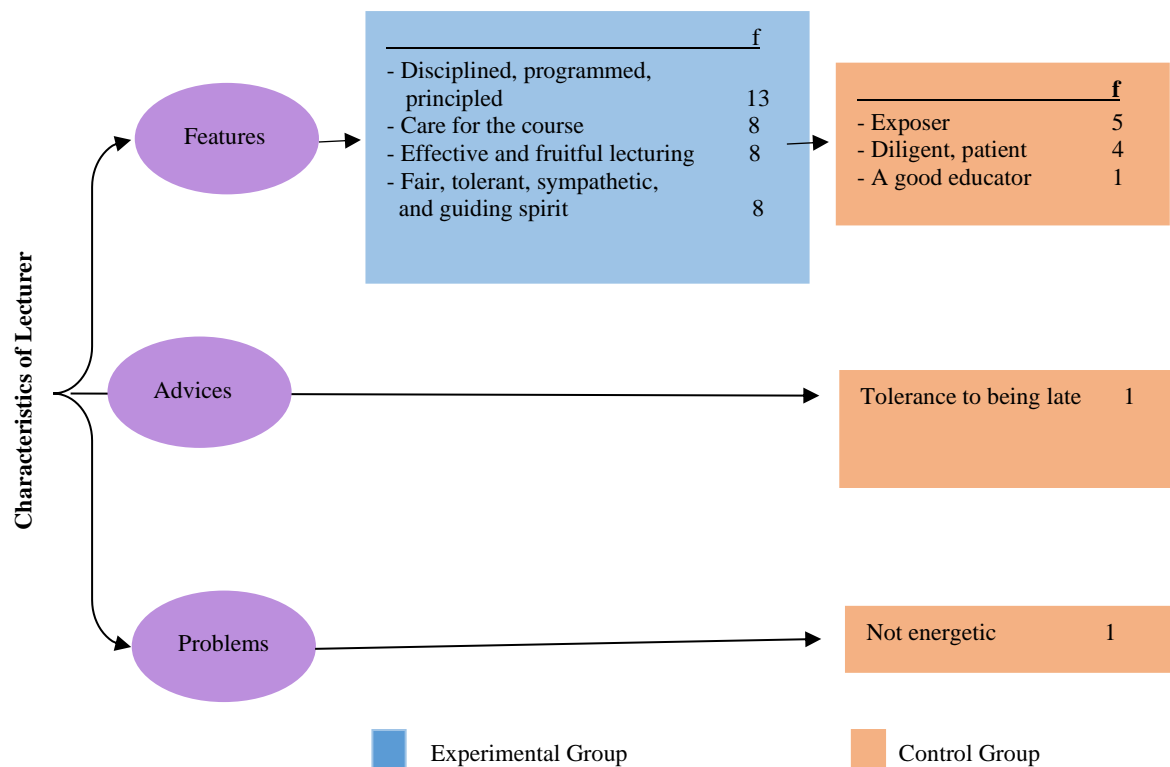


Figure 9. Students Ideas about Characteristics of Lecturer

## Lacks of Students

Reflecting on their preparedness, 19 students from the experimental group admitted to shortcomings in their foundational knowledge when commencing the course (Figure 10). This gap was highlighted as a barrier to fully leveraging the course's offerings, suggesting that a more robust foundational English curriculum could benefit future cohorts. Students initially felt underprepared.

*... Our background was not strong ... English lessons should not be distance education in the first grade (ES38).*

It is evident from the participant's approach that participants like ES38 highlighted the difficulties faced in transitioning from online learning to face-to-face education. Readiness and background issues were reported by both groups, with the experimental group feeling particularly underprepared due to online learning. A student from the experimental group stated,

*... Our background was not strong. The first grade was distance education, and we came here without knowing anything; English lessons should not be distance education in the first grade (ES38).*

However, a student from the control group noted:

*... I do not like English so much (CS22)*

These remarks reflect similar challenges in preparedness.

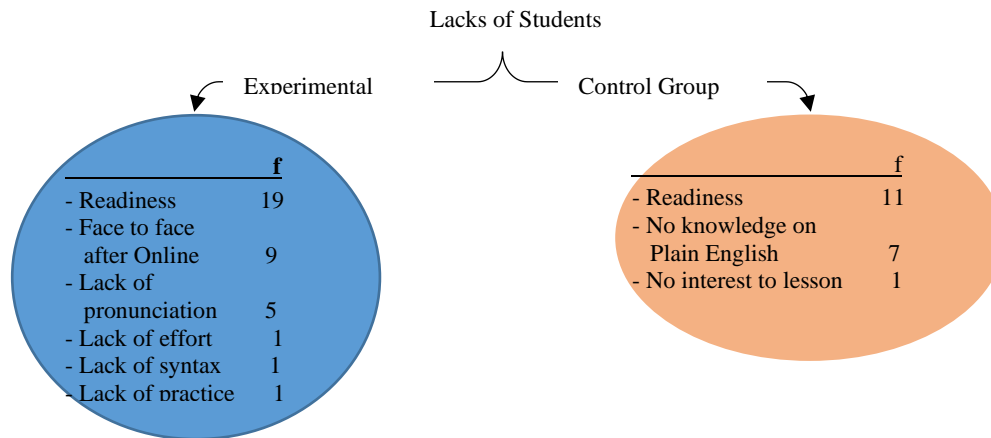


Figure 10. Students' ideas about lacks of students

### Contribution to Other Fields

Students perceived the course as extending beyond the confines of language learning to personal and professional development realms. 25 students reported personal growth, and eight noted the preparatory role of the course in industry engagement (Figure 11). This dual impact is summarized by a student who stated:

*... I developed myself in aviation, which is a different branch, and I gained professional knowledge by learning the terms" (ES45).*

Obviously, the course was perceived to contribute to both personal and professional development.

*... This course will be useful for my job after school... I gained professional knowledge by learning the terms (ES45).*

This comment illustrates the course's broader impact, extending beyond language acquisition to include personal growth and career readiness. Personal and professional development were highlighted in both groups. The experimental group mentioned self-development and knowledge acquisition, while the control group also noted gains in self-confidence and language skills. Statements such as "I will use vocabulary knowledge in this course while working at the airport" (FGES1) from the experimental group and "The teacher provided self-confidence" (CS12) from the control group underscored the course's broad impact.

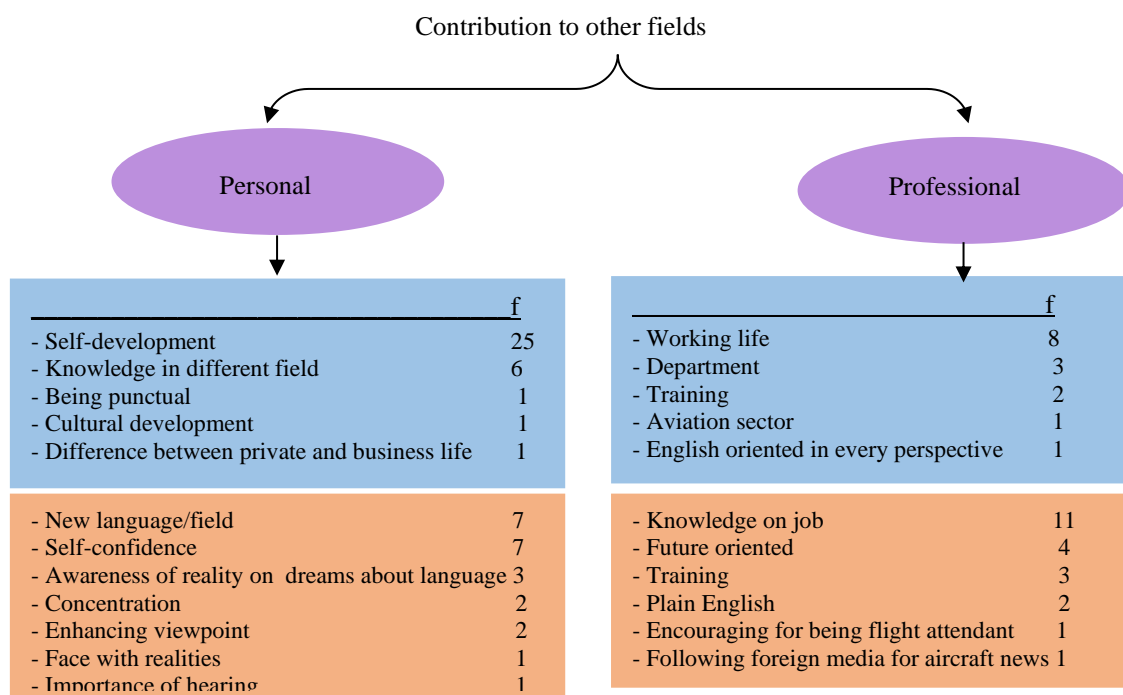


Figure 11. Students' Ideas about Contribution to other fields

### Changes in Fear, Prejudice, and Self-Confidence

Students' initial apprehensions transformed over the course duration, with 11 expressing initial feelings of inadequacy, which later gave way to confidence and proficiency (Figure 12). This evolution is poignant, with one student noting,

*... even if I don't like English, he made me like it a little bit (ES49).*

The student highlighted the influential role of the educator in reshaping student attitudes. Additionally, changes in attitudes towards English were profound.

*... The teacher is very entertaining, even if I don't like English, he made me like it a little bit (ES49).*

This statement captures a shift from apprehension to appreciation, depicting the development of students' confidence over the course. Both groups experienced shifts in confidence, with the experimental group moving from initial inadequacy to positivity and the control group overcoming the initial course difficulty. The experimental group's perspective, "even if I don't like English, he made me like it a little bit (ES49), contrasts with the control group's more cautious approach.



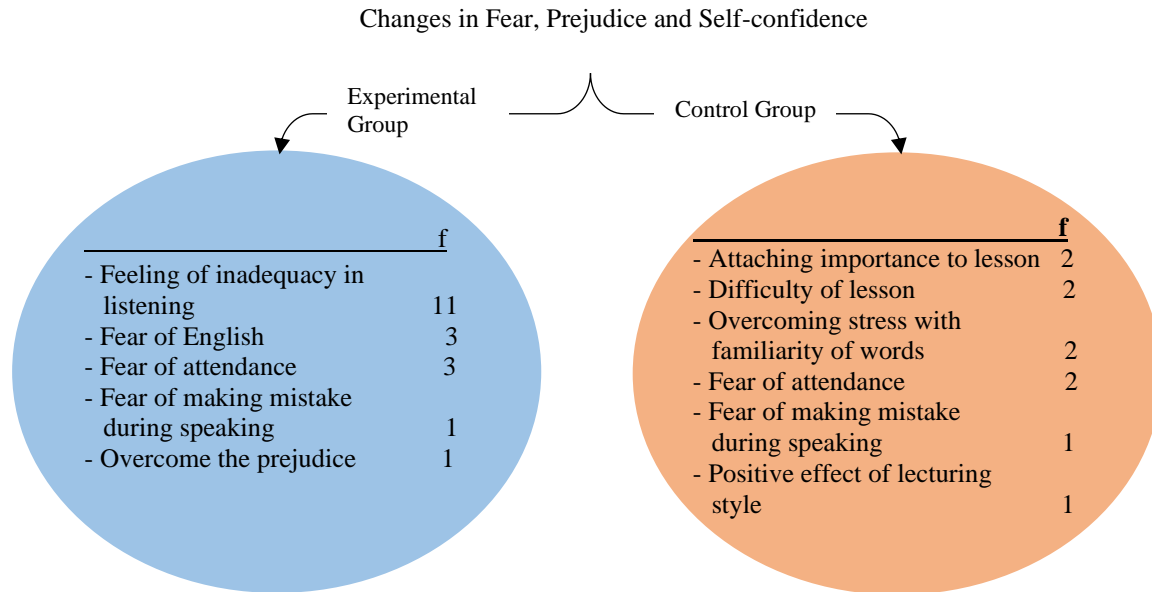


Figure 12. Students' Ideas about Changes in fear, prejudice and self-confidence

### Suggestions

The concluding theme captured proactive suggestions by the students to enhance their learning experiences. Sixteen advocated for transitioning from online to face-to-face classes, and similar numbers called for practical training solutions. More precisely, students had clear ideas for improving the course.

*... More vocabulary-based lessons can be taught... different activities can be available in coursebooks, and classroom and school (CS33).*

Such comments express the students' desire for a more varied and enriched learning environment. This proactive stance underscores the students' investment in optimizing their educational journey, aiming for tangible improvements that align with the practicalities of their future professions.

Practical suggestions for course improvement from both groups included more face-to-face classes and enhanced teaching resources. The experimental group called for frequent exposure to online activities, while the control group desired more in-class materials like "more vocabulary-based lessons" (CS33) and "visuals related to our department" (FGCS2), indicating a shared desire for an enriched educational environment.

In sum, these detailed comparative insights with quotes from both groups paint a fuller picture of the educational experience, identifying both commonalities and divergences in perceptions and recommendations. Plus, these detailed accounts and figures provide a comprehensive overview of the multifaceted learning experience, capturing the nuances of student engagement, the perceived efficacy of teaching methodologies, and the broader implications for curriculum design and pedagogical strategy within the context of aviation English education.

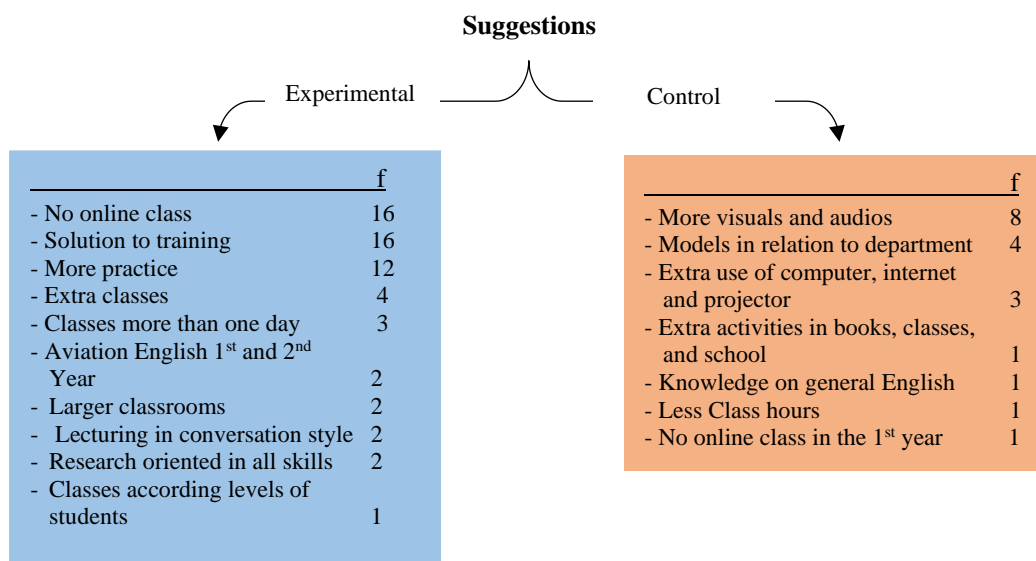


Figure 13. Students' ideas about suggestions

### Discussion, Conclusion, and Suggestions

The findings of the larger study indicate that interactive online vocabulary activities with games significantly improved the vocabulary comprehension of the experimental group, with a score increase from 32.10 to 46.29, representing a 14.19 point difference. This aligns with Wilkins' assertion, as quoted by Thornbury (2002, p. 13), that "without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed." Consequently, vocabulary teaching holds a crucial place in English language curricula and classroom activities (O'Dell, 1997). Similar to Yip and Kwan's (2006) study, which demonstrated the benefits of online games for vocabulary learning among undergraduate students, the present study found that the experimental group utilizing interactive online games outperformed the control group.

The qualitative findings from this study provide valuable insights into the students' experiences and perspectives on the two instructional approaches. As detailed in the Results section, the experimental group perceived significantly greater improvements in their listening, writing, and vocabulary skills through the interactive online activities which allowed contextualized vocabulary practice. Quotes like "...the course contributed to my vocabulary and pronunciation" (ES13) and "...I can write the words which I listened easily and correctly" (ES24) highlight the positive impact on both vocabulary acquisition and integrated skills development.

However, the findings also revealed the challenges faced by the experimental group, such as insufficient prior language preparation and difficult assessments. Statements like "Our background was not strong anyway..." (ES38) underscore the importance of a strong foundational curriculum to optimally leverage the online activities. The control group's suggestions for diverse materials and homework reinforcement, such as "The teaching of the lesson is good, but it can be more fun with different activities" (CS3), further emphasizing the need for a balanced, multi-modal approach.

Overall, the qualitative data triangulate the quantitative results by revealing the experimental group's noticeable skill gains and positive perceptions towards engaging in interactive online activities. The improvement in vocabulary comprehension scores was corroborated by students' self-reported progress in vocabulary, listening and writing, facilitated by the contextualized practice afforded by the online games. Furthermore, increased motivation and engagement emerged as key factors contributing to the experimental group's performance gains, resonating with theories of constructivist learning, gamification, and multimedia instruction. At the same time, the qualitative insights uncovered areas requiring further support, including building a robust language foundation, diversifying materials and methods, and improving aligning assessments.

The findings of the study also highlight the significance of student-centered education in foreign language teaching, where students actively engage in the learning and teaching process to learn the language meaningfully and efficiently (Kolb, 2014). Creating an atmosphere that encourages students to apply their skills through interactive online vocabulary games is particularly important for teaching aviation English vocabulary. As Tebeweka (2021) notes, vocabulary supports students in improving their proficiency in the four basic skills of listening, speaking, reading, and writing.

The traditional coursebook-based activities in the control group also resulted in a significant increase in students' success, which could be attributed to their familiarity with traditional learning methods from previous educational experiences. The qualitative data revealed that students in the aviation English course had similar study habits as those in other courses, focusing on grammar, translation, and memorization. This suggests that traditional learning strategies were transferred to the aviation English course, contributing to their success in the quantitative study.

The study aimed to explore and compare the effects of interactive online vocabulary activities and traditional course book-based activities on vocabulary improvement among Civil Aviation students at Burdur Mehmet Akif Ersoy University. The research sought to determine the effectiveness of these two approaches and to identify which method enhances vocabulary improvement more effectively. The findings revealed that interactive online vocabulary activities in aviation English conducted in the experimental group increased the students' success in terms of vocabulary improvement in English. This aligns with Schmitt's (2000) assertion that learners can learn more effectively when they encounter and use a word in different ways from their initial encounter. The student-centered activities in the experimental group were more efficient than traditional coursebook activities in increasing students' success, supporting Wood's (2001) claim that game-like designs can be more effective in drawing students' attention compared to traditional tools such as coursebooks. As Hutchinson and Waters (1987) stated, having essential knowledge is not sufficient for learners to understand the language; they need to use it.

However, the activities based on the coursebook in the control group also increased students' success significantly, which could be attributed to their habits and familiarity with traditional teaching, and learning activities and assessment methods from previous experiences. Based on the results of this study, the following suggestions are presented to enhance the success of students and improve the learning environment in teaching Aviation English:

1. While the study focused on aviation English as a sub-branch of ESP and involved civil aviation students, the findings may not be generalizable to all English language learners. However, the contribution of interactive online vocabulary activities can be used as a model to determine the needs of students at other aviation schools and universities in Turkey.
2. Students should be provided with opportunities to learn English through different methods and practices that improve various skills, as the experimental group expressed more positive satisfaction with the interactive online vocabulary activities than the coursebook-based activities in the control group.
3. Applied research should be conducted to explore natural English learning methods, as students should be helped to overcome prejudices against language learning by providing student-centered learning environments and interactive teaching methods rather than teacher-centered education.
4. Universities and the Ministry of National Education in Turkey should take the necessary precautions to benefit from these practices at all school levels.
5. Various instructional designs that actively engage students in activities should be developed to teach English, and teachers in this field should be encouraged to use them.
6. Students should have a higher level of knowledge about English grammar and vocabulary in order to better understand and comprehend Aviation English, as "Aviation English" is not limited to pilots or air traffic controllers but also relates to general English in aviation or aeronautical universities (Aiguo, 2008).
7. Materials and environments fulfilling the needs of students, such as Internet access, computers, projectors, classrooms, smart boards, and appropriate lighting, should be provided in the Aviation English teaching process to enhance student success.

### **Ethics Committee Approval**

It was declared to be in compliance with the ethical principles with the decision of Mehmet Akif Ersoy University Ethics Committee dated 07.07.2021 and numbered 2021/07.

### **Author Contribution**

The authors contributed equally to the study.

### **Conflict of Interest**

There is no conflict of interest.

## References

- Aiguo, W. (2008). Reassessing the position of aviation English: From a special language to English for specific purposes. *Journal of Applied Psychology, 15*, 151–163.
- Alemi, M. (2010). Educational games as a vehicle to teaching vocabulary. *The Modern Journal of Applied Linguistics, 2*(6), 425-438.
- Ashraf, H., Motlagh, F. G., & Salami, M. (2014). The impact of online games on learning English vocabulary by Iranian (low-intermediate) EFL learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 98*, 286–291. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.418>
- Aydoğan, H. (2017). English vocabulary and grammar difficulties encountered among Turkish Students: A case study at a Turkish state university. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(2), 550-562. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.30227-326349>
- Bani-Salameh, Z. A., Kabilan, M. K., & Bani-Salameh, L. (2011). Utilising multimedia ESP programme in enhancing flight attendants' safety knowledge and problem solving skills. *British Journal of Educational Technology, 42*(6), 1003-1015. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2010.01124.x>
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice, 39*(3), 124-130. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2)
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Sage Publications.
- Cutting, J. (2012). English for airport ground staff. *English for Specific Purposes, 31*(1), 3-13. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2011.06.002>
- Demirbilek, M., Yılmaz, E., & Tamer, S. (2010). Second language instructors' perspectives about the use of educational games. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 9*, 717-721. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.223>
- Diñçer, N., & Diñçer, R. (2021). The effect of a serious game on aviation vocabulary acquisition. *International Journal of Serious Games, 8*(4), 49-63. <https://doi.org/10.17083/ijsg.v8i4.464>
- Dolati, R., & Mikaili, P. (2011). Effects of instructional games on facilitating students' vocabulary learning. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences, 5*(11), 1218-1224.
- Donmus, V. (2010). The use of social networks in educational computer-game based foreign language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 9*, 1497–1503. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.355>
- Doolittle, P. E., & Hicks, D. (2003). Constructivism as a theoretical foundation for the use of technology in social studies. *Theory and Research in Social Education, 31*(1), 72-104. <https://doi.org/10.1080/00933104.2003.10473216>
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing, 62*(1), 107-115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods, 5*(1), 80-92. <https://doi.org/10.1177/160940690600500107>
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centred approach*. Cambridge University Press. ICAO *Sarps-standards and recommended practices & nbsp;//SARPs-Standards and Recommended Practices*. (n.d.). <https://www.icao.int/safety/SafetyManagement/Pages/SARPs.aspx>
- ICAO (International Civil Aviation Organization). (n.d.). *Language proficiency*. <https://www.icao.int/safety/OPS/OPS-Section/Pages/Language-proficiency.aspx>
- Ivankova, N. V., Creswell, J. W., & Stick, S. L. (2006). Using mixed-methods sequential explanatory design: From theory to practice. *Field Methods, 18*(1), 3-20. <https://doi.org/10.1177/1525822X05282260>
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.
- Mackay, R., & Mountford, A. (1978). *English for specific purposes: A case study approach*. Longman.
- Muhammad, J., & Varol, A. (2019). Difficulty of learning English language by Turkish nationalities and learning Turkish language by foreign students in Turkey: A case study for Elazığ metropolis. *Turkish Journal of Science and Technology, 14*(2), 85-89.
- O'Dell, F. (1997). Incorporating vocabulary into the syllabus. In N. Schmitt & M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 258-278). Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524490>
- Oxford, R. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow: Pearson Education.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle & Heinle.
- Özer, B. (2002). İlköğretim ve ortaöğretim okullarının eğitim programlarında öğrenme stratejileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 1*(1), 17-32.
- Paivio, A. (1991). Dual coding theory: Retrospect and current status. *Canadian Journal of Psychology, 45*, 255–287. <https://doi.org/10.1037/h0084295>
- Pinem, Y. A. (2009, September 12-16). *Computer-assisted vocabulary learning: The power of gaming on Sstudents' English vocabulary achievement* [Oral presentation]. ELTL Conference Proceedings, Toulouse, France.
- Ruben, B. D. (1999). Simulations, games, and experience-based learning: The quest for a new paradigm for teaching and learning. *Simulation & Gaming, 30*(4), 498–505. <https://doi.org/10.1177/104687819903000409>

- Sadoski, M. (2005). A dual coding view of vocabulary learning. *Reading & Writing Quarterly*, 21(3), 221-238. <https://doi.org/10.1080/10573560590949359>
- Saffarian, R., & Gorjian, B. (2012). Effect of computer-based video games for vocabulary acquisition among young children: An experimental study. *Journal of Comparative Literature and Culture*, 1(3), 44-48.
- Sanaoui, R. (1995). Adult learners' approach to learning vocabulary in second languages. *Modern Language Journal*, 79(1), 15-28. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1995.tb05410.x>
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge University Press.
- Septida, D. (2020, August). ESL games+: a modern online game in teaching vocabulary for young learners. In *Eighth International Conference on Languages and Arts (ICLA-2019)* (pp. 298-301). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200819.060>
- Stott, N. (2001). Helping ESL students become better readers: Schema theory applications and limitations. *The internet TESL Journal*, 7(11), 1-10.
- Tebeweka, S. N. (2021). The impact of digital games on English vocabulary learning in middle school in Sweden (ages 9-12). Retrived from <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1592059&dswid=-1197>
- Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. England Pearson Education Limited.
- Turgut, Y., & İrgin, P. (2009). Young learners' language learning via computer games. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1, 760-764. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.135>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wang, A. (2011). A methodological probe to aeronautical English vocabulary instruction. *Open Journal of Modern Linguistics*, 1(02), 45-51. <https://doi.org/10.4236/ojml.2011.12007>
- Wang, S. (2014). Collaboration factors and quality of learning experience on interactive mobile assisted social e-learning. *The Turkish Online Journal of Educational Technology* 13(2), 24-34.
- Williams, J. N. (2006). Associationism and connectionism. In K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of language & linguistics* (2nd ed., pp. 559-562). Elsevier Science. <https://doi.org/10.1016/B0-08-044854-2/01585-6>
- Wood, J. (2001). Can software support children's vocabulary development? *Language Learning & Technology*, 5(1), 166-201.
- Yip, F. W., & Kwan, A. C. (2006). Online vocabulary games as a tool for teaching and learning English vocabulary. *Educational media international*, 43(3), 233-249. <https://doi.org/10.1080/09523980600641445>

## Genişletilmiş Özet

### Amaç

Bu karma yöntem çalışmasının temel amacı, Türk havacılık öğrencilerinin İngilizce havacılık terminolojisini öğrenmek için çevrimiçi etkileşimli kelime etkinlikleri ve oyunlar ile geleneksel ders kitabı alıştırmalarına ilişkin görüş ve deneyimlerini derinlemesine incelemektir. Havacılıkta iletişim hatalarının pek çok kazaya yol açması nedeniyle Uluslararası Sivil Havacılık Örgütü (ICAO) tarafından öngörülen İngilizce yeterliliği standartlarını karşılamak büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, kelime bilgisi, havacılık öğrencilerinin akıcılığa ulaşmasındaki temel engellerden biridir. Öğrenci bakış açıları, iletişim yeterliliğinin bu kilit bileşeni için etkili öğretim yaklaşımlarına ışık tutmaktadır. Özellikle havacılıkta kullanılan terimler, öğrencilerin mesleki hayatlarında karşılaşacakları gerçek durumlar için hayati öneme sahiptir. Bu nedenle, çalışmanın sonuçları sadece eğitim alanında değil, aynı zamanda havacılık güvenliği ve operasyonel verimlilik açısından da önem taşımaktadır.

### Yöntem

Çalışmanın nicel aşamasında, çevrimiçi etkileşimli kelime etkinlikleri ve geleneksel ders kitabı uygulamalarını alan deney ve kontrol grupları arasında kelime hazinesini karşılaştıran deneysel bir tasarım kullanılmıştır. Deney grubu, çevrimiçi etkileşimli etkinlikler ve oyunlar ile kelime öğrenimi gerçekleştirirken, kontrol grubu geleneksel ders kitabı alıştırmalarını takip etmiştir. Nicel veri toplama aracı olarak, her iki gruba da uygulanan ön test ve son testler kullanılmıştır. Bu testler, öğrencilerin kelime bilgisi düzeylerini ölçmek amacıyla hazırlanmış ve karşılaştırmalı analizler yapılmıştır. Nitel aşamada ise, öğrencilerin bu iki öğretim yaklaşımına ilişkin derinlemesine deneyim ve tercihlerini anlamak için yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup tartışmaları kullanılmıştır. Katılımcılar, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'ndeki 84 sivil havacılık ve ulaştırma yönetimi öğrencisinden oluşmaktadır. Deney grubu 42, kontrol grubu ise 42 kişiden oluşmuştur. Bu kapsamda, öğrencilerin demografik özellikleri, dil geçmişleri ve öğrenme stilleri de göz önünde bulundurulmuştur.

### Bulgular

Nitel analiz sonuçları, deney grubunun özellikle dinleme, yazma ve kelime bilgisinde önemli iyileşmeler algıladığını ortaya koymuştur. Çevrimiçi etkileşimli etkinlikler sayesinde kelimeler bağlamında kullanılarak pekiştirilmiştir. Öğrenciler, bu etkinlikler sayesinde kelimelerin anlamlarını ve kullanım alanlarını daha iyi kavradıklarını belirtmişlerdir. Ancak, zorluklar arasında yetersiz dil hazırlığı ve değerlendirmelerin zorluğu yer almaktadır. Öğrenciler, bazı etkinliklerin karmaşıklığı nedeniyle zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Kontrol grubunda da öğrenciler bazı iyileşmeler bildirir de, bu iyileşmeler deney grubuna kıyasla daha sınırlı kalmıştır. Kontrol grubundaki öğrenciler, geleneksel ders kitabı alıştırmalarının monoton olduğunu ve motivasyonlarını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir.

### Tartışma

Genel olarak, çevrimiçi etkileşimli kelime oyunları ve etkinlikleri, geleneksel ders kitabı alıştırmalarına kıyasla öğrencilerin motivasyonunu, kelime kalıcılığını ve başarısını önemli ölçüde artırmıştır. Oyunlaştırma unsurları, görsel-işitsel zenginlik ve çok oyunculu etkileşimler, öğrenmeyi daha keyifli ve bağlamsallaştırarak pekiştirmiştir. Özellikle, çok oyunculu etkileşimler, öğrencilerin rekabetçi ve işbirlikçi öğrenme ortamlarında daha etkin bir şekilde öğrenmelerini sağlamıştır. Ancak, tüm öğrenciler için ideal olan; yüz yüze eğitim, çevrimiçi etkinlikler ve ders kitaplarının dengeli bir şekilde bir arada kullanılmasıdır. Öğrenciler, farklı öğrenme stillerine sahip olduğundan, çeşitli öğretim yöntemlerinin bir arada kullanılması öğrenme sürecini daha verimli hale getirebilir. Ayrıca, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine göre uyarlanmış çeşitli materyal ve aktiviteler sunulmalıdır. Bu bağlamda, öğretmenlerin de teknoloji kullanımında yetkin olmaları ve yenilikçi öğretim yöntemlerini benimsemeleri gerekmektedir.

### Sonuç



Derinlemesine öğrenci görüşleri, etkileşimli ve deneysel öğretim yöntemlerinin havacılık terminolojisini öğrenmede etkili yaklaşım olduğunu ortaya koymuştur. Havacılık iletişiminin özel terimleri, saha ile ilişkili öğrenme etkinlikleri ve teknoloji destekli uygulamalarla kalıcı şekilde edinilebilmektedir. Bu sayede, öğrenciler, mesleki hayatlarında karşılaşacakları durumlara daha iyi hazırlanmaktadır. Böylece, havacılıktaki güvenlik risklerini minimuma indiren standart dil yeterliliğine daha kolay ulaşabilmektedir. Öğrenciler, bu tür etkinliklerle öğrendikleri kelimeleri, gerçek hayatta karşılaşacakları durumlarda kullanabilecekleri şekilde öğrenmektedir. Ayrıca, çevrimiçi etkileşimli etkinlikler, öğrencilerin bağımsız öğrenme becerilerini geliştirmelerine de katkı sağlamaktadır. Öğrenciler, bu etkinlikler sayesinde kendi öğrenme süreçlerini daha iyi yönetebilmekte ve öz düzenleme becerilerini geliştirebilmektedir.

### Öneriler

Gelecekteki çalışmaların, çevrimiçi etkileşimli etkinliklerin ve geleneksel materyallerin uzun vadeli etkilerini ve farklı bağlamlardaki uygulanabilirliğini araştırması önerilmektedir. Havacılık İngilizcesi öğretiminde ideal öğretim materyali setinin ve değerlendirme yaklaşımlarının tasarlanması da önemli bir adım olacaktır. Ayrıca, öğrencilerin hazırlık aşamasındaki eksikliklerini gidermeye yönelik destek programlarının yaygınlaştırılması, daha üst düzey becerileri edinmelerini kolaylaştıracaktır. Bu tür programlar, öğrencilerin dil öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorlukları aşmalarına yardımcı olabilir. Sonuç olarak, bu çalışma hem kuramsal hem de uygulamaya dönük önemli çıkarımlar sunmaktadır.

Eğitimciler, bu tür etkinlikleri müfredatlarına dahil ederek öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirebilirler. Ayrıca, teknolojinin eğitimdeki rolü her geçen gün artmakta olup, bu tür yenilikçi yaklaşımlar, geleceğin eğitim modelleri için önemli bir referans oluşturacaktır.

## Ters Yüz Öğrenme Modelinin Biyoloji Dersi Hücre Ünitesi Akademik Başarısına Olan Etkisinin Araştırılması<sup>1</sup>

Fatma BÖLÜK<sup>2</sup> , Mehmet YILMAZ<sup>3</sup> 

### Öz

Bu çalışma ile ters yüz öğrenme modelinin dokuzuncu sınıf öğrencilerinin biyoloji akademik başarısına olan etkisi ele alınmıştır. Çalışmada ters yüz öğrenme modelinin etkililiğini belirlemek üzere dokuzuncu sınıf biyoloji dersi ünitelerinden Hücre ünitesi ele alınmıştır. Çalışma 60 kişiden (kız: 32, erkek: 28) oluşan dokuzuncu sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Çalışmada yarı deneysel desenlerden ön test – son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen ele alınmıştır. Çalışma için iki farklı grup ele alınarak bu gruplardan biri deney (kız:15, erkek:15), diğeri kontrol grubu (kız:17, erkek:13) olarak belirlenmiştir. Çalışmada öncelikle her iki gruba birden araştırmacı tarafından geliştirilen hücre akademik başarı testi, ön test olarak uygulanmış ve bu testler ilişkisiz örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Analizlerin sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlendikten sonra deney grubu öğrencilerine ters yüz öğrenme modeli, kontrol grubu öğrencilerine sunum, soru-cevap, tartışma yöntemleri uygulanarak hücre ünitesi beş haftalık bir süreçte işlenmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilere uygulanan son testler ilişkisiz örneklem t-testi ve ilişkili örneklem t-testi ile analiz edilerek yorumlanmıştır. Çalışma sonucunda deney grubu öğrencilerine ait son test sonuçları ile kontrol grubu öğrencilerine ait son test sonuçları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Tersyüz öğrenme modeli; biyoloji eğitimi; hücre ünitesi

**Geliş:** 9 Aralık 2023, **Kabul:** 6 Kasım 2024, **Yayın:** 25 Aralık 2024

## Investigation of the Effect of the Flipped Learning Model on Academic Success in the Cell Unit of Biology Course

### Abstract

This study examined the effect of the flipped learning model (FLM) on the academic success of ninth-grade students in biology. The Cell unit from the ninth-grade biology curriculum was chosen to determine the effectiveness of the flipped learning model. This study was conducted with 60 ninth-grade students (32 girls and 28 boys). A pre-test post-test paired control group design, one of the quasi-experimental designs, was used in the study. Two different groups were selected: one as the experimental group (15 girls and 15 boys) and the other as the control group (17 girls and 13 boys). Initially, the Cell Academic Achievement Test developed by the researcher was administered to both groups as a pre-test and analyzed using an independent sample t-test. After determining that there was no significant difference between the groups, the flipped learning model was applied to the experimental group, while presentation, question-answer, and discussion methods were used for the control group over a five-week period. At the end of the study, the post-tests administered to the students were analyzed and interpreted using independent samples t-test and paired samples t-test. The results showed a significant difference in favor of the experimental group between the post-test scores of the experimental and the control groups.

**Keywords:** Flipped learning model; biology education; cell unit

**Received:** 9 December 2023, **Accepted:** 6 November 2024, **Published:** 25 December 2024

<sup>1</sup> Bu çalışma, birinci yazar tarafından yazılmış olan 'Ters yüz öğrenme modelinin 9. sınıf hücre ünitesi akademik başarısına ve öğrenci görüşlerine olan etkisinin araştırılması' adlı yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir ve bir kısmı 10. International Eurasian Educational Research Congress'de sözlü olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Boş Bırakınız Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara, Sorumlu Yazar, [simgem\\_boluk@hotmail.com](mailto:simgem_boluk@hotmail.com)

<sup>3</sup> Boş Bırakınız Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara, [myilmaz@gazi.edu.tr](mailto:myilmaz@gazi.edu.tr)

**Atıf:** Bölük, F., & Yılmaz, M. (2024). Ters yüz öğrenme modelinin biyoloji dersi hücre ünitesi akademik başarısına olan etkisinin araştırılması. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi* 9(2), 231-245. <https://doi.org/10.47479/ihead.1394249>



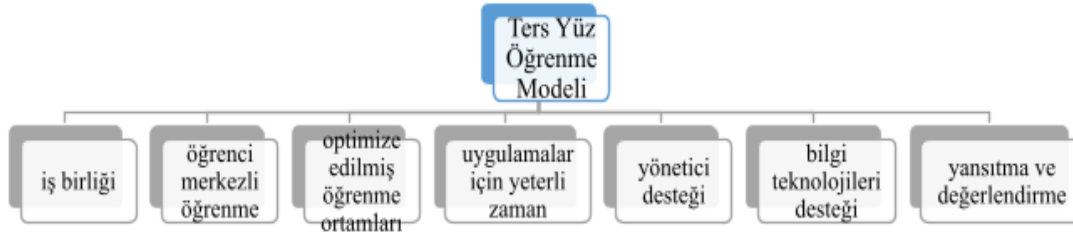


## Giriş

Teknolojinin öneminin her geçen gün arttığı günümüzde teknolojinin eğitime entegre edilmesi büyük bir önem taşımaktadır. Dolayısıyla geleneksel eğitim ortamlarında önemli bir yer kaplayan sınıf ortamı da teknolojiden oldukça etkilenmiş ve teknoloji sınıflarda aktif bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Nitekim eğitim teknolojileri üzerine yapılan araştırmalarda sınıf içinde farklı teknolojik araçların kullanıldığını destekler niteliktedir (Aydın, 2016; Bell, 2015; Yestrebky, 2015). Sınıf içerisinde farklı teknolojik araçların kullanılması farklı öğrenme yaklaşımlarının kullanılmasını da beraberinde getirmiştir (Farah, 2014). Bu farklı öğrenme yaklaşımlarından biri de harmanlanmış öğrenme yöntemidir. Harmanlanmış öğrenme yönteminde yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitimin birbirine entegre edilmesi söz konusudur (aktaran Hayırsever ve Orhan, 2018). Bu yöntemde önemli bir unsur, hem yüz yüze eğitimin hem de uzaktan eğitimin güçlü yönlerinin ele alınmasıdır. Başka bir ifade ile harmanlanmış öğrenme yöntemi, her iki yöneme ait avantajları dikkate almaktadır (Ünsal, 2007). Staker ve Horn (2012) tarafından harmanlanmış öğrenme yöntemi dört grupta sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma: Esnek model, öz harman model, zenginleştirilmiş sanal model ve çevirme modellerinden oluşmaktadır. Bu sınıflandırma arasında yer alan çevirme modeli ise konum çevirme, laboratuvar çevirme, bireysel çevirme ve ters yüz öğrenme modeli gibi dört ayrı öğrenme modelini kapsamaktadır. Bu öğrenme modelleri arasında yer alan ters yüz öğrenme modeli, hem Türkiye’de hem de dünyada son zamanlarda üzerinde oldukça durulan bir model olarak karşımıza çıkmaktadır (Çalışkan, 2016).

Ters yüz öğrenme (TYÖ) modeli, öğrencinin hem sınıf ortamında hem sınıf dışı ortamlarda merkeze alınması ve öğrencilerin her iki ortamda da aktif olması esasına dayanmaktadır (Kates vd., 2015). Nitekim TYÖ modelinde gruptan ziyade bireysel öğrenme merkeze alınmakta ve öğretimde bireysellik vurgulanmaktadır. Bu öğretim modelinin sınıf dışı etkinlikleri arasında eğitim videoları, ödevler yer alırken; sınıf içi etkinlikleri arasında öğrencilerin gelişimlerini destekleyecek, yaparak-yaşayarak öğrenmelerine olanak sağlayacak, öğrencilerin aktif olacağı farklı öğrenme yöntem ve tekniklerine yer verilmektedir. Sınıf dışı ortamlarda öğretmen tarafından hazırlanacak olan videolar konuya yönelik öğrencilere bilgiler kazandırmada, öğrenme ortamının etkin ve zengin olmasında oldukça önemlidir. Nitekim öğrencilerin videoları izlerken ilişki kurma, soru sorma, ödevlerini tamamlama ve bunları arkadaşları ile paylaşma gibi sorumlulukları vardır (Torun ve Dargut, 2015). Sınıf içi ortamda ise öğrencilerin izledikleri videolarda yer alan konuları derinlemesine ele almasına olanak sağlayan farklı yöntemlere yer verilmesi hem öğrencinin konuyu anlamlı öğrenmesinde hem de eğlenerek, yaparak-yaşayarak öğrenmesinde etkili olacaktır.

Geleneksel öğrenme yöntemlerinin aksine TYÖ modelinde öğrenci bilgiyi, bir takım teknolojik araçlar kullanarak (ses kaydı, video, film, metin gibi) sadece sınıf ortamında değil okul dışı ortamlarda da öğrenerek bu öğrenmeyi pekiştirmeyi sınıf ortamına taşıyabilmektedir. Böylesi bir uygulama sınıf içerisinde öğrencinin gerek duyduğu zamanı, sınıf dışı ortamlarda da bulmasına ve ek zaman yaratmasına yardımcı olabilmektedir (Bergmann ve Sams, 2012). Böylelikle öğrencinin sınıf dışı ortamlarda da aktif görev alması öğrenciyi merkeze alan bir öğrenme ortamı oluşmasına yol açmaktadır. Bergman ve Sams (2012) ters yüz öğrenme ortamlarında olması gereken temel unsurları yedi başlıkta toplamıştır. Bu temel unsurlara Şekil 1’de yer verilmiştir.



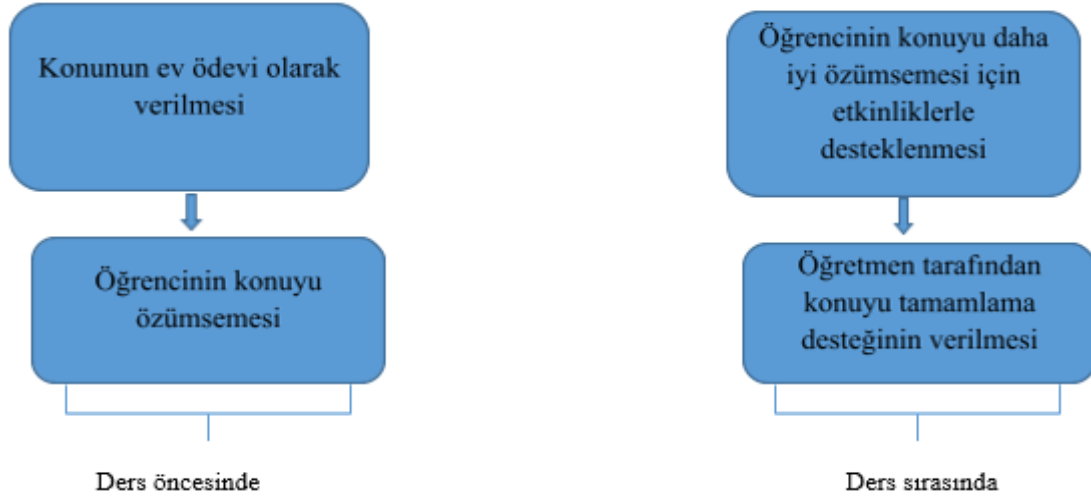
Şekil 1. Ters yüz öğrenme ortamının temel unsurları (Bergman ve Sams, 2012).

Şekil 1 dikkate alındığında TYÖ ortamında:

- Hem öğrenciler hem de öğretmenler arasında iş birliği ve iletişim büyük bir önem taşımaktadır. Aynı zamanda bu öğrenme yönteminin temel amacı, öğrenciyi merkeze almaktır.
- Burada öğretmenin rolü sadece bir yol gösterici olmaktır.
- TYÖ modelinde öğrenciler konuyu öğrenirken tek bir şekle bağlı kalmayıp birçok öğrenme yöntemini bir arada kullanma durumuna sahip olmalıdır. Burada öğretmen, işbirliğine dayalı öğrenme alanları ile bireysel öğrenme alanları oluşturmakla sorumludur.
- Hem sınıf içi uygulamalarda hem de sınıf dışı uygulamalarda öğrencilerin zamanı etkin ve verimli kullanması önemli bir etkidir.
- Öğretmen TYÖ yöntemini uygularken muhakkak yönetici desteğine başvurmalı ve bilişim teknolojilerini etkin ve aktif kullanabilmelidir.

Ters yüz öğrenmede öğrenci merkezdedir ancak önemli olan bir diğer unsurda içeriktir. Bu içerik, öğretmen tarafından teknolojik olarak zenginleştirilmeli ve öğrencilere ilişkiler kurularak aktarılmalıdır. TYÖ modelinin

öğretmenler tarafından nasıl uygulanacağına dair döngüsel bir model; Moraveç vd. (2010) tarafından oluşturulmuştur. Bu modele Şekil 2’de yer verilmiştir.



**Şekil 2.** Moraveç vd. (2010) tarafından oluşturulan ters yüz öğrenme modeline ait döngüsel model.

Şekil 2’de belirtildiği üzere TYÖ modelinde esas olan sınıf dışı etkinlikler yoluyla elde edilmiş olan bilgilerdir. Sınıf içerisinde ise geleneksel öğrenme ortamlarından farklı olarak bilişsel etkinlikler önem arz etmektedir. Sınıf içerisinde grup tabanlı öğrenme, problem çözme, soru cevap teknikleri önemli bir yer tutarken sınıf dışı ortamlarda web tabanlı olan videolar ve kapalı uçlu sınavlar önemli bir yer tutmaktadır (Moraveç vd., 2010).

Tüm bu bilgiler TYÖ modelinin; eğitim teknolojilerinin aktif olarak kullanıldığı, öğrenme ortamlarını olumlu etkileyen, temel düzeydeki bilgiye öğrencinin sınıf dışında ulaşmasına imkân vererek sınıf içi zamanında uygulama ve tartışma yapma, problem çözme gibi üstbilişsel becerileri gerçekleştirdiği bir model olarak ifade edilebilmesine yol açmaktadır (Johnson, 2012).

Temel bilim alanlarından olan biyolojinin ülkelerin bilimsel ve çağdaş bireyler yetiştirmesinde şüphesiz ki oldukça önemli bir rolü vardır. Bu yüzden öğrencilerin biyoloji konularına yönelik bilgileri, anlamlı ve kalıcı öğrenmeleri istenilen bir durumdur. Yapılan araştırmalar ise öğrencilerin biyoloji öğreniminde zorlandığını, anlamlı öğrenmenin sağlanamadığını ve konuları ezbere bilgi olarak gördüklerini belirtir yöndedir (Atılboz, 2004; Krall vd., 2008; Selvi ve Yakışan, 2004; Tekkaya, 2002). Bu duruma yol açan en önemli etkenin ise geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrenme ortamlarında etkin olarak kullanılması gösterilmektedir (Han, 2013; İrem ve Yavuz, 2009). Bu durum, biyoloji konularının öğretiminde farklı öğrenme yöntemlerinin kullanılmasını gerekli kılmaktadır.

Biyoloji konuları arasında yer alan hücre konusu için de anlamlı öğrenmeden ziyade ezbere öğrenme söz konusudur. Zira yapılan çalışmalar ezbere bilginin fazla olmasından dolayı öğrencilerin hücre konusunu anlamlı öğrenmede zorlandıklarını ve kavram yanılgılarına sahip olduklarını gösterir niteliktedir (Atılboz, 2004; Odom, 1995; Tarakçı vd.,1999; Tekkaya vd., 2000). Öğrencilerin hücre konusunda anlamlı bir öğrenme gerçekleştirmeleri diğer biyoloji konularını anlamaları için oldukça gerekli ve önemlidir. Çünkü hücre konusu, biyolojinin temel konusunu oluşturmaktadır (Bahar vd., 1999; Saygın vd., 2006; Yoğurtçu, 2021).

Özetle alanyazında belirtilen bu durumlar dikkate alındığında biyolojinin temel konusu olan hücre ünitesinde öğrencilerin anlamlı bir öğrenme gerçekleştiremediği, bu duruma geleneksel öğrenme yöntemlerinin neden olduğu şeklinde bir kaniya varmak mümkündür. Bundan hareketle eğitimde yeni bir model olan TYÖ modelinin biyoloji eğitiminde anlamlı öğrenmede ne derece etkili olduğu irdelenebilir. Ancak alanyazında TYÖ modelinin biyoloji eğitimindeki etkisine yönelik çalışmalar oldukça sınırlı sayıdadır (Abanıkanda, 2020; Barral vd., 2018; Ebrahim ve Naji, 2021). Nitekim TYÖ modelinin hücre ünitesi akademik başarısına ne derece etki ettiğine yönelik bir çalışma alanyazında mevcut değildir. Hücre konusunda sadece Aziz (2021) tarafından yapılmış bir çalışma mevcuttur ancak bu çalışmada hücre konusu tam olarak ele alınmamış sadece bu konu içerisinde yer alan kloroplast ve mitokondri alt konuları ele alınmıştır. Çalışma sonucunda ise kloroplast ve mitokondri konuları akademik başarısını artırmada TYÖ modelinin geleneksel öğrenme yöntemine kıyasla daha etkili olduğu belirtilmiştir. Tüm bu bilgiler çalışmayı değerli kılmaktadır.

### Çalışmanın Amacı

Bu çalışma ile biyoloji dersinin temel konusu olan ve öğrencilerin anlamlı öğrenmede zorluk yaşadığı hücre ünitesinin TYÖ modeliyle ele alınması ve anlamlı bir öğrenmenin gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ele alınan araştırma sorusu: ‘Ters yüz öğrenme modelinin, ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilere ait biyoloji dersi hücre ünitesi akademik başarısına anlamlı bir etkisi var mıdır?’ şeklinde belirtilmiştir. Bu araştırma sorusunun açıklamak üzere ele alınan alt araştırma soruları ise şu şekildedir.

1. Kontrol ve deney grubu öğrencilerine ait Hücre Başarı Testi (HBT) ön test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Kontrol grubu öğrencilerine ait Hücre Başarı Testi (HBT) ön test ve son test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Deney grubu öğrencilerine ait Hücre Başarı Testi (HBT) ön test ve son test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Kontrol ve deney grubu öğrencilerine ait Hücre Başarı Testi (HBT) son test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

## Yöntem

Bu çalışmada dokuzuncu sınıf öğrencilerinin biyoloji dersi hücre ünitesine ait akademik başarılarına TYÖ modeli ile sunum, soru-cevap, tartışma yöntemlerinin etkisini karşılaştırmak üzere yapılan kontrol gruplu ön test-son test yarı deneysel model ele alınmıştır. Yarı deneysel desenler, bağımsız bir değişkenin bağımlı bir değişken üzerindeki var olan etkisini, neden-sonuç ilişkisi kapsamında ele alarak yorumlayan bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2020).

## Çalışma Grubu

Çalışma grubu için Zonguldak ilinde yer alan bir fen lisesindeki altı ayrı dokuzuncu sınıf şubelerinden ikisi kura yöntemi ile seçildikten sonra biri deney, diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunda 30, kontrol grubunda 30 olmak üzere toplamda 60 öğrenciye ait demografik bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir.

**Tablo 1.** *Örneklem grubuna yönelik demografik bilgiler.*

Grup	Kız	Erkek	Toplam
Deney	15	15	30
Kontrol	17	13	30

## Verilerin Analizi

Çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan Hücre Başarı Testi (HBT), aynı zamanda biyoloji öğretmeni olan araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. HBT için öncelikle araştırmacı tarafından hücre ünitesinde var olan tüm kazanımları eşit oranda temsil eden 35 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra oluşturulan madde havuzu, iki biyoloji alan uzmanının görüşüne sunulmuş ve uzman görüşleri doğrultusunda 4 madde testten çıkartılmıştır. Böylelikle 31 maddeden oluşan HBT’ye ait ilk hal oluşturulmuştur. Daha sonra HBT’ye ait güvenilirlik çalışması 155 kişiden oluşan 10. sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Çalışma sonrasında teste yönelik elde edilen madde güçlük ve ayırt edicilik indekslerine Tablo 2’de yer verilmiştir.

**Tablo 2.** HBT'ye ait madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri.

Madde No	Madde Güçlük Değeri	Madde Ayırt Edicilik Değeri
1	0.64	0.79
2	0.58	0.81
3	0.67	0.79
4	0.60	0.72
5	0.30	0.40
6	0.82	0.35
7	0.82	0.44
8	0.42	0.42
9	0.72	0.74
10	0.59	0.42
11	0.61	0.84
12	0.70	0.72
13	0.66	0.70
14	0.51	0.67
15	0.58	0.74
16	0.57	0.60
17	0.55	0.63
18	0.77	0.65
19	0.55	0.79
20	0.42	0.51
21	0.74	0.79
22	0.75	0.67
23	0.57	0.74
24	0.60	0.67
25	0.57	0.67
26	0.52	0.67
27	0.40	0.58
28	0.52	0.53
29	0.52	0.67
30	0.41	0.32
31	0.52	0.47

Tabloya göre HBT'ye ait madde güçlük indeksleri aralığı: 0.30 ile 0.82 ve madde ayırt ediciliği aralığı ise 0.32 ile 0.84 arasında ve testin geneline ait Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ise 0.92 olarak elde edilmiştir. Bu veriler dikkate alınarak HBT'nin çalışmada kullanılması uygun görülmüştür.

Bu çalışmada veri analizi Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) programı ile yapılmıştır. Çalışmada analizlere başlamadan önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Verilere uygulanan Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Normallik test sonuçlarına Tablo 3'te yer verilmiştir.

**Tablo 3.** Gruplara ait Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testi sonuçları.

Test	Grup	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
HBT Ön test	Deney	0.18	30	0.014	0.93	30	0.043
	Kontrol	0.16	30	0.051	0.92	30	0.028
HBT Son test	Deney	0.10	30	0.200	0.95	30	0.150
	Kontrol	0.17	30	0.033	0.96	30	0.236

Tabloya göre hem Kolmogorov-Smirnov hem de Shapiro-Wilk testinde deney ve kontrol grubuna yönelik bazı verilerin .05 anlamlılık düzeyinde normal dağılım göstermediği görülmektedir. Ancak Büyüköztürk'e (2017) göre verilere ait çarpıklık ve basıklık katsayıları -1 ile +1 arasında ve grup büyüklüğü 20'nin üzerinde ise verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir. Verilere ait çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 4'te yer verilmiştir.

**Tablo 4.** Verilere yönelik çarpıklık ve basıklık katsayıları.

Parametre	Deney ön test	Kontrol ön test	Deney son test	Kontrol son test
Çarpıklık	0.56	0.53	0.43	0.32
Basıklık	0.65	0.92	0.82	0.90

Tabloya göre verilerin çarpıklık ve basıklık katsayıları -1 ile +1 arasında değişmektedir. Ayrıca verilere ait mod, ortanca, aritmetik ortalama değerlerinin birbirine yakın ve grup büyüklüğünün 20'nin üzerinde olması verilerin normal dağılım gösterdiğine işaret etmektedir. Bu durum dikkate alınarak verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılması uygun görülmüştür. Araştırmada deney ve kontrol grubuna ait testler ilişkisiz örneklem t-testi ve ilişkili örneklem t-testi analizleri ile yapılmıştır. İlişkisiz örneklem t-testi, iki bağımsız değişkenin sahip olduğu ortalamalara bakılarak bu iki bağımsız değişken arasında manidar bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılır. İlişkili örneklem t-testi ise birbiri ile ilişki halinde olan iki değişkenin sahip olduğu ortalamalara bakılarak bu iki değişken arasında manidar bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmaktadır (Büyüköztürk, 2017).

## **Uygulama Süreci**

Çalışmada ilk olarak hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerine HBT ön test olarak uygulanmıştır. Daha sonra deney grubuna TYÖ modeli, kontrol grubuna sunum, soru-cevap ve tartışma yöntemleri kullanılarak dokuzuncu sınıf biyoloji dersine ait hücre ünitesi beş haftalık süreçte araştırmacı tarafından işlenmiştir. Uygulama sonrasında ise her iki gruba HBT son test olarak uygulanmış ve süreç tamamlanmıştır.

### **Deney Grubu Uygulama**

#### *Sınıf Dışı Uygulama*

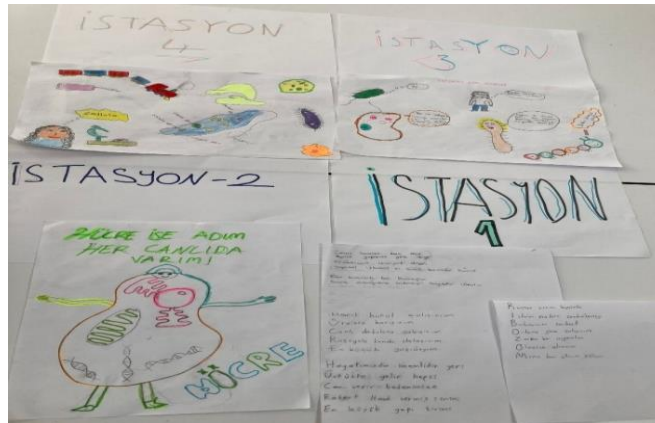
Araştırmacı tarafından hücre konusuna dair hazırlanan eğitim videoları uygulamanın sınıf dışı sürecini oluşturmaktadır. Hazırlanan videolar uygulamanın devam ettiği beş haftalık süreç boyunca, öğrenciler derse gelmeden beş gün öncesinde EBA platformu üzerinden deney grubu öğrencilerinin sayfalarına yüklenmiş ve öğrencilerin izlemesi için bir haftalık süreler verilmiştir. Her hafta video eklenmeden önce araştırmacı tarafından videoya ait; görüntü ve ses kalitesi, süresi, olumsuz öge içerip içermemesi incelenmiştir. Öğrencilerin videoyu kaç kez izledikleri ise EBA platformunda yer alan raporlar kısmından takip edilmiştir. Sonuç olarak sınıf dışı ortamda öğrenciler her hafta bu videoları izlemiş ve merak ettikleri yerleri öğretmene sormak için not almışlardır. Bu durum, öğrencilerin konuya yönelik bilgileri sınıf dışı ortamda öğrenmesine böylelikle sınıf içi ortamda farklı yöntem ve tekniklerin uygulanması için gerekli zamanı kazanmalarına yol açmıştır.

#### *Sınıf İçi Uygulama*

Uygulamanın sınıf içi sürecinde ise her haftaki dersin ilk 15 dakikalık zaman dilimi, izlenen videoların özetlenmesine ve konuya yönelik soruların cevaplandırılmasına ayrılmıştır. 65 dakikalık zaman diliminde ise her hafta farklı bir eğitim tekniği (istasyon, oyun, web destekli oyun, gösterip yaptırma, deney yapma) uygulanarak süreç tamamlanmıştır.

#### *Uygulamada Birinci Hafta: İstasyon Yöntemi*

Tüm sınıfın gruplara ayrılarak bir istasyon oluşturmasını, her istasyona bir görevin verilmesini, öğrencilerin istasyonları dolaşarak yapılanlara katkı sağlamasını ve sonuçta bir ürünün ortaya konulmasını amaçlayan istasyon yöntemi (Kaplan, 1999), uygulamanın birinci haftasını oluşturmuştur. Öncelikle öğrenciler dört gruba ayrılmış ve her gruba bir istasyon şefi seçilmiştir. Birinci istasyondaki öğrencilerden o hafta sınıf dışı uygulamalarda işlenen 'Hücre Tipleri ve Hücre Yapısı' ile ilgili şiir yazmaları istenmiştir. İkinci istasyondaki öğrencilerden afiş oluşturmaları istenirken üçüncü istasyondaki öğrencilerden karikatür çizmeleri ve dördüncü istasyondaki öğrencilerden de resim yapmaları istenmiştir. Her gruptaki öğrenci, o grupta 10 dakika istenilen görevi yerine getirip süresi dolduktan sonra diğer grupta verilen görevi, arkadaşlarının kaldığı yerden devralmış ve tamamlamıştır. Böylece her öğrenci tüm istasyonlarda görev almıştır. Uygulama sonunda ise öğrenciler, ürünleri değerlendirerek en güzel istasyon ürününü oy birliğiyle seçmiştir. Dört istasyon sonucunda oluşturulan ürünlere ait görsele Şekil 3'te yer verilmiştir.



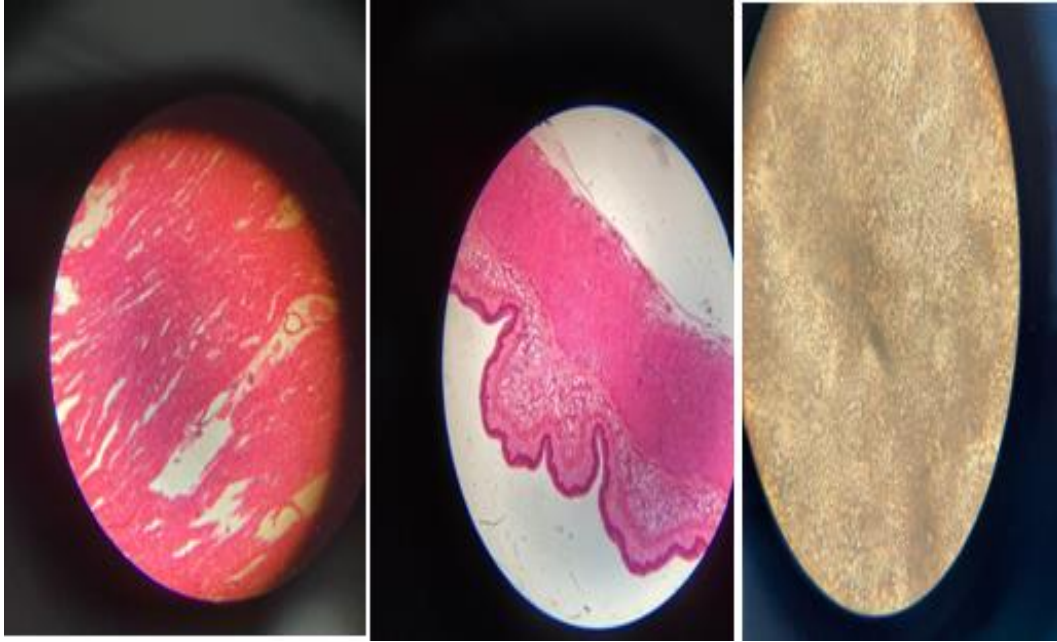
**Şekil 3.** İstasyon yöntemi sonucunda oluşturulan ürünlere ait görseller.

### Uygulamada İkinci ve Üçüncü Hafta: Laboratuvar Tekniği

Uygulamanın ikinci ve üçüncü haftasında ‘Canlılarda Hücre Tipleri’ ve ‘Hücre Zarından Madde Geçişleri’ konuları için öğrencilere; fen biliminin öğretiminde önemli bir yer kaplayan, öğrencinin bizzat kendisinin uygulamasıyla sürece aktif olarak katılımına olanak veren ‘Laboratuvar Tekniği’ yöntemi uygulanmıştır. Araştırmacı, öğrencilere öncelikle mikroskop kullanımını hatırlatmış ve sınıfı beş gruba ayırmıştır. Daha sonra her gruba bir mikroskop vererek uygulamayı başlatmıştır. Öğrenciler tarafından prokaryot hücreyi incelemek üzere yoğurt bakterisinden, ökaryot hücreyi incelemek üzere tükürük ve damak epitellerinden örnekler alınmıştır. Alınan örnekler mikroskopta öğrenciler tarafından incelenerek süreç tamamlanmıştır. Sürece yönelik görsellere Şekil 4 ve 5’te yer verilmiştir.



Şekil 4. Laboratuvar tekniği uygulama sürecinde deney grubu öğrencileri.



Şekil 5. Deney grubundaki öğrencilerin mikroskopta görüntüsünü buldukları ökaryot ve prokaryot hücre görüntüleri.

### Uygulamada Dördüncü Hafta: Oyun Yöntemi

Konunun pekişmesine ve öğrencilerin eğlenceli bir süreç geçirmesine olanak sağlayan oyun yöntemi (Güler, 2011), uygulamanın dördüncü haftasında ‘Sitoplazma ve Organeller’ konusunun öğretiminde kullanılmıştır. Oyun yönteminde Word Wall uygulaması kullanılmıştır. Kullanılan Word Wall uygulaması ile araştırmacı tarafından bir hesap açılmış ve dördüncü haftanın kazanımlarına uygun bir oyun tasarlanmıştır. Bu uygulama, öğrencilere ders içerikleri ile ilgili eğlenceli ve öğretici interaktif oyunlar oynama imkânı sağlamaktadır. Oyunun sınıf ortamında oynatılması akıllı tahtada yer alan QR kodunun öğrenciler tarafından cep telefonlarına okutulmasıyla başlatılmış, oyun ile öğrencilerin konuyu tekrar etmeleri ve birbirleriyle yarışarak eğlenmeleri sağlamıştır. Oyuna ait görsele Şekil 6’da yer verilmiştir.



**Tablo 5.** Kontrol grubu öğrencilerinde işlenen konular ve kullanılan yöntemler.

Haftalar	İşlenen konular	Kullanılan yöntemler
1. Hafta	Hücre tipleri ve hücre yapısı	Sunum, soru-cevap, tartışma
2. Hafta	Canlılarda hücre tipleri	Sunum, soru-cevap, tartışma
3. Hafta	Hücre zarından madde geçişleri	Sunum, soru-cevap, tartışma
4. Hafta	Sitoplazma ve organeller	Sunum, soru-cevap, tartışma
5. Hafta	Bitki ve hayvan hücreleri genel özellikleri	Sunum, soru-cevap, tartışma

### Bulgular

Çalışmada ilk olarak “Kontrol ve deney grubu öğrencilerine ait Hücre Başarı Testi (HBT) ön test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” problem durumu ele alınmıştır. Bu problem durumunu açıklamak üzere ilişkisiz örneklem t- testi yapılmıştır. Teste ait sonuçlara Tablo 6’da yer verilmiştir.

**Tablo 6.** Deney ve kontrol grubu ön testlerine ait ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları.

Test	Grup	n	$\bar{X}$	s	sd	t	p
HBT	Deney	30	11.87	4.95	29	-0.08	0.935
	Kontrol	30	11.90	5.24	29		

Tabloya göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin HBT ön test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık yoktur,  $t(29)=-0.08$ ,  $p=0.935>0.05$ .

Çalışmada ikinci olarak “Kontrol grubu öğrencilerine ait Hücre Başarı Testi (HBT) ön test ve son test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” problem durumu ele alınmıştır. Bu problem durumunu açıklamak için ilişkisiz örneklem t- testi yapılmıştır. Test sonuçlarına Tablo 7’de yer verilmiştir.

**Tablo 7.** Kontrol grubuna ait ön ve son testlerin ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları.

Kontrol	n	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Ön test	30	11.90	5.24	29	-7.62	0.00
Son test	30	18.37	5.02			

Tabloya göre  $t(29)=-7.62$ ,  $p=0.00<0.05$  şeklindedir. Bu durum kontrol grubu öğrencilerine ait ön test ve son test sonuçlarının arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu ifade etmektedir. Bu farklılık kontrol grubuna ait son test lehinedir, ( $\bar{X}_{\text{son}}=18.37>\bar{X}_{\text{ön}}=11.90$ ).

Çalışmada üçüncü olarak “Deney grubu öğrencilerine ait Hücre Başarı Testi (HBT) ön test ve son test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” problem durumu ele alınmıştır. Bu problem durumunu açıklamak için ilişkisiz örneklem t- testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8.** Deney grubuna ait ön ve son testlerin ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları.

Deney	n	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Ön test	30	11.87	4.95	29	-16.85	0.00
Son test	30	21.23	3.86			

Tabloya göre  $t(29)=-16.85$ ,  $p=0.00<0.05$  şeklindedir. Bu durum deney grubu öğrencilerine ait ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu yönündedir. Bu farklılık deney grubuna ait son test lehinedir ( $\bar{X}_{\text{son}}=21.23>\bar{X}_{\text{ön}}=11.87$ ).

Çalışmada son olarak “Kontrol ve deney grubu öğrencilerine ait Hücre Başarı Testi (HBT) son test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” problemi ele alınmıştır. Bu problem durumunu açıklamak için ilişkisiz örneklem t- testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9.** Deney ve kontrol grubu son testlerine ait ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları.

Test	Grup	n	$\bar{X}$	s	sd	t	p
HBT	Deney	30	21.23	3.86	29	-3.71	0.001
	Kontrol	30	18.37	5.02	29		

Tabloya göre  $t(29)=-3.71$ ,  $p=0.001<0.05$  şeklindedir. Bu durum deney grubuna ait son test puanı ile kontrol grubuna ait son test puanı arasında anlamlı bir farklılığın olduğu yönündedir ve bu farklılık deney grubu lehinedir. Zira deney grubuna ait son testin ortalaması kontrol grubuna ait son testin ortalamasından yüksektir ( $\bar{X}_{\text{deney}}=21.23>\bar{X}_{\text{kontrol}}=18.37$ ).



## Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada TYÖ modelinin ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin biyoloji dersi hücre ünitesi akademik başarısına etkisi araştırılmıştır. Çalışmada hücre ünitesi; deney grubu öğrencilerine TYÖ modeli, kontrol grubu öğrencilerine ise sunum, soru-cevap ve tartışma yöntemleri uygulanarak işlenmiştir. Uygulama öncesi her iki gruba HBT ön test olarak uygulanmıştır. Elde edilen veri ise iki grubun arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı yönündedir ( $p=0.935>0.05$ ). Bu, her iki grubun ön bilgilerin benzer düzeyde olduğunu göstergesi olarak kabul edilmiştir. Uygulama sonrası kontrol grubu öğrencilerine ait ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık saptanmış ( $p=0.00<0.05$ ) ve bu farklılığın son test lehine olduğu görülmüştür ( $\bar{X}_{\text{son}}=18.37>\bar{X}_{\text{ön}}=11.90$ ). Elde edilen veriyi; sunum, soru-cevap ve tartışma yöntemlerinin hücre ünitesi öğretiminde etkili olduğu şeklinde ifade etmek mümkündür. Çalışmada benzer olarak deney grubuna ait ön test ve son test arasında da deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür ( $p=0.00<0.05$ ,  $\bar{X}_{\text{son}}=21.23>\bar{X}_{\text{ön}}=11.87$ ). Elde edilen bu veriyi, TYÖ modeli ile hücre ünitesi öğretiminin etkin olarak gerçekleştiği yönünde ifade etmek mümkündür. Çalışmada son olarak deney ve kontrol grubuna ait son testler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Çalışma sonuçları deney ve kontrol grubu son testleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermektedir ( $p=0.00<0.05$ ,  $\bar{X}_{\text{deney}}=21.23>\bar{X}_{\text{kontrol}}=18.37$ ). Elde edilen bu veri, bu çalışma için TYÖ modelinin sunum, soru-cevap ve tartışma yöntemlerine nazaran hücre ünitesi kazanımlarını kazandırmada daha başarılı olduğu yönünde ifade edilebilir.

Alanyazında bu modele yönelik yapılan çalışmaların çoğunluğu lisans seviyesindeki öğrencilere yöneliktir ve genellikle yabancı dil eğitimi üzerine yapılmıştır (Özbay ve Sarıca, 2019). Yapılan çalışmaların bazılarında bu çalışmada olduğu gibi TYÖ modelinin akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu ifade edilmiştir (Abanıkanda, 2020; Aydın, 2016; Aziz, 2021; Barral vd., 2018; Ebrahim ve Naji, 2021; Şerefli, 2020; Yorgancı, 2020). Bu duruma, TYÖ modelinde derse yönelik bilgilerin sınıf dışında verilmesinden dolayı sınıf içerisinde yeterli zamanın olması ve öğrenciyi merkeze alan farklı yöntem ve tekniklerin uygulanma fırsatının oluşması, öğrencinin süreç içerisinde oldukça aktif olması, öğrenciler arasındaki iş birliğinin olması neden olabilir (Amber, 2013; Bishop ve Verleger, 2013; Çelik vd., 2018; Fernandez, 2020; GonzálezZamar ve AbadSegura, 2020; Hayırsver ve Orhan, 2018; Kates vd., 2015). Nitekim alanyazında TYÖ modeliyle işlenmiş derslerde öğrencilerin merkezde ve aktif olmasından dolayı öğrencilerin dersleri eğlenceli bularak motivasyonlarının arttığı ve bu sayede anlamlı, kalıcı öğrenmenin gerçekleştiği ve bu durumun akademik başarıya yansıdığı belirtilmiştir (Tucker, 2012). Çalışmadan elde edilen verilerde alanyazını destekler niteliktedir. Hem elde edilen veriler hem de alanyazın birlikte ele alındığında TYÖ modelinin öğrenciyi merkeze alarak süreç içerisinde oldukça aktif olmasına, anlamlı öğrenmesine dolayısıyla akademik başarıya olumlu yönde etki etmesine katkı sağladığını söylemek mümkündür. Ancak alanyazında elde edilen veriler ile paralellik göstermeyen çalışmalarda mevcuttur. Bazı çalışmalarda TYÖ modelinin geleneksel öğrenme yöntemine göre akademik başarıda anlamlı bir etkisinin olmadığı belirtilmiştir (Yavuz ve Karaman, 2021). Örneğin Solak (2021) tarafından 38 ortaokul öğrencisi ile yürütülen ve TYÖ modelinin ortaokul fen bilimleri dersi akademik başarısına etkisinin araştırıldığı çalışmada TYÖ modelinin fen başarısına anlamlı bir katkısının olmadığı belirtilmiştir. Yine Topal ve Akhisar (2018) tarafından 67 kişilik üniversite öğrencileri ile yürütülen çalışmada da TYÖ modeline dair öğrencilerin olumlu görüşler bildirmesi belirtilmişse de bu yöntemin öğrencilere ait akademik başarıda anlamlı bir farklılık oluşturmadığı rapor edilmiştir.

Sonuç olarak bu çalışmada elde edilen veriler ve yapılan çalışmaların çoğu TYÖ modelinin akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Tüm bunlardan yola çıkarak TYÖ modeli için:

- Öğrenci merkezli bir yaklaşımı teşvik ettiği,
- Öğrencilerin ders materyallerini kendi hızlarında öğrenmelerine ve anlamadıkları konuları sınıfta öğretmenlerinin rehberliğinde daha iyi anlama fırsatı bulmalarına olanak sağladığı,
- Sınıf içindeki zamanda zenginleştirilmiş yöntem ve tekniklerle konunun derinlemesine öğrenimine ve teknolojinin derslere yoğun entegre edilmesine olanak sağladığı,
- Tüm bu olanakların öğrencilerde anlamlı öğrenmeye sağlayarak akademik başarıyı arttırdığını söylemek mümkündür.

## Öneriler

Elde edilen verilerden yola çıkarak diğer araştırmacılar için bazı öneriler aşağıda belirtilmiştir.

- TYÖ modeli, biyoloji dersine ait tüm sınıflarındaki ünitelerin işlenmesinde de kullanılabilir. Böylelikle modelin diğer üniteler arasında farklılık yaratıp yaratmadığı ve modele ait avantaj ve dezavantajlar belirlenebilir.
- TYÖ modelinin aynı ünite farklı okul türlerinde ele alındığında okul türü değişkeninin akademik başarı üzerinde ne derece etkili olduğu belirlenebilir.

## Etik Kurul İzni

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Etik Komisyonu Kurulunun 10.01.2023 tarih ve 01 sayılı kararı ile etik ilkelere uygun olduğu beyan edilmiştir.

**Yazar Katkısı**

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

**Çıkar Çatışması**

Çıkar çatışması yoktur.

## Kaynaklar

- Abanikannda, M. O. (2020). Influence of flipped learning strategy on high school students' learning outcomes in biology in osun state. *Frameless*, 3(1), 1-12.
- Amber, M. (2013). *Perceptions and summary from presenting on the flipped classroom*. <https://amberhartwell.wordpress.com/2013/06/10/perceptions-andsummary-from-presenting-on-the-flipped-classroom/> adresinden 12.12.2022 tarihinde alınmıştır.
- Atılboz, N.G. (2004). Lise 1.sınıf öğrencilerinin mitoz ve mayoz bölünme konuları ile ilgili anlama düzeyleri ve kavram yanılgıları, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 147-157.
- Aydın, B. (2016). *Ters yüz sınıf modelinin akademik başarı, ödev/görev stres düzeyi ve öğrenme transferi üzerindeki etkisi* (Tez No. 429768) [Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Aziz, S. K. (2021). *Ters yüz sınıf modelinin biyoloji konularını öğrenmeye etkisi: Mitokondri ve kloroplast örneği* (Tez No. 671107) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Bahar, M., Johnstone, A. H., & Hansell, M. H. (1999). Revisiting learning difficulties in biology. *Journal of Biological Education*, 33(2), 84-86. <https://doi.org/10.1080/00219266.1999.9655648>
- Barral, A. M., Pastores, V. C., & Simmons, R. E. (2018). Student learning in an accelerated introductory biology course is significantly enhanced by a flipped-learning environment. *CBE—Life Sciences Education*, 17(3), 1-9. <https://doi.org/10.1187/cbe.17-07-0129>
- Bell, M. R. (2015). *An investigation of the impact of a flipped classroom instructional approach on high school students' content knowledge and attitudes toward the learning environment* [Yüksek Lisans Tezi, Brigham Young University]. ProQuest.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International society for technology in education.
- Bishop, J., & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: a survey of the research. In *2013 ASEE Annual Conference & Exposition* (pp. 23-1200).
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. (28. Baskı). Pegem Akademi.
- Çalışkan, N. (2016). *Examining the influence of flipped classroom on students learning English as a foreign language* (Tez No. 445646) [Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Çelik, E., Yıldırım, S., & Yıldırım, G. (2018). Uygulayıcıların ters yüz edilmiş sınıf uygulamalarına yönelik deneyimleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(2), 192-211.
- Ebrahim, A. H., & Naji, S. A. B. (2021). The influence of flipped learning methods on high school learners' biology attainment and social intelligence in Kuwait. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 17(8), 1-17. <https://doi.org/10.29333/ejmste/10997>
- Farah, M. (2014). *The impact of using flipped classroom instruction on the writing performance of twelfth grade female Emirati students in the applied technology high school (ATHS)* <https://bspace.buid.ac.ae/items/04e2cb85-a5ea-47b3-8911-dcfaca489dce> adresinden 10.12.2022 tarihinde alınmıştır.
- Fernández, S. E. (2020). Flipped classroom: aplicación práctica empleando lessons en las prácticas de laboratorio de una asignatura de ingeniería= flipped classroom: practical application using lessons in lab practice for an engineering subject. *Ardin. Arte, Diseño e Ingeniería*, 9(2020), 27-48. <https://doi.org/10.20868/ardin.2020.9.4120>
- González-Zamar, M. D., & Abad-Segura, E. (2020). El aula invertida: un desafío para la enseñanza universitaria. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 11(20), 75-91. <https://doi.org/10.60020/1853-6530.v11.n20.27449>
- Güler, T. D. (2011). *6. sınıf fen ve teknoloji dersindeki 'hücre ve organelleri' konusunun eğitsel oyun yöntemiyle öğretilmesinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi*. (Tez No. 299762) [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü].
- Han, Ç. (2013). Öğretmenlerin işlevsel paradigmaları ve eğitim reformu. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 59-79.
- Harrison, A. G. (2001). How do teachers and textbook writers model scientific ideas for students? *Research in Science Education*, 31(2001), 401-435. <https://doi.org/10.1023/A:1013120312331>
- Hayirseven, F., & Orhan, A. (2018). Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin kuramsal analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 572-596. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.431745>
- İrez, S., & Yavuz, G. (2009). Biyoloji öğretmenlerinin yeni öğretim programlarının getirdiği değerlendirme yaklaşımları hakkındaki görüş ve uygulamaları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 30(30), 137-158.
- Johnson, L. W. & Renner, Jeremy D. (2012). *Effect of the flipped classroom model on a secondary computer applications course: Student and teacher perceptions, questions and student achievement*.

<https://theflippedclassroom.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/04/johnson-renner-2012.pdf> adresinden 10.11.2022 tarihinde alınmıştır.

- Kaplan, S. (1999). A learning center approach to independent study" teaching for high potential. *National Association for Gifted Children*, 1(1), 18-23.
- Kates, F. R., Byrd, M. D., & Haider, M. R. (2015). Every picture tells a story: the power of 3 teaching method. *Journal of Educators Online*, 12(1), 189-211.
- Kaya, D. (2018). Matematik öğretiminde ters yüz öğrenme modelinin ortaokul öğrencilerin derse katılımına etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 232-249. <https://doi.org/10.19126/suje.453729>
- Krall, R. M., Lot, K. H., & Wymer, C. L. (2009). In-service elementary and middle school teachers' conceptions of photosynthesis and respiration. *Journal of Science Teacher Education*, 20(2009), 41-55. <https://doi.org/10.1007/s10972-008-9117-4>
- Moravec, M., Williams, A., Aguilar-Roca, N., & O'Dowd, D. K. (2010). Learn before lecture: a strategy that improves learning outcomes in a large introductory biology class. *CBE Life Sci Educ*, 9(4), 473-481.
- Odom, A. L. (1995). Secondary & college biology students' misconceptions about diffusion & osmosis. *The American Biology Teacher*, 57(7), 409-415. <https://doi.org/10.2307/4450030>
- Özbay, Ö., & Sarıca, R. (2019). Ters yüz sınıfa yönelik gerçekleştirilen çalışmaların eğilimleri: Bir sistematik alanyazın taraması. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 332-348. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.595036>
- Saygın, Ö., Atılboz, N. G., & Salman, S. (2006). Yapılandırmacı öğretim yaklaşımının biyoloji dersi konularını öğrenme başarısı üzerine etkisi canlılığın temel birimi hücre. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 51-64.
- Selvi, M., & Yakışan, M. (2004). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin enzimler konusu ile ilgili kavram yanlışları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 173- 182.
- Solak, B. (2021). *Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin fen bilimleri dersinde kullanılması: Maddenin ısı ile etkileşimi* (Tez No. 662993) [Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]
- Staker, H., & Horn, M. B. (2012). *Classifying k-12 blended learning*. Mountain View, CA: Innosight Institute. Yestrebky, C. L. (2015).
- Şerefli, B. (2020). *Sosyal bilgiler öğretiminde ters yüz edilmiş sınıf modeli: akademik başarıya, tutuma etkisi ve öğrenci görüşleri* (Tez No. 630057) [Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi].
- Taracı, M., Hatipoğlu, S., Tekkaya, C., ve Özden, M.Y. (1999). A cross-age study of high school students' understanding of diffusion osmosis. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1999), 84-93.
- Tekkaya, C. (2002). Misconceptions as barrier to understanding biology. *Hacettepe University Journal of Education*, 23(2002), 259-266.
- Tekkaya, C., Çapa, Y., & Yılmaz, Ö. (2000). Biyoloji öğretmen adaylarının genel biyoloji konularındaki kavram yanlışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(200), 140-147.
- Topal, A. D., & Akhisar, Ü. (2018). Ters yüz öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi: Mikro işlecimci/mikro denetleyiciler II dersinin uygulaması. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(2), 135-148.
- Torun, F., & Dargut, T. (2015). Mobil öğrenme ortamlarında ters yüz sınıf modelinin gerçekleştirilebilirliği üzerine bir öneri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 20-29.
- Tucker, B. (2012). The flipped classroom. *Education Next*, 12(1), 82-83.
- Turan, Z. & Gökteş, Y. (2015). Yükseköğretimde yeni bir yaklaşım: Öğrencilerin ters yüz sınıf yöntemine ilişkin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(2), 156-164. <https://doi.org/10.5961/jhes.2015.118>
- Ünsal, H. (2018). Ters yüz öğrenme ve bazı uygulama modelleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 39-50.
- Yestrebky, C. L. (2015). Flipping the classroom in a large chemistry class research university environment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191(2015), 1113-1118. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.370>
- Yıldız, Ş. N., Sarsar, F. & Çobanoğlu, A. A. (2017). Dönüştürülmüş sınıf uygulamalarının alanyazına dayalı incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(60), 76-86. <https://doi.org/10.17755/esosder.289652>
- Yoğurtcu, A. (2021). *Lise öğrencilerinin hücre konusundaki kavramsal yapıları, metaforik alguları ve kavram yanlışlarının belirlenmesi* (Tez No. 675225) [Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Necmettin Erbakan Üniversitesi].
- Yorgancı, S. (2020). Matematik derslerinde öğrenci performansını artırmaya yönelik bir ters yüz öğrenme modeli. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 348-37. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.657197>

## Extended Abstract

### Purpose

The aim of this study was to address the cell unit, which is the main subject of the biology course and where students have difficulty in meaningful learning, using the FLM, which has recently been emphasized in effective learning, and to achieve meaningful learning. For this purpose the following research question was created:

'Does the flipped learning model have a significant effect on the academic success of the 9<sup>th</sup> grade secondary school students in the Cell Unit of Biology course?' The sub-problems developed to examine this problem statement are as follows.

1. Is there a major difference between the Cell Achievement Test (HBT) pre-test averages of the control and experimental groups?
2. Is there a remarkable difference between the Cell Achievement Test (HBT) pre-test and post-test averages of the control groups?
3. Is there a significant difference between the Cell Achievement Test (HBT) pre-test and post-test averages of the experimental groups?
4. Is there a considerable difference between the Cell Achievement Test (HBT) post-test averages of the control and experimental groups?

### Research Method

This study is a pre-test and post-test quasi-experimental model with a control group, conducted to compare the effect of the FLM and the learning model deemed appropriate in the curriculum on the academic achievement of 9th grade students in the cell unit of the biology course. A quasi-experimental design is a method that interprets the effect of an independent variable on a dependent variable by considering it within the scope of the cause-effect relationship (Büyüköztürk et al., 2020).

### Application

In this study, two separate applications were applied to the experimental group students: outside the classroom and in the classroom. Educational videos on the cell subject prepared by the researcher for students outside the classroom were uploaded to the pages of the experimental group via the EBA platform. Students watched these videos outside the classroom and took notes to ask the teacher about the points they were curious about. During the in-class process, the first 15 minutes of each week's lesson was devoted to summarizing the videos watched and answering questions about the subject. The process was completed by applying a different training technique (station, game, web-supported game, demonstration and experiment) every week in a 65-minute period. It was taught to control group using teaching methods deemed appropriate by the curriculum. Among these methods, there were mostly presentation, question-answer, and discussion methods. In addition, throughout the cell unit teaching, students were given subject comprehension tests and research assignments were given as out-of-class activities.

### Results

The results of this study reveal that:

- There is no important difference between the HBT pre-test results of both the experimental and control groups,  $p=0.935>0.05$ ,
- There is a considerable difference between the pre-test and post-test results of the control group,  $p=0.00<0.05$ ,
- There is a significant difference between the pre-test and post-test results of the experimental group,  $p=0.00<0.05$ ,
- There is a significant difference between the post-test score of the experimental group and the post-test score of the control group.

$p=0.001<0.05$ , this difference was seen to be in favor of the experimental group.

### Discussion, Conclusion, and Suggestions

As a result of the study, a significant difference was found in the pre-test and post-test results of the control group and it was determined that this difference was in favor of the post-test. This can be expressed as the learning model predicted by the curriculum to be effective for learning the cell unit. In this study, there is a significant difference between the pre-test and post-test of the experimental group in favor of the experimental group. It can be stated that cell unit teaching was carried out effectively using the FLM. Finally, the study examined whether there was a significant difference between the post-tests of the experimental and control groups. The study results indicated that there was a significant difference between the post-tests of the experimental and control groups in favor of the experimental group. This situation can be stated that for this study, the FLM is more successful in gaining cell unit gains compared to the learning model deemed appropriate by the curriculum. There are studies in the literature that are parallel to the results of this study. One

of these studies was conducted by Şerefli (2020) with 62 secondary school students. The result of the study is that the FLM is effective in increasing students' academic success in the social studies course, but it does not create any difference in students' attitudes towards the course. Similarly, in a study conducted by Yorgancı (2020) with associate degree students, it was reported that the FLM created a significant difference in students' academic achievement and motivation in mathematics. Again, as a result of the study conducted by Aydın (2016) with 44 university students, it was stated that the FLM created a significant difference in the academic success of the material design and use course in education. In fact, it has been stated in the literature that students are at the center and active in courses taught with the TBL model (Kates, Byrd, & Haider, 2015), that students find the lessons fun and their motivation increases, and thus, meaningful, permanent learning occurs, and this is reflected in academic success (Tucker, 2012). These data support those in the literature.

The results showed that the effect of the FLM on academic success was greater than that of the learning method deemed appropriate by the curriculum. Based on the obtained data, suggestions for other researchers are provided below.

- The FLM can also be used in the processing of units in all classes of the biology course. Thus, it can be determined whether the model creates a difference between other units and the advantages and disadvantages of the model.
- When the FLM is considered for different school types in the same unit, the extent to which the school type variable is effective for academic success can be determined.